

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№3–2 2023 (МАРТ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

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

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

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

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

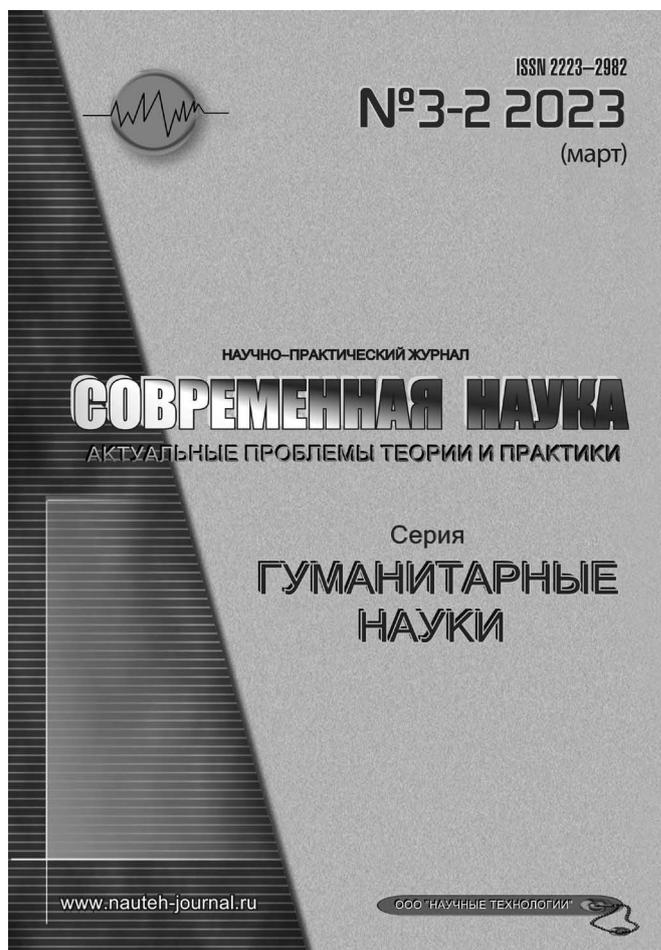
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки №3-2 (март) 2023 г.

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(ВАК – 5.6.x, 5.8.x, 5.9.x)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

Авторы статей несут полную ответственность
за точность приведенных сведений, данных и дат.

При перепечатке ссылка на журнал
«Современная наука:
Актуальные проблемы теории и практики» обязательна.

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296

Подписано в печать 15.03.2023 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

Степанов Валерий Леонидович — д.и.н., профессор, Институт экономики РАН, в.н.с.

Миндлин Юрий Борисович — к.э.н., доцент, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии им. К.И. Скрябина

Акульшин Петр Владимирович — д.и.н., профессор, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина

Алиева Эльвира Низамиевна — д.филол.н., доцент, независимый эксперт

Ватлин Александр Юрьевич — д.и.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Воронина Галина Ивановна — д.п.н., профессор, Центр Образования и Компетенций, Бремен (Германия)

Вяземский Евгений Евгеньевич — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

Герасименко Наталья Аркадьевна — д.филол.н., профессор, Московский государственный областной университет

Евладова Елена Борисовна — д.п.н., Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования (ИИДСВ РАО)

Какваева Сабрина Бастаминовна — д.филол.н., доцент, Дагестанский государственный медицинский университет Минздрава РФ

Котов Александр Эдуардович — д.и.н., доцент, Санкт-Петербургский государственный университет

Лебедев Сергей Константинович — д.и.н., Санкт-Петербургский институт истории РАН, в.н.с.

Лизунов Павел Владимирович — д.и.н., профессор, Северный (Арктический) Федеральный университет им. М.В. Ломоносова

Миньяр-Белоручева Алла Петровна — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Михайлова Мария Викторовна — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Осипова Нина Осиповна — д.филол.н., профессор, Московский гуманитарный университет

Петрусинский Вячеслав Вячеславович — д.п.н., профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Печенёва Татьяна Анатольевна — д.п.н., Белорусский государственный университет

Пушкарева Наталья Львовна — д.и.н., профессор, Институт этнологии и антропологии РАН

Рыжов Алексей Николаевич — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

Савостьянов Александр Иванович — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

Сенявский Александр Спартакович — д.и.н., Институт экономики РАН, г.н.с.

Сидорова Марина Юрьевна — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Сморчков Андрей Михайлович — д.и.н., профессор, Российский государственный гуманитарный университет

Стрелова Ольга Юрьевна — д.п.н., профессор, Хабаровский краевой институт развития образования

Тюпа Валерий Игоревич — д.филол.н., профессор, Российский государственный гуманитарный университет

Ханбалаева Сабина Низамиевна — д.филол.н., МГИМО МИД России, ст. преподаватель

Щедрина Нэлли Михайловна — д.филол.н., профессор, Московский Государственный Областной Университет

Юдина Наталья Владимировна — д.филол.н., профессор, Владимирский филиал Финансового университета при Правительстве РФ

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

Каримов Т.Т. – Сословная структура деревень Нугушево и Туктагулово Канлинской поземельной волости Белебеевского уезда Уфимской губернии
Karimov T. – Estate structure of the villages of Nugushevo and Tuktagulovo of the Kanlin land volost of the Belebeev district of the Ufima province 7

Каримов Т.Т. – О межсословных переходах в Белебеевском уезде Оренбургской губернии (по материалам VII ревизии)
Karimov T. – About intersubstantial transitions in the Belebejevsky district of the Orenburg province (based on the materials of the VII revision) 11

Николаев Д.А., Хвостова И.А. – Основные служебные обязанности ратников нижегородского резервного ополчения 1812 г.
Nikolaev D., Khvostova I. – Disbanded units of the Nizhny Novgorod militia in 1812 as the initial personnel basis of the reserve militia 14

Николаев Д.А., Хвостова И.А. – Расформированные подразделения нижегородского ополчения 1812 г. как первоначальная кадровая основа резервного ополчения
Nikolaev D., Khvostova I. – The main official duties of the warriors of the Nizhny Novgorod reserve militia of 1812 18

Тюрин А.О. – Политическая картина мира горожанина советской провинции в 1918–1931 гг.
Tyurin A. – The political picture of the world of a citizen of the Soviet province in 1918–1931 22

Фан-Юнг Г.Ю. – Необходимые сведения о происхождении рода предпринимателей Крестовниковых
Fan-Yung G. – Some information about the origin of the kind of entrepreneurs Krestovnikovs 28

Федорова В.И. – Роль исторического факультета КГПИ/КГПУ им. В.П. Астафьева в подготовке научно-педагогических кадров в Красноярском крае 1940–2020-е гг.

Fedorova V. – The role of the historical faculty of KSPI/KSPU named after V.P. Astafyev in the training of scientific and pedagogical personnel of the Krasnoyarsk territory in the 1940s - 2020s. 34

Педагогика

Автух В.В. – Особенности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования зрелого возраста при реализации программ в условиях средней общеобразовательной школы
Avtukh V. – Peculiarities of the professional activities of mature supplementary education teachers when implementing programmes in the general secondary school environment. 43

Байханов И.Б. – Проблема проектирования специальной образовательной среды для формирования электоральной культуры учителя
Baykhanov I. – The problem of designing the special educational environment for the formation of a teacher electoral culture 47

БИЛО'О ННА Сюзанна Фанни Эпсе КУМА – Сказка как источник начального образования Камеруна
BILO'O NNA Suzanne Fanny Epse KOUMA – Fairy tale as a source of primary education in Cameroon. 55

Киселева А.В. – Историография и перспективы развития массовых открытых дистанционных курсов
Kiseleva A. – Historiography and prospects for the development of mass open distance courses 61

Кудашова Н.Н. – О новых методах и технологиях в преподавании иностранных языков (на примере немецкого языка)	Скопа В.А. – Методические особенности в преподавании курса мировой художественной культуры
<i>Kudashova N.</i> – About new methods and technologies in teaching foreign languages (by the example of the German language) 65	<i>Skopa V.</i> – Methodological features in teaching the course of world art culture. 93
Рахматов А.И. – Индивидуальные факторы рукоборцев, занимающихся силовой подготовкой вузов г. Москвы влияющие на эффективность в соревнованиях высокого уровня	Слепцов В.Ю., Слепцов Ю.А. – Перспективы и возможности дополнительного обучения детей в кочевом лагере в условиях Севера
<i>Rakhmatov A.</i> – Individual factors of wrestlers engaged in strength training of Moscow universities affecting the effectiveness in high-level competitions 70	<i>Sleptsov V., Sleptsov Yu.</i> – Prospects and opportunities for additional education of children in a nomadic camp in the conditions of the North 97
Рельян Н.А. – Основные трудности формирования языковой компетенции (английский язык) у обучающихся инженерным специальностям	Спыну Л.М. – Международные экзамены по французскому языку как элемент построения индивидуального образовательного маршрута студентов направления «международные отношения»
<i>Relyan N.</i> – The main difficulties of forming language competence (English) of students in engineering specialties 75	<i>Spynu L.</i> – International exams in French as an element of building an individual educational route for students of the direction "international relations" 101
Самарец А.В., Кураев А.М., Аничкин А.С., Гуркин Р.А. – Роль гражданской войны и интервенции в становлении советских офицеров	Суханова Е.Ю., Першин Ю.Л., Штукин Н.Н. – Цифровые технологии в преподавании физической культуры
<i>Samarets A., Kuraev A., Anichkin A., Gurkin R.</i> – The role of civil war and intervention in the formation of Soviet officers. 79	<i>Sukhanova E., Pershin Yu., Shtukin N.</i> – Digital technologies in teaching physical culture 104
Самигуллина Р.Р. – Роль проектной компетентности в профессиональном становлении дизайнера среды	Фань Вэньцзюнь – Роль информационно-коммуникационных технологий в процессе формирования музыкальной грамотности школьников Китая и России
<i>Samigullina R.</i> – The role of project competence in the professional development of an environment designer 83	<i>Fan Wenjun</i> – The role of information and communication technologies in the process of forming musical literacy of schoolchildren in China and Russia 108
Скопа В.А., Степанов Е.С. – Формирование предметной компетенции на уроках «Основы духовно-нравственной культуры народов России»: особенности и специфика	Федотова Л.В., Бурьянова А.А., Приходько Н.К., Соколова А.В. – Проблемы развития спортивных танцев на колясках в городе Хабаровск в контексте взаимосвязи реализации федерального проекта «спорт – норма жизни» и государственной программы «доступная среда»
<i>Skopa V., Stepanov E.</i> – Formation of subject competence in the lessons "foundations of spiritual and moral culture of the peoples of Russia": features and specificity 88	<i>Fedotova L., Buryanova A., Prikhodko N., Sokolova A.</i> – Problems of the development of sport dances in wheelchairs in the city of Khabarovsk in the context of the relationship of the implementation of the federal project "sport - norm of life" and the state program "accessible environment" 111

Шарипова Э.М., Медведева И.А., Михайлова М.Н., Остапченко Г.С. – Внедрение новых цифровых технологий как механизм прогрессирующего преподавательских практик в образовании
Sharipova E., Medvedeva I., Mikhaylova M., Ostapchenko G. – Introduction of new digital technologies as a mechanism for progressing teaching practices in education116

ФИЛОЛОГИЯ

Акубекова Д.Г. – Словообразовательные неологические процессы в виртуальном коммуникационном пространстве
Akubekova D. – Word-forming processes in the virtual communication space.119

Алиева С.А. – Русские и кумыкские загадки с компонентом «звучание»
Alieva S. – Russian and Kumyk riddles with the "sounding" components121

Атаев Б.М., Гашарова А.Р. – Влияние социолингвистических факторов на формирование и развитие табасаранского языка
Ataev B., Gasharova A. – Influence of sociolinguistic factors on the formation and development of the Tabasaran language125

Гашарова А.Р., Оцомиева-Тагирова З.М. – Топонимическое пространство лезгинских и аварских пословиц и поговорок
Gasharova A., Otsomiyeva-Tagirova Z. – Toponymic space of Lezghi and Avar proverbs and sayings ... 128

Го Цзин – Способы образования энергетических терминов
Guo Jing – Formation of energy terminology vocabulary.....132

Епатко Т.А., Бурдун С.В., Белоусова О.А. – Лексико-семантическое воплощение образа сиротской и вдовьей доли в лирических, сиротских и балладных песнях черноморских казаков
Yepatko T., Burdun S., Belousova O. – Lexico-semantic embodiment of the image of the orphan and widow's share in lyrical, orphan and ballad songs of the black sea Cossacks.....137

Келиму А. – Учение об актуальном членении предложения в русской и китайской лингвистике
Kelimu A. – The doctrine on the actual division of a sentence in Russian and Chinese linguistics.144

Кузнецова Н.Н., Шевякова И.А. – Языковые средства различных уровней в поэтическом жанре «прощальное письмо»
Kuznetsova N., Shevyakova I. – Language tools of various levels in the poetic genre "farewell letter"149

Ли Жань – Влияние развития когнитивной лингвистики на изучение русских модальных частиц
Li Ran – The influence of the development of cognitive linguistics on the study of Russian modal particles153

Погорелова И.В. – Семантическая деформация существительного «активность» как результат процесса заимствования
Pogorelova I. – Semantic deformation of the noun "activity" as a result of the process of borrowing.158

Степанова Н.Н. – Религия в мировоззренческих взглядах Мориса Барреса
Stepanova N. – Religion in the worldview views of Maurice Barres162

Сунь Синь – Соотношение метатекста и прототекста
Sun Xin – Relationship of metatext and prototext167

Терентьева Д.М. – К расширению типологии лингвистических признаков языковой личности
Terentyeva D. – Towards the expansion of the linguistic features typology of the linguistic personality170

Тищенко М.В. – Типологизация читателей и читатель А. Гавальды
Tishchenko M. – Typologation of the reader and the reader of A. Gawald174

<p>Чалых Н.А., Пашина А.В., Медведева И.А. – Способы образования английских экономических терминов <i>Chalyh N., Pashina A., Medvedeva I.</i> – Methods of understanding and translating English economic terminology179</p> <p>Червоный А.М. – Полисемия глагола faire и его заместительные функции <i>Chervony A.</i> – Polysemy of the verb faire and its substitutionary functions.183</p>	<p>Чжан Цзецюн – Терминосистема современной топонимики <i>Zhang Jieqiong</i> – The term system of modern toponymy187</p> <p>Информация</p> <p>Наши авторы. Our Authors.190</p> <p>Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале192</p>
---	--

СОСЛОВНАЯ СТРУКТУРА ДЕРЕВЕНЬ НУГУШЕВО И ТУКТАГУЛОВО КАНЛИНСКОЙ ПОЗЕМЕЛЬНОЙ ВОЛОСТИ БЕЛЕБЕЕВСКОГО УЕЗДА УФИМСКОЙ ГУБЕРНИИ

Каримов Тагир Тимергазимович

К. и. н., старший научный сотрудник, Институт истории
им. Ш. Марджани АН РТ (Казань)
tkarimov@bk.ru

ESTATE STRUCTURE OF THE VILLAGES OF NUGUSHEVO AND TUKTAGULOVO OF THE KANLIN LAND VOLOST OF THE BELEBEEV DISTRICT OF THE UFIMA PROVINCE

T. Karimov

Summary: The article examines the changes in the estates of the population of two tatar villages during the second half of the 18th century. The yasak tatars of the village of Nugushevo were first recorded as "teptyars", and in 1795 they were transferred to the bashkir estate. At the same time, a small number of "teptyars" from the village of Tuktagulovo became representatives of the latter class. These facts are important because in the studies of some authors, topical issues of the formation of the bashkir estate are deliberately ignored and the estate tendentially presented as ethnicity.

Keywords: bashkir estate, Kangly, v. Kataevo, v. Nugush, v. Taktagulovo, v. Tuktagulovo.

Аннотация: В статье рассматриваются изменения в сословности населения двух татарских деревень в течение второй половины XVIII в. Ясачные татары д. Нугушево сначала были записаны «тептярами», а в 1795 г. переведены в башкирское сословие. Тогда же представителями последнего сословия стало небольшое количество «тептярей» д. Туктагулово. Данные факты важны потому, что в исследованиях некоторых авторов актуальные вопросы формирования башкирского сословия сознательно игнорируются и сословность тенденциозно преподносится как этничность.

Ключевые слова: башкирское сословие, Канглы, д. Катаево, д. Нугуш, д. Тактагулово, д. Туктагулово.

Актуальность исследования данного вопроса возникла в процессе написания книги «Знай прошлое Катаево» (на татарском языке). В ней подчеркнуто, что часть «тептярей»-катаевцев Белебеевского уезда Оренбургской губернии обратилась в вышестоящие инстанции с просьбой «о переводе в башкирское звание» (выделено нами – *авт.*). Здесь же мы указали, что в своем стремлении перейти в привилегированное башкирское сословие они не были одиноки, и в качестве примера привели сведения по д. Туктагулово того же уезда [4; 6, с. 13].

Для большей ясности особо подчеркнем, что поселений с таким названием в Белебеевском уезде было два: одно ныне входит в состав Бакалинского, другое – Туймазинского района РБ. Интерес к происхождению туймазинской деревни объясняется тем, что история возникновения одноименной с ней деревни Бакалинского района ещё в 1993 г. нами была изучена и опубликована в Бакалинской районной газете [5].

Более детальное изучение истории деревни Туймазинского края показало, что Туктагулово взаимосвязана с д. Нугуш: зафиксированные в 1795 г. третьим туктагуловским ревизским списком жители последней тогда

же перешли в башкирское сословие. В опубликованных книгах данный факт отсутствует: здесь имеем в виду общеизвестный труд А.З. Асфандиярова «История сел и деревень Башкортостана и сопредельных территорий», где как раз дается краткая историческая справка по этой деревне.

Относительно этой деревни данный автор пишет следующее: «Д. Нугуш («Туктагулово тож») являлась выселком из д. Туктагулово. В 1795 г. она состояла из 12 домов, где жили 54 мужчины и 48 женщин. Все – башкиры. В 1816 г. их было 105 человек при 11 дворах, в 1834 г. – 142 (12 домов), по другим данным, в 50 дворах 479 башкир, в 1859 г. – 189 (21 двор), в 1870 г. – 197 башкир при 35 дворах. К 1920 г. ее нет в материалах переписи» [2, с. 258]. Позднее все эти не совсем корректные сведения полностью перекочевали в книгу «История башкирских родов. Канглы. Том 5.» (далее – «Канглы») [3, с. 96].

Однако данные сведения нуждаются в серьезном дополнении и корректировке. Обратимся к первоисточникам. В документе III ревизии (1762 г.) по д. «Нугушевой, что на речке Нугуше» зафиксировано 26 душ муж. пола ясачных татар, в том числе Масыгут Чуреев (78 лет), его сыновья Гайсар (19), Мунасып (9), Абдул (5), Рафик (12);

сын Куруча[й]), Байряш (19; сын Муслюма), Ижбулда (20; сын Ишалия) и его сыновья Мадияр (5) и Килдияр (3), Камай Сюлюков (14), Нияз Биккенин (73) и его сыновья Надыр (35), Кадырмет (31), Надырмет (27), Мансур (25), Бакый (23), сыновья Надыра Абдал (14), Рафик (7), Мунасып (2) Надыровы, Абдрашит Надырметов (9), Хамит Мансуров (5), Абит Бакиев (2), Фейзулла (13; сын Ишимбая Якупова), Мукмин (14), Ишмухамет (5) и Бикмухамет (3; все трое сыновья Муксима) [19, л. 80-81].

В ведомости периода пугачевского восстания, содержащей сведения III ревизии, деревня называлась Нугушево, а ее жители (26 душ муж. пола ясачных татар) числились под командой старшин Юлдаша Ижболдина и Ишкильды Илмурзина. В д. Туктагулово («что на речке Нугуш») команды старшины Исмаила Уразметова насчитывалось 40 ревизских душ. К слову, тогда же в деревнях Токтагулово и Катаево (ныне с. Тактагулово и с. Старокатаево Бакалинского района РБ) было соответственно 46 и 44 душ муж. пола ясачных татар [7, с. 282-283]. Как видим, из-за разности в написании одинаковые названия несколько различаются (Туктагулово и Токтагулово; здесь и далее они будут написаны в точном соответствии с архивным источником).

В документе V ревизии деревня зафиксирована «под названием Нугуш Токтагулово», а её жители включены в третий «теплярский» список д. Токтагулово. В этом списке, состоящем из 43 душ муж. и 44 – жен. пола (по 4 ревизии) во главе с вышеназванным Гайсаром Масыгутовым (далее за ним следуют Ижбулда Ишалин, Кадырмет Ниязов, Фейзулла Ишинбаев, Мукмин, Ишмухамет и Бикмухамет Муксиновы, Камай Сюлюков, Салих Сагитов), говорится, что в 1795 г. по указу казенной палаты они **«выключены в башкирской род»** (выделено нами – авт.) [9, л. 370-372 об.]. Кроме них, в башкирское сословие перешли братья Зябир и Габдулзямил Яркеевы, сын Зябира Галикей и Смаил Мавлюкеев (всего 4 душ муж. пола), но они показаны в первом «теплярском» списке Токтагулово. У брата последнего Ибраша Мавлюкеева сословная принадлежность не претерпела изменений [9, л. 366-366 об.].

В 1816 г. в д. Нугушево Токтагулово тож насчитывалось 51 душа муж. и 27 – жен. пола «башкирцев» (13 дворов). К 1834 г. в д. Нугуш Туктагулово зафиксировано 73 души муж. и 69 – жен. пола (12 дворов), в 1859 г. – 96 и 93 соответственно (10 дворов). В последней переписи главами семейств показаны Мухаметсалим Сафаров, Мратша Мансуров, Сулейман Исхаков, Тимербай Кашаев, Габдулла Гайсаров, Губейдулла Карчагулов, Кутлузаман Килдияров, Мухаметхаким Юсупов, Минлибай Абдрашитов, Мухаметзян Музафаров и Курбангали Салихов [11, л. 382 об.-385; 15, л. 365-372; 17, л. 201-215]. В этом и ранее приводимом списке 1795 г. пристальное внимание на именах домовладельцев мы сфокусировали потому,

поскольку важно было установить, являются ли они потомками зафиксированных в 1762 г. ясачных татар. Стоит обратить внимание, что в книге вышецитированного автора численные данные за 1795, 1816, 1834 и 1859 гг. полностью не совпадают с аналогичными архивными.

В советской переписи д. Нугуш отдельно не зафиксирована, но есть д. Токтагулово (Нугуш) Буздякской волости Белебеевского кантона, в которой по переписи 1920 г. было 370 дворов, а к 1925 г. осталось 220 [18, с. 38 (№1100)]. То, что название рассматриваемой нами деревни дана в скобке, по всей видимости, косвенно указывает на то, что её население учтено в составе Токтагулово.

Как было сказано выше, кроме нугушевцев, «в башкирской род» была переведена часть «тептярей» д. Туктагулово. Об этом в опубликованных книгах также ничего не говорится, а о самой деревне А.З. Асфандияров пишет следующее: *«Д. Туктагулово была основана припущенниками из башкир и тептярей. Первое ее упоминание относится к 1752 г. Свое пребывание в деревне припущенники оформили с вотчинниками Канлинской волости в 1755 г. Через 7 лет по VII ревизии тептярей насчитывалось 40 душ мужского пола. Проследим за дальнейшим развитием деревни и этническим составом ее жителей. За 1762 г. нет сведений о количестве башкир, зато известно количество тептярей – 87, 1783 г. – нет сведений, – 162, 1795 г. – 122, – 103, 1834 г. – 297 башкир и 663 тептярей, 1859 г. – 309, – 678, в 1905 г. – 1470 человек вместе взятых, 1920 г. – 1834 вместе взятых. Первая советская перепись указала ошибочно всех жителей башкирами, которые составляли половину населения деревни. Должны были показать их башкирами и тептярями. Нелишне будет, если отметим, что тептяри, зафиксированные в 1762 г., были первоначально ясачными татарами»* [1].

Переходим к рассмотрению наших сведений, почерпнутых из архивных источников. Как четко явствует из документа, у «башкир-припущенников» дд. Токтагулово и Бикметово была *«копия с записи 24 июля 1738 о том, что башкиры припустили их 12 дворов жать и пользоваться в описанных урочищах во обще вечно и припущенников на ту землю из оброка припускать и оброк с тех припущенников брать во обще и делить по равенству и с той вотчины в казну ясак платить с ними башкирцами во обще [...] Припущенники тептяре тех же деревень представили писанные по-татарски договора нигде не засвидетельствованные, первые 17 августа 1755, и вторые 15 декабря 1760 и 10 августа 1780 годов»* [8, л. 19-19 об.].

Таким образом, договор 1738 г. послужил основой для появления дд. Токтагулово и Бикметово, первыми жителями которых были «башкиры-припущенники», а позднее обосновались «тептяри» (в Токтагулово с 1755 г.;

как было сказано выше при рассмотрении д. Нугушево, в ревизской сказке 1762 г. они зафиксированы ясачными татарами). Ближе к концу века жителями Токтагулово стали ясачные татары (5 душ муж. и 1 – жен. пола в 1795 г.), «перешедшие в 789 (1789. – авт.) году из Кандры, а в неё в 786 (1786. – авт.) году из Елуцкаго яму, в клад в Кандрах состоящая» [10, л. 610].

В 1834 г. в Токтагулово зафиксировано 160 душ муж. (в том числе ставший еще в 1795 г. «башкиром» Галикей Зябирова) и 177 – жен. пола (19 дворов) команды старшины Давлетши Асянова 17-й юрты 12-го «башкирского» кантона [15, л. 391-407]. «Тептяри» составляли 112 душ муж. и 113 – жен. пола (26 дворов; в т. ч. Ибрай Мавлюкеев, брат которого в 1795 г. стал «башкирцем») и входили в команду старшины Ахтария Бикмухаметова (а вот в Тактагулово современного Бакалинского района – 49 душ муж. во главе с Абдулгаллямом Маметевым и 57 – жен. пола (14 дворов) команды старшины Галея Сафарова; «башкирцев» же 196 и 221 соответственно (46 дворов) команды старшины Абдулгасфара Азметева 10-й юрты 12-го башкирского кантона) [13, л. 233-242, 427-432; 14, л. 535-552]. Даже если слагать численность населения обеих деревень, показанное число душ (663) по «тептярам» в ранее цитированной книге А.З. Асфандиярова никак не получится.

Кроме этих двух основных сословий, в 1834 г. в д. Токтагулово Елан-Чишминской волости были зафиксированы семьи ясачных татар Амира Абдуллина и Губейдуллы Амирова с общим количеством 14 душ в 2 дворах [12, л. 791 об.-793]. О них в книгах уфимских авторов ничего не говорится, хотя эти сведения не менее важны для полного суждения о сословной структуре населения.

В 1859 г. в д. Туктагулово (21-й кантон, 9-я юрта) насчитывалось 449 душ муж. и 401 – жен. пола (44 двора). Список лиц башкирского сословия начинается с Альмухамета Баязитова и кончается Габдулгаллямом Зябировым (59 лет в 1850 г., скончался в 1854 г.; он сын перешедшего в «башкирский род» Галикея Зябировова), всего 19 дворов. Далее в списке идут жители тептярского сословия (25

дворов; в т. ч. Абдулханнан Абуталипов, 32 года). Один 49-летний житель зафиксирован как «по св. крещении Петр Капитонов из тептярей отставной казак» и «исключен из войска в податное состояние с 1 половины 1861 года», другой – «сослан в Сибирь на поселение по суду в 1857 году» [17, л. 152 об.-199]. Аналогичных сведений по ясачным татарам не обнаружили. В другой Токтагулово (ныне с. Тактагулово Бакалинского района РБ) жило население башкирского (40 дворов), мещеряцкого (4) и тептярского (13) сословий с общим количеством населения 805 человек (в т. ч. 419 душ муж. и 386 – жен. пола) [16, л. 259 об.-299].

Когда вышеназванный автор дает справочные сведения по нескольким сотням деревень одновременно, основные моменты их истории возникновения и развития не до конца раскрываются, что зачастую приводит к неправильным суждениям. Не иначе, как спешностью выполненной работы, видимо, нужно объяснить также обилие ошибок в тексте (например, вместо III ревизии (1762 г.) названа VII-я (1816 г.) и т. д.) и неточностей в численности населения. Поэтому всегда нужно иметь в виду, что надежность сведений этого автора очень сомнительна и вряд ли они могут быть использованы без перепроверки. Труды же типа «Канглы», почти слово в слово излагающие большинство справочных сведений А.З. Асфандиярова, особой ценности для изучения историй поселений не представляют.

Нелишне будет отметить, что исторический материал излагается в них тенденциозно, а сословия выдаются за этнос. А.З. Асфандияров, который в вышецитированном тексте по д. Туктагулово вместо сословности пишет об «этническом составе жителей», вводит читателей в заблуждение. Вообще, упорное желание выдавать сословия за национальность (этнос), исказить историю в угоду внаучных интересов, характерно не только ему. Создается впечатление, что основной целью книг вышеназванного автора и следующих за ним по пятам составителей «Канглы» является башкиризация истории местных татар во вред их сегодняшнему национальному самосознанию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асфандияров А.З. Туктагулово [электронный ресурс]. URL: https://naitimler.com/bashkortostan/tuymazinskiy_rayon/tuymazinskiy_rayon_tuktagulovo.html (дата обращения: 05.02.2023).
2. Асфандияров А.З. История сел и деревень Башкортостана и сопредельных территорий. Уфа, 2009. 744 с.
3. История башкирских родов. Канглы. Том 5. Уфа, 2014. 560 с.
4. Каримов Т.Т. История деревни Катаево //Сельские зори (Бакалинская районная газета). – 1993. – 15 и 17 июля.
5. Каримов Т.Т. История деревни Тактагулово //Сельские зори (Бакалинская районная газета). – 1993. – 9 октября.
6. Кәрим, Таһир Тиммергазим улы. Үткәннәрен бел Катайның: Башкортстанның Бакалы районы Катай авылы тарихы / Таһир Кәрим. Казан, 2018. 223 с. (на татарском языке).
7. Крестьянская война 1773-1775 гг. на территории Башкирии //Сборник документов. Уфа, 1975. 498 с.

8. НАРБ, Ф. И-10. Оп. 1. Д. 1278.
9. НАРБ, Ф. И-138. Оп. 2. Д. 34.
10. НАРБ, Ф. И-138. Оп. 2. Д. 35.
11. НАРБ, Ф. И-138. Оп. 2. Д. 151.
12. НАРБ, Ф. И-138. Оп. 2. Д. 506.
13. НАРБ, Ф. И-138. Оп. 2. Д. 511.
14. НАРБ, Ф. И-138. Оп. 2. Д. 512.
15. НАРБ, Ф. И-138. Оп. 2. Д. 513.
16. НАРБ, Ф. И-138. Оп. 2. Д. 522.
17. НАРБ, Ф. И-138. Оп. 2. Д. 734.
18. Населенные пункты Башкортостана. Часть III. Башреспублика, 1926. – Уфа: Китап, 2002. – 400 с.
19. РГАДА. Ф. 350. Оп. 2. Д. 3801.

© Каримов Тагир Тимергазимович (tkarimov@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



О МЕЖСОСЛОВНЫХ ПЕРЕХОДАХ В БЕЛЕБЕЕВСКОМ УЕЗДЕ ОРЕНБУРГСКОЙ ГУБЕРНИИ (ПО МАТЕРИАЛАМ VII РЕВИЗИИ)

Каримов Тагир Тимергазимович

К. и. н., старший научный сотрудник, Институт истории
им. Ш. Марджани АН РТ (Казань)
tkarimov@bk.ru

ABOUT INTERSUBSTANTIAL TRANSITIONS IN THE BELEBEYEVSKY DISTRICT OF THE ORENBURG PROVINCE (BASED ON THE MATERIALS OF THE VII REVISION)

T. Karimov

Summary: The article discusses numerous facts of the transition of the population of different categories to the bashkir estate in the Belebeevsky district of the Orenburg province based on the materials of the 7th revision (1816). Inter-class transitions contributed to an increase in the number of this privileged class. The author criticizes tendentious attempts to present estates as ethnicity.

Keywords: v. Adnagulovo, v. Abdulkarimovo, bashkir estate, v. Kapey-Kubovo, v. Kubov-Biginyashevo, v. Mamyakovo, v. Syryshbashevo, Tevkelev.

Аннотация: В статье рассматриваются многочисленные факты перехода населения разных категорий в башкирское сословие в Белебеевском уезде Оренбургской губернии по материалам VII ревизии (1816 г.). Межсословные переходы способствовали увеличению численности данного привилегированного сословия. Автор критикует тенденциозные попытки выдавать сословность за этничность.

Ключевые слова: д. Аднагулово, д. Абдулкаримово, башкирское сословие, д. Капей-Кубово, д. Кубов-Бигиняшево, д. Мамяково, д. Сыйрышбашево, Тевкелев.

Изучение вопроса о межсословных переходах имеет особую актуальность. Игнорируя многочисленные факты перехода из одного сословия в другое, некоторые авторы пространно и предвзято рассуждают об этническом характере ревизских и других переписных сведений о «башкирцах», что является не иначе как попыткой исказить суть сословности.

В этом плане документы VII ревизии (1816 г.), содержащие многочисленные сведения о межсословных переходах, представляют особую ценность. Они позволяют полнее представить, за счет каких категорий происходило увеличение численности населения, относящегося к привилегированному башкирскому сословию. Основной причиной стремления стать «башкирцами» являлся высокий уровень земельной обеспеченности вотчинников поземельных волостей. Земельный вопрос стал особенно актуальным в период проведения Генерального межевания земель в России. Население поземельных волостей, учтенное во время VII ревизии (1816 г.) «башкирцами», после размежевания волостных земель могло рассчитывать на нарезку от 40 до 60 десятин на душу. Этим во многом объясняются многочисленные факты причисления в башкирское сословие, которые мы рассмотрим ниже.

Одним из факторов роста численности населения башкирского сословия являлись заграничные выходцы. В этой связи определенный интерес представляют сведения А.З. Асфандиярова по д. Аднагулово (ныне

село Туймазинского р-на РБ), который используя документ VII ревизии (1816 г.) пишет следующее: «Перепись 1920 г. ошибочно показала этническую принадлежность жителей. Аднагулово – поселение тептярей и татар. Башкиры-припущенники, **«вышедшие по царскому Манифесту из заграницы в 1815 г. (выделено нами – авт.) и причисленные в д. Аднагуловой»**, составляли крайне незначительную часть населения. Перечислим их имена по переписи 1816 г.: Мухаметшарип Ермяков (сыновья Габидулла, Абдулла), Исмаил Абзелилов (сыновья Хусайн, Хасан), Юсуп Мухамадияров (сын Юнус), Абдулгфар Сайфуллин (сын Хабибулла), Минибай Батыршин (сын Муса)» [1, с. 262].

Для начала заметим, что вышеназванный автор в своей книге неоднократно указывает на «ошибочность» сведений переписи 1920 г. Однако данная перепись в той же степени не отражает этнический компонент, что и перепись 1917 г., где вместо национальности указана характеристика сословия (например, словом «припущенник»). Это видно по той же д. Аднагулово, если объективно взглянуть на сведения другого уфимского историка. По данной деревне М.И. Роднов показал, что «тептярей» в 1920 г. насчитывалось 1028 чел. (201 двор), татар – 664 (119), русских – 28 (7), мещан – 10 (1). Важно его примечание относительно «тептярей»: «Национальность в подворной карточке указана в форме: типтяри-прип., типтяри-госуд. В десяти карточках стоит запись – «типт.-башк.». А вот примечание к татарам: «Национальность в подворной карточке указана в форме: тат.

прип., тат., тат. госуд. В одной карточке стоит запись – «тат-башк.». Второе слово (припущенники, государственные, башкиры) у татар и тептяр вписано в подворную карточку позже» [12, с. 36]. Как видим, перепись по-прежнему отражает сословия, хотя они упразднены декретом 1917 г. Чтобы судить об «этничности» по сведениям переписей 1917 и 1920 гг., нужно быть слишком предвзятым. Перепись 1926 г. также в полной мере не отошла от признаков сословности, а окончательно национальный фактор отразился лишь в переписи 1939 г. Поэтому объективно рассуждать об этнической принадлежности жителей какой-либо деревни Башкортостана можно опираясь на ту же перепись 1939 г. и освобожденное от всех сословных предрассудков современное национальное самосознание.

Вернемся к другому сведению по д. Аднагулово. Названные А.З. Асфандияровым заграничные «башкиры» – это категория, состоящая нередко из бывших военнопленных. Хотя об этнической принадлежности заграничных выходцев здесь не говорится, но широкий спектр архивных материалов других деревень (например, ревизская сказка «башкирцев» 1816 г. по д. Катаево Белебеевского уезда) [3, с. 14] позволяет судить о киргизах, турках и других народах, причисленных в башкирское сословие.

Однако самое интересное по д. Аднагулово это то, что по переписи 1859 г. потомков заграничных выходцев уже не наблюдается. К этому времени сословность «тептярей» изменилась: они стали «башкирами» (в источнике «башкиры из тептярей») 21-го кантона, так как по закону 1855 г. перешли в «Башкирское войско». «Башкирами из башкир» (так следует по источнику) были лишь братья Давлетбай и Умербай Мухаметзяновы, Зиганьша Зигангиров со своими сыновьями, всего 8 душ муж. и 2 – жен. пола. Последние были причислены из д. Ермухаметово того же кантона ближе к рассматриваемой переписи [11; л. 980-987].

Выше речь шла о заграничных выходцах, влившихся в башкирское сословие. Рост численности жителей данного привилегированного сословия в не меньшей степени происходил и за счёт «мещеряков». В этой связи мы обратили внимание на сведения по д. Абдулкаримово (ныне село Ермекеевского района РБ). А.З. Асфандияров в краткой исторической справке по данной деревне пишет: «По договору от 5 июня 1809 г. башкиры из Байлярской волости приняли еще 17 дворов мишарей и тептярей. Договор получили мишарский мулла Садыршагит Гумеров и тептяр Ярмухамет Кузеев. Ясачный (Хабибулла Абдулкаримов) и служилые (Абдулмазит Аббясов, Байбак Курмашев) татары в числе трех дворов с условием уплаты по 10 коп. с двора в год были приняты байлярцами по "приемному письму" от 25 мая 1811 г. Ясачные татары пополнили ряды тептярей, а служилые – миша-

рей» [1, с. 222].

Возможно, автору не было известно, однако в ревизской сказке «башкирцев» 1816 г. вышеназванный «мишарский мулла» Садыршагит Гумеров зафиксирован под первым номером, а вслед за ним под другим номером показана семья его односельчанина из прежней деревни 5-го мещерякского кантона, всего 8 душ муж. и 7 – жен. пола [6, л. 291 об.-292]. Неудивительно, что «мещеряки» стали «башкирцами», ведь причисление к данному сословию являлось прерогативой государственной власти и, соответственно, целесообразности.

«Мещеряки», вообще, очень часто вливались в ряды «башкирцев». Если они причислялись к башкирским командам Башкирского кантона, то это скорее всего говорит о том, что в последующий период они будут названы «башкирцами». Так, «мещеряки» 4-го мещерякского кантона Рахматулла Абдуллин (70 лет), его сыновья Габидулла (40), Сагидулла (37) и внук Хамидулла (2; сын Сагидуллы), его жена и невеста в 1814 г. были переведены в д. Капей-Кубово (ныне село Буздякского района РБ) команды кантонного помощника 14 класса Амирханова 8-го башкирского кантона [4, л. 216 об.-217]. В 1859 г. Хамидулла Сагидуллин (44) и его родные (всего 13 чел.) числятся «башкирцами» той деревни в составе 12-й юрты 21-го башкирского кантона [10, л. 418 об.-419].

Другой пример относится к «мещеряку» д. Сырызбашево (ныне с. Сыйрышбашево Чекмагушевского района РБ). Житель данной деревни Бикташ Абдулкасимов «переведен в 1815 году по ордеру г-на военного губернатора и кавалера князь Григория Семеновича Волконского в Уфимской уезд, в 8-й башкирский кантон в команду старшине Ахтямову в деревню Мямякову» [5, л. 163 об.]. Как правило, переведенные числятся в конце списка своей новой деревни. Тот же Бикташ в ревизском списке 1834 г. «башкирцев» д. Мямяково (ныне д. Мамяково Кушнаренковского района РБ) Уфимского уезда Оренбургской губернии зафиксирован под последним номером (что является типичным для таких случаев), но почему-то под фамилией «Касаев» [7, л. 47 об.].

В д. Кубов-Бигиняшево список «башкирцев» той же команды и кантона пополнил 30-летний служилый татарин Шимигул Биккинин. Он перешёл туда по предписанию Оренбургского военного губернатора князя Г.С. Волконского в 1815 г. [4, л. 218 об.-219].

Свой вклад в увеличение численности привилегированного сословия внёс небезызвестный татарский помещик Тевкелев. Он отпустил на волю жителей д. Килимово (ныне село Буздякского района РБ) Мухаметамина Ишкинина, Гумера Суюшева и Мукмина Якупова с женами и детьми (всего 9 чел.) и они «по велению г-на военного губернатора в 1815 году» стали «башкирцами» 8-го баш-

кирского кантона команды старшины Абсалямова [10, л. 149 об.-150].

Как видим, вышеописанные состоявшиеся факты перевода татар в башкирское сословие по шести деревням (Аднагулово, Абдулкаримово, Капей-Кубово, Кубов-Бигиняшево, Килимово, Сырызбашево) относятся к промежутку 1811-1815 гг. В данном случае ревизские сказки 1816 г. только одного Белебеевского уезда позволяют сделать вывод о том, что башкирское сословие – одно из основных сословий татар Приуралья – за счёт межсословных переходов постоянно росло и в начале XIX в. Если обратить внимание на материалы других уездов Оренбургской губернии, то общая картина переходов татар в привилегированное башкирское сословие выглядит более масштабной и впечатляющей.

В заключение приведём интересное наблюдение по д. Калшали (ныне с. Кальшали Туймазинского РБ). В 1816 г. в списке «башкирцев» зафиксированы Зайнулла Кунуров (61 год), Мухаметкунафия Зайнуллин (40), юртовой есаул Шафи Гумеров (41), указной мулла Тамимдар Гумеров (57), указной азанчи Абдрахман Альмухаметов (35), Ермухамет Мурсалимов (60), Арыслан Баисланов (30), Абдулсалам Мурсалилов (68), Абдулсатар Абдулвагапов (11), Абдулмен Абдуллин (32), Абдулвахит Яхин (41), Сейфулмулюк Яхин (29) со своими семьями (всего 36 душ муж. и 28 – жен. пола в 12 дворах), которые показаны как переведенные «в 1814 году из 5-го мещеряцкого

кантона в 12-й башкирский кантон команды старшины Давлетбая Батыршина» [6, л. 266 об.-268]. Эти же семейства в списке «мещеряков» того же года показаны как выбывшие «Бугульминского уезда в 12-й башкирский кантон в 1813 году» [5, л. 399 об.-401]. По неизвестной причине переход в башкирское сословие не состоялся, и в 1834 г. они зафиксированы в своей деревне «мещеряками» 5-го мещеряцкого кантона (всего 87 душ муж. пола и 79 – жен. пола в 29 дворах) [8, л. 454 об.-454]. С учётом ещё «тептярей», в 1859 г. здесь зафиксировано 249 душ муж. и 252 – жен. пола обоих сословий [9, л. 348 об.-349].

Тот же автор, который в своих трудах редко допускает суждений о сословности башкир (в 744-страничной книге «История сел и деревень Башкортостана и сопредельных территорий» «башкирское сословие» упоминается лишь 17 раз) и в силу своей тенденциозности преподносит только удобные факты, данные архивные сведения по д. Калшали, естественно, замалчивает, ограничившись скухими цифрами численности населения данной деревни, к тому же неточными (так, «мещеряки» в 1834 г. вообще не показаны) [1, с. 263]. То же самое относится и к трудам типа «Канглы» [2] (в 560-страничной книге «башкирское сословие» встречается лишь 1 раз!). По этой причине справочные сведения по истории сёл и деревень Башкортостана в изложении этих авторов не могут считаться строго научными и достаточно объективными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асфандияров А.З. История сел и деревень Башкортостана и сопредельных территорий. Уфа, 2009. 744 с.
2. История башкирских родов. Канглы. Том 5. Уфа, 2014. 560 с.
3. Кәрим, Таһир Тимергазим улы. Уткәннәрен бел Катайның; Башкортстанның Бакалы районы Катай авылы тарихы / Таһир Кәрим. Казан, 2018. 223 с. (на татарском языке).
4. НА РБ. Ф. И-138. Оп. 2. Д. 151.
5. НА РБ. Ф. И-138. Оп. 2. Д. 152.
6. НА РБ. Ф. И-138. Оп. 2. Д. 156.
7. НА РБ. Ф. И-138. Оп. 2. Д. 456.
8. НА РБ. Ф. И-138. Оп. 2. Д. 515.
9. НА РБ. Ф. И-138. Оп. 2. Д. 734.
10. НА РБ. Ф. И-138. Оп. 2. Д. 735а.
11. НА РБ. Ф. И-138. Оп. 2. Д. 735в.
12. Роднов М.И. Крестьянство Белебеевского уезда по переписи 1920 года: этнический состав. Москва, 2009. 121 с.

© Каримов Тагир Тимергазимович (tkarimov@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСНОВНЫЕ СЛУЖЕБНЫЕ ОБЯЗАННОСТИ РАТНИКОВ НИЖЕГОРОДСКОГО РЕЗЕРВНОГО ОПОЛЧЕНИЯ 1812 Г.

THE MAIN OFFICIAL DUTIES OF THE WARRIORS OF THE NIZHNY NOVGOROD RESERVE MILITIA OF 1812

*D. Nikolaev
I. Khvostova*

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

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

Николаев Дмитрий Андреевич

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

Хвостова Ирина Алексеевна

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

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению особенностей и характера служебных обязанностей ратников нижегородского резервного ополчения 1812 г., определению основных служебных функций и анализу сословно-корпоративных особенностей эпохи, выявленных в процессе сбора ополчения. На основе материалов Центрального архива Нижегородской области и анализа историографических трудов выявлены общие и особенные черты местного ополченного корпуса на стадии его формирования и несения службы.

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

После вторжения войск Наполеона на территорию Российской Империи, Александр I в официальном рескрипте сообщил о начале новой войны [2, с.129] и выразил мнение, что этот ее этап носит общий и всенародный характер [1, с.117]. Манифестом от 6 июля 1812 г., обращенном ко всем подданным и сословиям Империи, утверждалась необходимость создания по всей стране местных губернских ополчений, которые «составляли бы вторую ограду, в подкрепление первой (т.е. регулярных войск – авт.) и в защиту домов, жен и детей...»; несколько позднее территории, где должны быть созданы ополчения, ограничили 16-ю губерниями, ближе всего расположенных к местам боевых действий [6, с.39]. 1 сентября 1812, согласно формализованным положениям, начался сбор ополчения в Нижегородской губернии, которое действительно стало народным [4, с.95], поскольку состояло, в основной своей массе, из помещичьих крестьян, и дворянским [9, с.96], по своему начальствующему офицерскому составу [3, с.121]. Всего по губернии, с сентября по декабрь 1812 г., подлежало сбору 12 275 пеших и 653 конных воинов для формирования 5 пехотных и 1 кавалерийского полков под командованием полковников А.К. Шебуева [17, с.27], А.П. Ровинского, Я.И. Каратаева, Ф.Ф. Ралля и Ф.И. Звенигородского [18, с.98]. Конный полк ополчения возглавил действительный статский советник П.Ф. Козлов [19, с.115]. Среди полномочных структур [15, с.217], созданных специально для этой цели, особо выделялись, по своему значению

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

21 октября 1812 г. вышел императорский указ о формировании второго, уже резервного ополчения [20, с.204]. Всего организовывалось 3 пехотных ополченских полка, 3 артиллерийских роты (из 36 орудий), а также обеспечивалось снабжение лошадиным «парком» 3 других артиллерийских роты рекрутского набора [21, с.62]. Первоначальное руководство сбором ополчения (и командование им) осуществлял начальник первого ополчения (не отправившийся в поход вместе с вверенным ему подразделением) князь Г.А. Грузинский, затем эти функции (непродолжительное время) исполнял князь Ф.А. Звенигородский, а потом на должности командующего нижегородским резервным ополчением был утвержден (по избранию дворянства) генерал-майор П.Б. Григорьев [22, с.13]. Нижегородское резервное

ополчение в организационном плане, так же, как и ополчение основное, структурно входило в III резервный ополченский округ, возглавляемый генерал-лейтенантом Д.А. Булыгиным. В боевых действиях это ополчение не участвовало и было распущено в 1813 г.

Основным служебными обязанностями ратников ополчения являлись, помимо собственно военной учебы, поддержание постоянной боевой и маршевой готовности, сопровождение «партий» пленных, обязанности по выполнению караульной службы. Кроме того, на ратников ополчения возлагались, порой, и обязанности по исполнению некоторых полицейских функций. По просьбе вице-губернатора, «по недостатку военнослужителей», воины несли караульную службу «при московских арестантах во 2-м корпусе казармы, крепостных Ивановских воротах и в рабочем доме содержащихся» [23, л.1]. Также было известно, что «содержание некоторых постов в ... городе, лежавших на здешнем внутреннем гарнизоне, по крайнему его недостатку от раскомандирования с рекрутскими партиями и на Макарьевскую ярмонку, по согласию с г-ном генерал-майором и кавалером Булыгиным и Вашего Превосходительства обращено на здешнее резервное ополчение, Поелику же разные работы при здешней больнице, на которых употребляются арестанты ... прошу Ваше Превосходительство приказать наряжать в конвой за означенными арестантами воинов человек до шести ... и о том не оставить меня без уведомления ...» [23, л.135].

9 мая 1813 г. в отношении нижегородского полицмейстера Бабушкина, адресованного Григорьеву, была высказана просьба о постоянном командировании воинов ополчения «с урядниками для надзора за арестантами, которые употребляются мною на очищение пруда у Дмитриевских ворот ...» [24, л.240]. Кроме того, ратники требовались «...для присмотра за казенными лошадьми для артиллерии покупаемыми»; для этих целей было командировано сначала 50, потом еще 150 чел. с урядниками [24, л.233]. 10 мая стало известно о новой просьбе о принятии «на ополчение» функций караула для 270-ти арестантов (содержавшихся, очевидно, в городской тюрьме), поскольку внутренний гарнизон, осуществлявший эти функции ранее, был занят сопровождением рекрутских «партий» к местам службы. 12 мая, согласно предписанию Григорьева, была «отряжена» группа солдат внутреннего нижегородского гарнизона «для обучения воинов ружейным приемам» [25, л.293]; смотритель арзамасского «военновременного гошпиталя 12-го класса Тимофеев» прислал Григорьеву рапорт с докладом о состоявшемся приеме им воинов ополчения, присланных командованием для оказания вспомогательных медико-санитарных услуг: «...для присмотра больных, находящихся во вверенном мне Арзамасском военновременном гошпитале, пристойного количества воинов ... двадцать пять человек присланы и

в должность употреблены ...» [25, л.321]. В мае же 1813 г. командир нижегородского гарнизонного батальона Шиллер доложил Григорьеву о произошедшем случае «неуставных отношений», явившийся, в некотором роде, чрезвычайным происшествием на фоне общего характера ополченской службы, и, в целом, «позитивного» психологического фона в ополченских рядах: «Балахнинской служащий инвалидной команды унтер-офицер Осип Яковлев принес мне жалобу, что вверенного вам ополчения майор Суцев, у коего находится он при батальоне для присмотра воинов, вчерашнего числа без всякой вины, за то только, что урядник Гурылев репортовал (так – авт.) адъютанту Туманову о благосостоянии команды по приказанию его, г-на Туманова (которому приказал майор Суцев – авт.), били по щекам, что делается уже в другой раз, о первом он умолчал мне своим донесением. А как воинская служба не терпит таковых противу законных (так – авт.) обращений, особенно с инвалидами, а (тем – авт.) более безвинно, то по уважению сего поступок господина Суцева поставляю в виду Вашего Превосходительства с покорнейшею моею просьбою не оставить оное без удовлетворенного взыскания, чтоб он, Суцев, не мог более чинить жестокостей ... и Яковлева из ополчения обратить (т.е., вернуть – авт.) ко мне ...» [26, л.26]. В данном случае заслуживает внимания (и уважения) тот факт, что пострадавший «нижний чин» получил защиту со стороны непосредственного начальства, а виновный в «неподобающем поведении», скорее всего, получил заслуженное наказание. 5-го июня 1813 г. Звенигородский доложил Григорьеву, что «... арзамасский городничий ... сообщил о побеге из здешней городской тюрьмы 4-х человек колодников ... были приняты надлежащие меры, но оные остались безуспешны, но так как из числа тех беглецов 1 пойман и по допросу показал, что они ... неминуемо должны ту ночь быть в лесу около Высокогорской пустыни ... (то городничий – авт.) просил меня пособием ... я командировал пятидесятных начальников Авдеева и Астафьева и с ними 150 воинов с оружием ... однако их в то время не найдено ...» [26, л.441].

Известно, что во второй половине июня 1813 г. шла подготовка к строевым смотрам демобилизующихся ополченских полков и полковник Визен «репортовал» Григорьеву о получении «Предписания Вашего Превосходительства (Григорьева – авт.) с приложением форм для приготовления к смотру ...» [23, л.113]. Несмотря на уже объявленный «сверху» роспуск ополчения и мероприятия по подготовке к нему, тот же Визен 19-го июня сообщает Григорьеву «... об истребовании военнослужителей Горбатовской уездной инвалидной команды от подпоручика Мисина для обучения вверенного мне полка воинов, послал к нему, г-ну Мисину отношение, а для научения барабанному бою выбранные барабанщики при сем к Вашему Превосходительству препровождаются ... 1 батальон: И.М. Гуляев, Л.И. Ушков; 2 батальон:

И.С. Полежаев, И.И. Трофимов; 3 батальон: И. Прокофьев, Е. Феофанов; 4 батальон: К.Н. Шушпанов, А.С. Шишков» [23, л.133об.]. Продолжалась и штатные военные обучение ратников, уже ждавших демобилизации: 25-го июня, согласно нового рапорта Визена Григорьеву, «Из числа доставленных ко мне из дежурной Вашего Превосходительства квартиры чертежей для произведения (так – авт.) по оным в полку и батальонах воинам учения 16 фигур я получил ...» [23, л.218].

29-го июня из нижегородской полиции Григорьеву пришел запрос следующего содержания: «Для произведения следствия о ушедших из Московского замка двух колодниках, благоволите Ваше Превосходительство отрядить члена со стороны военного ополчения при полицейском чиновнике, которому уже предписано ...» [23, л.218]. 1-го июля нижегородский полицмейстер (Бабушкин) обратился к Григорьеву за помощью в реализации весьма необычных инициатив (поступивших «сверху») по дополнительному принуждению, надо понимать, злостных неплательщиков, к платежу недоимок в казну: «Для понуждения неплательщиков ко взносу недоимок предписано ныне употребить полиции строжайшие меры, почему необходимо нужно иметь в распоряжении чиновников полицейских достаточное число так называемой воинской Экзекуции. А как ныне и караулы на разных постах городских, по недостатку служителей внутреннего батальона, занимаются вверенным Вашему Превосходительству ополчением, то полиция, не обращаясь уже с требованиями к помянутому батальону, покорнейше просит Ваше Превосходительство, дабы благоволили в каждую часть сего города командировать для составления Экзекуции по 20 воинов при одном уряднике, итого 40 воинов рядовых и 2 урядника, подтвердив им, по власти Вашего Превосходительства, чтобы они при всех действиях по сему предмету отнюдь не имели какого-либо с своей стороны послабления, или худого поведения ...» [23, л.298].

В июле 1813 г. на рассмотрение Григорьева поступило отношение из нижегородской полиции, в котором сообщалось о побеге из «тюремного замка» 2-х «колодниц»; допрошенные караульные (ратники ополчения): И.К. Крапивин, С.Д. Жуков и И.И. Большаков «единогласно показали» свою непричастность к побегу упомянутых «колодниц» [23, л.423], но «поелику побег означенных колодниц не отчего другого мог быть, как от слабого караула, то обстоятельство сие для надлежащего распо-

ряжения довести до сведения Вашего Превосходительства (Григорьева – авт.) ...» [23, л.423]. 1-го августа, когда «остатки» ополченских подразделений еще несли свою службу, Крюков вновь обратился к Григорьеву о «благоволении» того «отрядить ко мне одного урядника и десять человек рядовых для препровождения закупленных мною кавалерийских лошадей, всего 21-й, в село Лысково к приемщику оных Ольвиопольского гусарского полка штаб-ротмистру Бауверу с членом здешнего земского суда, на что и ожидаю Вашего Превосходительства уведомления» [24, л.220]. Последней просьбой должностного лица к начальнику резервного ополчения стало обращение полицмейстера Бабушкина следующего содержания: «К сохранению спокойствия и тишины здесь в городе я нужным признал учредить по городу ночные обходы ... не благоугодно ли будет к обоюдному содействию дозорных от ополчения при ваших начальниках присовокупить к квартальным надзирателям, дабы одни над гражданами, а другие над ополченными больше имели совокупного влияния за поведением и поступками к удержанию чего-либо противозаконного ...» [24, л.220]. Таким образом, «естественным» путем была реализована инициатива по практическому применению военно-полицейских патрулей в качестве меры по соблюдению внутренней законности и порядка.

На основании рассмотренного материала следует сделать выводы о том, что основными функциями личного состава ополчения являлись как собственно военная учеба (в т.ч., с «натурными фигурами»), поддержание маршевой и боевой готовности, а также, очевидно, подготовка к строевым смотрам. Среди прочих обязанностей ополченцев следует отметить такие, как сопровождение «партий» пленных, направлявшихся далее, к местам назначения во внутренние губернии страны; надзор и сопровождение «партий» лошадей, поступающих в артиллерийские части. Весьма важным элементом ополченской службы являлась (наряду с солдатами внутреннего гарнизона) караульная (полицейская, по сути) служба в местах жизнеобеспечения Нижнего Новгорода, а также охрана мест заключения, и, в случае необходимости, розыск бежавших заключенных. Интересным моментом службы в ополчение являлось включение ратников в состав команды т.н. «воинской экзекуции», т.е., их участие во взыскании недоимок с должников, а также принятие на себя ополченцами вспомогательных медико-санитарных функций в лазаретах и госпиталях губернии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грубов В.И., Николаев Д.А. Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе//Отечественные архивы. 2018. №1. С.116-117
2. Грубов В.И., Николаев Д.А. Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе//Отечественные архивы. 2019. №2. С.129-131
3. Дорофеев Ф.А., Николаев Д.А. Особенности формирования офицерского корпуса в нижегородском ополчении 1812 г.//Вопросы истории. 2020. №1.

- С.121-128
4. Дроздов Ф.Б., Николаев Д.А. Народное ополчение 1812 г. и общественный договор//Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. №6 (3). С.95-99
 5. Егоров Г.В., Николаев Д.А. Формирование «подвижного магазейна» по снабжению армии в Нижегородской губернии в 1812 г.//Гуманитарные и социально-экономические науки. 2017. №5 (96). С.95-98
 6. Кауркин Р.В., Дроздов Ф.Б., Николаев Д.А. Отечественная война 1812 г. Нижегородское ополчение и его участие в заграничных походах 1813-1814 гг. Н. Новгород: НО ИРИ, 2012. 158 с.
 7. Народное ополчение в Отечественной войне 1812 года. Сборник документов /Под ред. Л.Г. Бескровного. М.: Изд-во АН СССР, 1962. 548 с.
 8. Николаев Д.А. Добровольцы в нижегородском ополчении 1812 г.: исторические реалии и историографические мифы//Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского.2018. №2. С.67-77
 9. Николаев Д.А. Заболеваемость офицеров нижегородского ополчения 1812 г. (по материалам официального делопроизводства начала XIX века)// Оборонно-промышленный комплекс России: исторический опыт и современные стратегии. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С.96-99
 10. Николаев Д.А. Как и чем вооружалось нижегородское ополчение в 1812 году//Военно-исторический журнал. 2019. №2. С.75-79
 11. Николаев Д.А. Комплекс документов по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г.//Торговля, купечество и таможенное дело в России в XVI – XIX вв. Сборник материалов Четвертой международной научной конференции. Редактор-составитель А.И. Раздорский. Редколлегия: В.Н. Беляева [и др.]. 2018. С.345-349
 12. Николаев Д.А. Материалы официального делопроизводства по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г.//Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе. Сборник статей участников XVI Региональной научно-практической конференции. Под редакцией В.И. Грубова, А.А. Исакова. 2019. С.39-43
 13. Николаев Д.А. Некоторые аспекты развития военного производства Нижегородской губернии в начале XIX века (на примере вооружения нижегородского ополчения 1812 г.)//Оборонно-промышленный комплекс России: исторический опыт и современные стратегии. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С.58-62
 14. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Инспекторский смотр обмундирования и снаряжения нижегородского ополчения в 1812 г.//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2017. №12. С.58-61
 15. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Логистические особенности обеспечения нижегородского ополчения 1812 г. на начальном этапе его формирования (сентябрь – октябрь 1812 г.)//Вопросы истории. 2020. №2. С.217-224
 16. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Страницы истории нижегородского ополчения 1812 г.: проблема «лишнего» оружия//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. №9. С.35-37
 17. Хвостова И.А., Николаев Д.А. «...Упражняются... в пьянстве и буйстве...»: формирование и девиантные особенности походного марша 3-го полка нижегородского ополчения (сентябрь 1812 – июнь 1813 гг.)//История: факты и символы. 2019. №4 (21). С.27-36
 18. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш 5-го полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – апрель 1813 гг.)//Гуманитарные и социально экономические науки. 2019. №3 (106). С.98-103
 19. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш конного полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – февраль 1813 гг.)// Гуманитарные и социально экономические науки. 2018. №2 (99). С.115-119
 20. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Процесс вооружения нижегородского резервного ополчения 1812 г на начальном этапе его формирования//Вопросы истории. 2022. № 7-1. С. 204-208
 21. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Добровольцы в нижегородском резервном ополчении 1812-1813 гг.//Вопросы истории. 2022. № 9-2. С. 62-67
 22. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Процесс вооружения нижегородского резервного ополчения 1812 г.//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 4. С. 13-15
 23. Центральный архив Нижегородской области (ЦАНО), Ф.1822, Оп.2, Д.2
 24. ЦАНО, Ф.1822, Оп.3, Д.10
 25. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.134
 26. ЦАНО, Ф.835, Оп.1, Д.137
 27. ЦАНО, Ф.1822, Оп.2, Д.4
 28. ЦАНО, Ф.835, Оп.1, Д.25

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

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РАСФОРМИРОВАННЫЕ ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ НИЖЕГОРОДСКОГО ОПОЛЧЕНИЯ 1812 Г. КАК ПЕРВОНАЧАЛЬНАЯ КАДРОВАЯ ОСНОВА РЕЗЕРВНОГО ОПОЛЧЕНИЯ

DISBANDED UNITS OF THE NIZHNY NOVGOROD MILITIA IN 1812 AS THE INITIAL PERSONNEL BASIS OF THE RESERVE MILITIA

*D. Nikolaev
I. Khvostova*

Summary: The article is devoted to the consideration of the features and nature of the disbanded units of the Nizhny Novgorod militia of 1812, the determination of the number of officers and warriors in them and the analysis of the class-corporate features of the era identified in the process of collecting the militia. Based on the materials of the Central Archive of the Nizhny Novgorod region and the analysis of historiographical works, the general and special features of the local militia corps at the stage of its formation and the beginning of the military campaign are revealed.

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

Николаев Дмитрий Андреевич

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

Хвостова Ирина Алексеевна

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

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению особенностей и характера расформированных подразделений нижегородского ополчения 1812 г., определению количества офицеров и ратников в них и анализу сословно-корпоративных особенностей эпохи, выявленных в процессе сбора ополчения. На основе материалов Центрального архива Нижегородской области и анализа историографических трудов выявлены общие и особенные черты местного ополченческого корпуса на стадии его формирования и начала военного похода.

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

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

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

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

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

В ноябре 1812 г. руководству основного ополчения поступило приказание произвести переформирование ополченских полков в 3 батальона (из 4-х, как было ранее). Возможно, что это было связано с высоким уровнем заболеваемости ратников и невозможностью обеспечения полков прежним кадровым составом. Расформированные и выведенные из состава ополченских полков подразделения получили название «заресформных команд» со своими командирами, которые были также из числа офицеров этих же расформированных подразделений. Но это не означало ликвидации и роспуска указанных частей – на деле происходило следующее: сначала определялся состав «заресформных команд», который исключался из рядов основного ополчения; затем командование этими подразделениями принимали (по приказу ополченского командования) назначенные офицеры, и, с момента, когда начались мероприятия по созданию ополчения резервного, все «заресформные команды» переподчинялись, в соответствии с новыми назначениями, и включались уже в его состав.

Офицерский корпус «заресформных команд», по «Именному списку чиновникам резервного внутреннего ополчения Нижегородской губернии, оставшимся во оной за формированием и выступлением в поход первого (ополчения – авт.) с показанием званий их, в нем занимаемых» [24, л.73], составляли, в соответствии с их должностями и званиями (а также с указанием в ведомости фактов наличия/отсутствия), следующие лица: «1. Начальник оставшейся от выступивших в поход зареформенной команды князь Ф.И. Звенигородский, 1-го пехотного полка начальник; 2. Батальонный командир П.В. Дмитриев, налицо, при команде в Нижнем, болен; Сотенные: 1. Тимофей Буданов, коллежский асессор, налицо; 2. Князь Голицын, поручик, налицо; Пятидесятные: 1. Иван Туманов, губернский секретарь, налицо; 2. Евграф Косткин, прапорщик, налицо; 3. Ипполит Олисов, коллежский регистратор, налицо; 4. Василий Топоров, университетский воспитанник, по выздоровлении, уже не должно считать его в ополчении; 2-го пехотного полка: 1. Батальонный командир В.Г. Макашев, коллежский асессор, требуется из похода из 3-го пехотного полка; Сотенные: 1. Татаринов, 8 класса, по неотысканию в губернии, неизвестно (где он находится – авт.);

2. М. Бутурлин, штабс-капитан, налицо; 3. Николай Столица, поручик, налицо; 4. Яков Кузнецов, подпоручик, налицо; Пятидесятные: 1. Иван Дурнов, поручик, налицо; 2. Василий Ястребов, коллежский регистратор, налицо; 3. Павел Плешивцев, коллежский регистратор, налицо; 4. Тумской, коллежский регистратор, где ныне находится неизвестно; 3 пехотный полк: 1. Батальонный начальник Л.Л.Бетлинг, коллежский асессор, налицо; Сотенные: 1. Василий Михайлов, коллежский асессор, налицо; Пятидесятные: 1. Алексей Мантуров, титулярный советник, налицо; 2. Борисов, коллежский регистратор, налицо; 3. Иван Воронин, коллежский регистратор, налицо; 4. Петр Генфнер, коллежский регистратор, налицо; 5. Семен Пастушенков, губернский секретарь, налицо; Урядники (из дворян – авт.): 1. Никифор Князеделев, недоросль, налицо; 2. Савватий Князеделев, недоросль, налицо; 3. Николай Маслов, недоросль, налицо; 4 пехотный полк: 1. Батальонный начальник А.А. Сальморан, майор, налицо; Сотенные: 1. Капитон Львов, поручик, налицо; Пятидесятные: 1. Максим Троицкий, губернский секретарь, налицо; 2. Михайло Косткин, губернский секретарь, налицо; 3. Князеделев, поручик, налицо; 4. Аполлон Сенцов, прапорщик, налицо; 5. Мустафин, коллежский регистратор, налицо; 5 пехотный полк: 1. Батальонный командир Н.И. Суцов, флота капитан-лейтенант, налицо; Сотенные: 1. Мартын Выезжев, поручик, налицо; Пятидесятные: 1. Петр Михайлов, коллежский секретарь, требуется из Лукояновской округи; 2. Юрлов, подпоручик, налицо; 3. Аминев, губернский секретарь, не явился; 4. Бурдин, подпоручик, налицо; 5. Михайла Жмуров, прапорщик, налицо; 6. Князь Мустафин, коллежский регистратор, в определение не явился; 7. Василий Ермолаев, коллежский регистратор, налицо; 8. Петр Андреев Остафьев, подпрапорщик, требуется из Ардатовской округи; Урядники: (из дворян, в определение не явились): 1. Прохор Смольков; 2. Дмитрий Костин; 3. Леонтий Князеделев; 4. Петр Князеделев; Провиантские чиновники: 1. Яков Данилович Блаватский, надворный советник, налицо; 2. Евгений Иванович Суцов, флота капитан-лейтенант, налицо; 3. Василий Степанович Баранов, коллежский асессор, налицо; Причислены к дополнительному ополчению: 1. Сотенный начальник Н.А. Саламыков, капитан, налицо (из 2 полка); 2. Пятидесятный начальник Федор Андреев, поручик, налицо (из 3 полка); 3. Пятидесятный начальник Федор Климпиев, коллежский регистратор, налицо (из 5 полка); 4. Сотенный Алексей Аргамаков (из конного полка); 5. Пятидесятный Дуров (из конного полка)» [24, лл.73-76].

Согласно «Краткой ведомости о числе нижних чинов, строевых и подъемных лошадей, которые от выступивших в поход нижегородского военного ополчения полков остались за реформой и вновь поступили к оным из вольноопределяющихся людей с показанием умерших, бежавших и в недоимках состоящих» [25, л.39об.], в «заресформных командах» состояло: «В городе Нижнем от

1-го пехотного полка (основного ополчения – авт.): Урядников из канцеляристов: 2; Воинов из вольноопределяющихся: 1; Помещичьих: всего: 152; Налицо: 94; Бежавших: 5; Умерших: 47; В недоимок не представленных: нет; На месте бракованных: 6 Всего: 155» [25, л.39об.]. В Нижнем же Новгороде от 2-го пехотного полка в команде состояло: «Урядников из отставных унтер-офицеров: 1; Воинов из вольноопределяющихся: 2; Помещичьих: всего: 166; Налицо: 126; Бежавших: 4; Умерших: 23; В недоимок не представленных: нет; На месте бракованных: 13; Всего: 169» [25, л.39об.]. В Арзамасе от 3-го пехотного полка оставались: «Воинов помещичьих налицо: 142; Умерших: 1; Всего: 143» [25, л.39об.]. «Макарьевской округи в селе Трофимове от 4-го пехотного полка: Воинов помещичьих налицо: 181. Макарьевской округи в деревне Оселках от 5-го пехотного полка: Воинов помещичьих налицо: 108; Бежавших: 12; Всего: 120. Всего всех: 772» [25, л.39об.].

В «Перечневой ведомости, сколько следовало поступить оставшихся от 1-го в резервное ополчение воинов», составленной уже после указа о роспуске ополчения, вероятно, осенью 1813 г., содержались следующие данные по личному составу: «Следовало поступить в резерв от 1-го ополчения: 772; В то число входят: Умершие: 83; Налицо: 679; В продолжение по резерву службы выбыло: Умерло: 40; Бежало: 29; Отпущено в дома: 608; Осталось в доимке: 10» [26, л.30]. Данные по полкам резервного ополчения о личном составе служивших в них ратниках ополчения первого выглядят следующим образом: «Список о (так) оставшихся от 1-го ополчения урядниках и воинах. В 1-м полку (резервного ополчения – авт.): Воинов: 144; из них: умерло-5, бежало-1, состоит налицо-138. Урядников помещичьих: 3. Налицо-3. Во 2-м полку: Воинов: 301; из них: умерло-12, бежало-17, налицо-270. В

3-м полку: Урядников вольноопределенных: 3; налицо-3. Воинов вольноопределенных: 3; налицо-3. Воинов помещичьих: 324; умерло-98, бежало-9, налицо-217. Всего: 772, умерло 115, бежало 27, налицо 636» [27, л.280].

Много позднее, по «справке», составленной 14 апреля 1814 г. (т.е., также много позднее роспуска ополчения) для «смотрителя нижегородского провиантского магазина 13-го класса Евланова» [28, л.181] комитетом пожертвованных, «... число ... оставшихся за реформой воинов по списку, доставленному в Комитет от господина Губернского Командующего, значилось: В Нижнем, от пехотных полков: от 1-го – 152 воина и 2 урядника; от 2-го – 169 воинов и 1 урядник. В Арзамасе, от 3-го пехотного полка – 143 воина и 3 урядника. В Макарьевской округе в селе Трофимове 4-го полка – 181 воин, в деревне Оселках 5-го полка – 120 воинов и 5 урядников. В Горбатовской округе от конного полка 14 воинов и 2 урядника» [28, л.181об.].

Ратники и офицеры «заресформных команд», формировавшихся, по приказам свыше, из личного состава всех полков основного ополчения, стали первоначальным кадровым «ядром» ополчения резервного; «ядром», которое дополнялось как вновь мобилизованными, так и прочими категориями ратников. Следует отметить, что, помимо пресловутых команд, в состав резервного ополчения были введены как мобилизованные ратники «второго призыва», собственно, и составившие его основу, так и все больные (продолжавшие по сию пору находиться в лечебных учреждениях) ратники, а также «автоматически» (по приказу командования) приписанные к резервному ополчению и продолжавшие находиться «в бегах», либо пойманные, дезертиры.

ЛИТЕРАТУРА

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

11. Николаев Д.А. Комплекс документов по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г.//Торговля, купечество и таможенное дело в России в XVI – XIX вв. Сборник материалов Четвертой международной научной конференции. Редактор-составитель А.И. Раздорский. Редакция: В.Н. Беляева [и др.]. 2018. С.345-349
12. Николаев Д.А. Материалы официального делопроизводства по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г.//Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе. Сборник статей участников XVI Региональной научно-практической конференции. Под редакцией В.И. Грубова, А.А. Исакова. 2019. С.39-43
13. Николаев Д.А. Некоторые аспекты развития военного производства Нижегородской губернии в начале XIX века (на примере вооружения нижегородского ополчения 1812 г.)//Оборонно-промышленный комплекс России: исторический опыт и современные стратегии. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С.58-62
14. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Инспекторский смотр обмундирования и снаряжения нижегородского ополчения в 1812 г.//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2017. №12. С.58-61
15. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Логистические особенности обеспечения нижегородского ополчения 1812 г. на начальном этапе его формирования (сентябрь – октябрь 1812 г.)//Вопросы истории. 2020. №2. С.217-224
16. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Страницы истории нижегородского ополчения 1812 г.: проблема «лишнего» оружия//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. №9. С.35-37
17. Хвостова И.А., Николаев Д.А. «... Упражняются... в пьянстве и буйстве...»: формирование и девиантные особенности походного марша 3-го полка нижегородского ополчения (сентябрь 1812 – июнь 1813 гг.)//История: факты и символы. 2019. №4 (21). С.27-36
18. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш 5-го полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – апрель 1813 гг.)//Гуманитарные и социально экономические науки. 2019. №3 (106). С.98-103
19. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш конного полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – февраль 1813 гг.)// Гуманитарные и социально экономические науки. 2018. №2 (99). С.115-119
20. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Процесс вооружения нижегородского резервного ополчения 1812 г на начальном этапе его формирования//Вопросы истории. 2022. № 7-1. С. 204-208
21. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Добровольцы в нижегородском резервном ополчении 1812-1813 гг.//Вопросы истории. 2022. № 9-2. С. 62-67
22. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Процесс вооружения нижегородского резервного ополчения 1812 гг.//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 4. С. 13-15
23. Центральный архив Нижегородской области (ЦАНО), Ф.1822, Оп.2, Д.2
24. ЦАНО, Ф.1822, Оп.3, Д.10
25. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.134
26. ЦАНО, Ф.835, Оп.1, Д.137
27. ЦАНО, Ф.1822, Оп.2, Д.4
28. ЦАНО, Ф.835, Оп.1, Д.25

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

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОЛИТИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА ГОРОЖАНИНА СОВЕТСКОЙ ПРОВИНЦИИ В 1918–1931 ГГ.

Тюрин Алексей Олегович

кандидат исторических наук, доцент, Астраханский
государственный университет им В.Н. Татищева
tualol1977@yahoo.com

THE POLITICAL PICTURE OF THE WORLD OF A CITIZEN OF THE SOVIET PROVINCE IN 1918–1931

A. Tyurin

Summary: Today, in the social and humanitarian sphere, the study of the political picture of an individual or a social group remains relevant. The article analyzes the structure of the political picture of the world of a resident of Saratov city. The main source of our research are diary entries that characterize the inner emotional world of the author and his perception of reality. The respondent's evaluative judgments of the events taking place, the state policy being pursued and his own life situation in a difficult period of socio-economic and political transformation of Russian society are presented. Using the problem-chronological method, the dynamics of the respondent's attitude to power as a fundamental element of the political picture of the world has been considered.

Keywords: political picture of the world, power, citizen, socialization, province.

Аннотация: На сегодняшний день в социально-гуманитарной сфере остается актуальным изучение политической картины мира отдельного человека или социальной группы. В статье проанализирована структура политической картины мира жителя Саратова. Основным источником нашего исследования стали дневниковые записи, которые характеризуют внутренний эмоциональный мир автора и его восприятие действительности, представлены оценочные суждения респондента происходящих событий, проводимой государственной политики и собственной жизненной ситуации в сложный период социально-экономической и политической трансформации российского общества. При помощи проблемно-хронологического метода рассмотрена динамика отношения респондента к власти, как основополагающего элемента политической картины мира.

Ключевые слова: политическая картина мира, власть, горожанин, социализация, провинция.

Изучение картины мира человека или какой-либо социальной группы остается актуальным на современном этапе, так как связано с представлениями об отдельной стране и геополитическом пространстве, о социальном окружении, об исторической памяти, культурном наследии и гражданской идентичности. Политическая сфера как подсистема общественных отношений находит отражение в сознании человека или группы и формирует политическую картину мира. Политическая картина мира – это подвижная система связанных образов и представлений о власти, ее механизмах и конфигурации в окружающей действительности, отражающая политический мир [10, с. 123]. Сегодня в социально-гуманитарной сфере активно исследуют формирование и происходящие изменения в политической картине мира отдельного человека или конкретных групп населения [6; 15], влияние внешних акторов [14; 4; 7; 12], ее лингвистические аспекты [2; 5; 16], образы [11; 9], ценности [3; 1] и др.

Структура политической картины мира состоит из трех уровней. Первый – онтологический – это ядро картины, который содержит символические образы власти и государства (Родины), во второй – базовый уровень, входят элементы политического мира и представления о способах коммуникации между ними, и наконец, третий – инструментальный, который включает представ-

ления субъекта о возможных моделях политического поведения [10, с. 123-124]. Таким образом, центральным элементом политической картины мира является такое ключевое понятие как «власть» и его символическая составляющая.

Исследователи выделяют понятие политической социализации, которая является частью общей социализации и продолжается в разных формах всю жизнь. Изменение политической картины мира происходит под влиянием целой системы факторов: место жительства, социально-политический контекст, события личной и семейной жизни, отношение к власти [8, с. 173].

В связи с этим не менее актуальным представляется изучение политической картины мира конкретного человека или социальных групп в прошлом, так как это дает возможность для более глубокого и ясного понимания исторических событий. Особенно если речь идет о периоде глобальной общественной трансформации, каким, например, являются революции. Политическая картина мира может меняться «эволюционно» по мере накопления жизненного опыта, а может претерпеть кардинальные изменения за короткое время, как правило, как раз под влиянием масштабных социально-политических событий или процессов. В первом случае мы имеем дело с вторичной политической социализацией, а во

втором – с политической ресоциализацией [8, с. 173].

Изменение политической картины мира фиксируется и отражается, прежде всего, во внутренних переживаниях человека. Историческим источником, который воспроизводит не только происходящие события, но и внутренний эмоциональный мир автора, его восприятие действительности, является дневник. По дневниковым записям, в которых часто дается сиюминутная оценка событий, можно проследить определенную динамику политической картины мира.

Нашим исследовательской задачей является анализ структуры политической картины мира конкретного человека в период социально-экономической и политической трансформации российского общества конца 1910-х – начала 1930-х гг., и отношение к такому ее элементу, как власть. Также рассмотрим влияние на политическую картину таких факторов как повседневные условия существования, проблемы социально-политической сферы, события личной и семейной жизни.

Источником исследования будет являться дневник В.Н. Ситникова. Он фиксировал важные социально-экономические и политические события, а также происходившее в своей личной жизни. Хронологический период, отраженный в дневниковых записях, охватывает время гражданской войны, новой экономической политики, начало форсированной индустриализации и сплошной коллективизации. Эти процессы изменили уклад, сознание и картину мира практически каждого человека в стране.

Отметим, что респондент не принимал активного участия в событиях гражданской войны, а работал в финансовых учреждениях и системе потребительской кооперации Саратова, который находился во власти большевиков и Красной Армии. В 1918 г. В.Н. Ситникову было 34 года, то есть дневник он начал вести достаточно сформировавшейся личностью. Поэтому чтобы определить базовые ценности, которые человек усваивает в период первичной социализации, охарактеризуем некоторые стороны его биографии.

В.Н. Ситников до 1911 г. жил в Казани и воспитывался в глубоко религиозной семье. Все ее члены соблюдали православные обычаи, обряды и традиции. В основе воспитания – вечные, непреходящие религиозные ценности, христианская мораль, законопочитание. Он окончил юридический факультет университета в Казани, но по приезде в Саратов устроился работать экономистом в Саратовскую казенную палату (экономическим наукам также обучился в университете). Отец респондента работал агентом страхового общества, но после переезда вскоре умер. В.Н. Ситникову много помогал его дядя – брат матери И.Я. Славин, который был гласным город-

ской думы и видным общественным деятелем Саратова. Негативным последствием детства стала болезнь, которая дала осложнения, и В.Н. Ситников плохо слышал [13].

В общем, респондент предстает перед нами блестяще и разносторонне образованным, придерживающимся высоких моральных принципов, глубоко религиозным человеком. Так же стоит отметить, его стабильное материальное положение, перспективы на профессиональном поприще, и, как следует из дневника, бурно развивающиеся любовные отношения с Э.И. Келлер [13].

В первой записи, сделанной 10 января в 1918 г., дается оценка общему итогу Первой мировой войны и первому году революции в России: «Человечество переживает грозную эпоху. Идет процесс разрушения старых государств, и создания новых формаций... Россия первая показала миру пример подлинного народоправства в лице своих Советов» [13]. В своих рассуждениях респондент констатирует, что начавшийся распад страны может приостановить только советская власть: «России как компактного целого не существует. Остались от нее разрозненные части. Правда Советы собирают опять Россию, но во что выльется это собрание – никто не знает». И далее, вновь положительно оценивает деятельность советской власти: «Роль Советов в деле пробуждения народного самосознания неизмерима. За пять последних месяцев произошел громадный подъем народной энергии, и выявилось много новых активных работников из народной среды» [13].

В августе 1918 г. В.Н. Ситников еще раз дает положительную характеристику советской власти, отождествляя ее с истинной народной властью, а также признавался в симпатиях к В.И. Ленину: «Война расшатала все устои нашей государственности, свела на нет роль буржуазии, и почти уничтожила старую власть. Так что теперь народ стал хозяином страны и пытается создать новую форму власти. Коммунистическая партия ввиду полной неведанности своей программы нашла хорошую почву для создания нового «теоретического» человеческого общества при новой формации власти... социализм встал во весь рост и как дитя капитализма теперь пытается начать свою реформаторскую работу. Было покушение на Ленина. Он ранен. Такими мерами не излечивают социальные болезни. Тем более убрать из жизни таких глубочайших теоретиков, каким является для научной мысли Ленин» [13].

Однако в целом события, все набирающей обороты гражданской войны в России и заканчивающейся Первой мировой войны, он оценивал уже негативно: «Живем в эпоху красного террора. Расстрелы, расстрелы и расстрелы, а с той, белой стороны, – виселицы. Какой-то кромешный ад. На Западе по-прежнему война – уничтожают друг друга. И все во имя государства, во имя нации,

во имя права. Весь мир плавает в крови и не может выплыть из нее. Где же культура, цивилизация, гуманность? И это XX век» [13].

В начале 1919 г. В.Н. Ситников продолжил следить за событиями гражданской войны и симпатизировал советской власти: «Красная Армия понемногу двигается все вперед и вперед. Пределы России с каждым днем расширяются. Безусловно, мы вступаем в сознательно-творческий период. Налаживаются всевозможные организации, народное хозяйство, управление. Созидается новое право» [13]. В общем, несмотря на свой социальный статус (служащий государственного органа власти) и материальное положение перед революцией В.Н. Ситников на протяжении 1918 г. в основном поддерживал политику большевиков. Он разделял их идеологию (о чем напишет позже), отождествляя политику коммунистов с подлинной властью Советов, с истинной революцией, и надеялся, что они выступят объединительной силой в России – создадут новую страну.

Постепенный перелом по отношению к власти большевиков произошел в течение 1919 г. В июле и августе автор зафиксировал следующее: «С каждым днем положение становится невыносимее. Отсутствие необходимых продуктов чувствуется во всем. Большевизм сильно хромает, политика его становится неопределенной. Обывательское настроение живет верой в скорый переворот и в наступление нового курса. Да иначе и быть не может... Терпение имеет предел. Лично я чувствую себя прескверно. Служба опротивела, домашняя жизнь невыносима»; «Тирания одной партии. Население страдает из-за отсутствия элементарных продуктов»; «Когда закончится вакханалия смертей – сказать трудно. Расстрелы и аресты еще более сгущают краски наших дней» [13].

На изменение отношения к власти большевиков во многом повлияла социально-экономическая ситуация в стране, которая значительно затронула материальный уровень жизни респондента. Стоит отметить, что в конце 1919 г. он развелся с женой по ее инициативе.

На протяжении 1920-1921 гг. большинство записей продолжало констатировать бедственное, порой голодной положение населения и самого респондента. В начале 1921 г. В.Н. Ситников сменил работу и получил место секретаря отдела снабжения в Губернском союзе и 1 февраля записал: «После многих исканий остановился на Губсоюзе... Обещали паек. По-прежнему тянутся нудные, тяжелые будни советского режима. Разговор только вокруг продовольствия, дров и пайков. Разруха охватила все области жизни. И выхода не видать» [13].

Только в 1922 г., с началом проведения нэпа, у автора отмечается противоречивое (двойственное) отношение к мероприятиям власти. С одной стороны: «Идут рефор-

ма за реформой, приближающие нас к буржуазным берегам... На улицах воскресает прежняя жизнь... Благодаря повышению зарплаты стало легче жить. На базаре много всяких плодов, так что о голоде не может быть и речи»; «Политика нэпа, безусловно, действительна и отвечает запросам жизни». С другой: «В жизни большой хаос. Разруха не устранена. Религия в загоне. О правах личности лучше не говорить. Личность убита и унижена», – записал он 30 декабря 1922 г. [13].

В 1923 г. для автора заканчиваются революционные события, и вот их характеристика: «Прошло 6 лет после отречения Николая II. Грозное, жестокое время. Никаких достижений... Что можно ждать дальше?». 1 мая он сделал запись: «Праздник. Толпы народа, красные флаги, иллюминация. На праздничном фоне чувствуется апатичное, придавленное настроение. Не видно прежних возбужденных лиц, экстаза толпы. Революционная эпоха заканчивается». И чуть позже: «В политике – никаких выдающихся событий» [13]. В этом же году В.Н. Ситникова сократили со службы. Это событие стало для него потрясением. Он искал новую работу, но первоначально попытки не увенчались успехом. Опосредованно вину за это он возлагал на большевистскую власть: «Чуть было не устроился в Управление железной дороги, да все испортил какой-то коммунист... Его приняли на предназначавшееся мне место» [13].

Можно констатировать, что в 1923 г. у респондента закончился период политической ресоциализации, а вместе с ним сформировалось устойчивое представление о власти большевиков: «Декреты пекутся как блины. Слов много, а дел не видно. Живут, не думая о будущем, и не заботясь о судьбе Отечества» или «Во внутренней жизни – переливание из пустого в порожнее и всякие декоративные несообразности» [13]. В этом же году он подвел итог революционным событиям лично для себя: «Удивляюсь сам себе. С начала революции я шел в ее первых рядах, был известен чуть ли не как большевик. А все те люди, которые тогда трусливо жались к стенке, не смея даже слово сказать, теперь эти самые люди хорошо устроены, позанимали лучшие места. А я остался в стороне» [13]. Все же в конце 1923 г. респондент устроился на работу, и с этого момента начинается период вторичной социализации – «встраивание» в новую социальную систему.

На протяжении 1924-1927 гг. в своих дневниковых записях В.Н. Ситников лишь фиксировал некоторые политические события как внутри страны, так и за рубежом, не давая характеристик. Респондент вторично женился, однако отношения с женой не складывались, и автор сильно переживал по этому поводу. Своей новой любви респондент посвятил много записей. В этот период В.Н. Ситников вновь был уволен. У него забрали комнату и оставили «одну полутемную», выселили родного брата,

он часто болел. Эти события периода вторичной социализации отразились на политической картине мира респондента. Итогом этих четырех лет стала следующее заключение, сделанное в конце 1927 г.: «Произвол власти лишил меня даже должности скромного счетовода. Жизнь везде ставит мне точки... И это – после гимназии с университетом» [13].

За 1928-1929 гг. автор сделал самое большое количество записей. Многие из них касались различных сторон политической и социально-экономической жизни страны. Они очень эмоциональны. В середине 1928 г. автор дал характеристику окружающего его мира: «Везде бросается в глаза какое-то торжество самого грубого, самого пошлого мещанства. Вызывающие наряды женщин. Пивные красные физиономии мужчин. Пьяная вакханалия мчащихся извозчиков. Разврат, преступления, насилие, грубое изымание у домовладельцев «излишков» жилплощади. Гнет над живой мыслью и словом и пр., и пр. – все это свидетельствует далеко не о том, что наше общество развивается под флагом социализм» [13].

Свои представления о социализме и отношении к большевикам он охарактеризовал следующим образом: «Под социализмом я понимаю, прежде всего, порядок, скромность и избыток интеллигентности. Наша жизнь наполнена стихией грубого мужланства со всей ее безудержностью. И напрасно власти ссылаются на пережитки старого быта. Словом, как и следовало ожидать, из большевика вырос «российский мещанин», как когда-то из якобинцев – Наполеон. Грустно все это, горько» [13]. В связи со сложившимся положением в 1928 г. В.Н. Ситников констатирует: «Я – несчастный человек. Впереди – ничего. Власть как бы смеется надо мной. Сознательно не оставляет мне места в жизни» [13].

В.Н. Ситников полагал, что никогда не будет процветать страна, где все заботы, помыслы, желания, стремления жителей – исключительно о хлебе насущном, о том, как прокормить себя и свою семью [13] – это его оценка деятельности большевиков. Поэтому в политической картине мира В.Н. Ситникова, начиная с 1919 г., присутствовало негативное отношение к политике власти, так как результатов улучшения уровня жизни не наблюдалось. С его точки зрения власть не предпринимала ничего для удовлетворения насущных запросов жизни, а выдвигаемые лозунги и идеи не приносили ничего нового, не было сообщений, предвещающих о переменах к лучшему [13].

В.Н. Ситников расходился с властью в идеологическом понимании социалистического устройства общества, с которым он связывал развитие демократических институтов – «подлинного народоправства». Поэтому в дневнике много рассуждений о личности, свободе, предназначении человека, и окружающей его реально-

сти, в которой «жизнь стала смрадной, такое понятие, как «свобода», стусевалось. Ни о каких возвышенных помыслах нет и речи. Глушатся естественные стремления человека к прекрасному» (1929 г.) [13].

Воспитанный в христианской традиции, В.Н. Ситников отводит много места в дневнике описанию посещения церковных служб и религиозных праздников, связанных с этим своих чувств и эмоций. Не принимал и не понимал респондент антирелигиозную политику большевиков, их философскую материалистическую концепцию. В.Н. Ситников считал, что отрицать Бога – значит отвергать жизнь, а это абсурд [13].

Чувство жизненной неопределенности продолжало преследовать В.Н. Ситникова на протяжении 1930-1931 гг. За это время он сменил еще раз место работы уже в принудительном порядке, и постоянно боялся очередной «чистки кадров», так как в предыдущем 1929 г. «сократили», «сняли», «вычистили» были часто употребляемыми словечками [13].

Несмотря на тяжелое материальное положение, которое испытывал В.Н. Ситников в 1930-1931 гг., наряду с множеством критических и негативных замечаний, в дневнике появляются косвенные положительные отзывы о политике власти. Эти характеристики касались первых успехов индустриализации, с которой В.Н. Ситников связывал ликвидацию последствий революции и войн, что она придаст новый импульс развитию страны, а в дальнейшем произойдет улучшение уровня жизни всего населения: «В стране большие стройки. Возводятся фабрики, заводы, дома... Конечно, со временем эти грандиозные сооружения дадут свои плоды»; «Наша страна становится на верный путь – индустриализации... Теперь, конечно, нам станет легче жить»; «Всюду стройки, без конца везут стройматериалы. Конечно же, стране надо подняться из хаоса – революции и войн»; «Наша цель – поскорее выбраться из нищеты, устроить приличную жизнь»; «...сооружаются теплоэнергоцентраль, кирпичный и лесопильный заводы, благодаря этому строительству наш город значительно вырастет» [13].

В общем, период вторичной социализации, приспособление к новым социально-экономическим и политическим реалиям проходил для респондента очень сложно. В.Н. Ситников действительно ощутил на себе негативное отношение, даже гонение со стороны власти, которая фактически лишила его и близких родственников жилья, со стороны людей, по выражению автора «совдураков», которые его сокращали со службы. В социальном отношении респондент идентифицировал себя с интеллигенцией, которую «беспощадно вытряхивают из насиженных углов, чтобы дать дорогу новым людям». Проблему устройства на новую работу, опять же связывал с политикой власти, при которой «работы нет, так как

власть нанимает демобилизованных солдат, минуя всех прочих, а тем более нас интеллигентов» (1928 г.) [13].

Подводя итог вышеизложенному, можно констатировать, что В.Н. Ситников связывал с революцией свои надежды на позитивные социально-экономические и политические изменения в жизни страны, которые должны были осуществить советские и выступавшие от их имени большевики. Однако в ходе политической ресоциализации произошло разочарование в практической деятельности большевиков, и он стал негативно относиться к политике власти. Вторичная социализация жизненным опытом еще больше подтвердила его непринятие политики власти, как в идеологических доктринах, так и практической деятельности.

Однако власть и государство как основополагающие элементы первого уровня структуры политической картины мира, ее ядро у респондента присутствовали. Он первоначально поддерживал большевиков как политическую силу, полагая, что именно они смогут сохранить страну, создать государство. Несмотря на то, что в дальнейшем В.Н. Ситников негативно относился к мероприятиям власти, он внутренне смирился с ее существованием: «Советской власти – 12 лет. Новый порядок водворен твердо. Других каких-либо основ не может быть» [13]. При этом он не отделял себя от страны и государства и искренне радовался первым успехам индустриализации.

В базовом (втором) уровне структуры политической картины мира респондента присутствовали образы значимых политических акторов, геополитический ком-

понент (в дневнике много записей, констатирующих и характеризующих международные события) и свое место в политической жизни. Ко многим элементам политического мира, которые во многом связаны с властью, респондент относился негативно.

Инструментальный уровень политической картины мира определил модель поведения респондента. Он понимал, что не сможет быть активным политическим индивидом, и, по сути, полностью отчужден от влияния на власть. Поэтому В.Н. Ситникову оставалось только надеяться, на изменения политики власти и связанные с этим положительные результаты: «Итак, мы вступаем в четвертый год пятилетки. Последний год завершения фундамента социалистического строительства. Хочется надеяться, что грядущий, 1932 год, возможно, улучшит нашу серую жизнь (последняя запись в дневнике)» [13].

К сожалению, нам не известен дальнейший жизненный путь респондента, но картина мира налагает отпечаток на сознание, определяя формы социального поведения людей [8, с. 172]. Попробуем предположить, что, смирившись со своим жизненным положением, В.Н. Ситников не откажется от своих представлений и идеалов. Они сформировались в период первичной социализации, и даже экстремальные жизненные периоды политической ресоциализации и вторичной социализации не смогли изменить первый уровень структуры. Поэтому наш респондент, скорее всего, не будет включен в полной мере в новую систему социально-политических связей общества, и будет отчужден от них. Главной повседневной задачей для него будет оставаться решение материальных проблем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенина Л.И. Черты преемственности в развитии политической картины мира российского общества // *Философия в глобализирующемся мире*. БашГУ. Уфа, 2017. С. 108-114.
2. Владимирова А.Н. Рыбакова А.С. Неологизмы как способ отражения политической картины мира // *Казанская наука*. 2018. №9. С. 68-70.
3. Воскресенская Н.Г. Ценности политической картины мира россиян / *Власть в XXI веке*. Монография под. общ. ред. М.И. Рыхтина, А.Н. Фортунатова. Нижний Новгород, 2020. С. 80-94.
4. Голикова Т.А. Основные тенденции формирования современной русской политической картины мира // *Язык и текст*. 2019. Т.6. №3. С. 43-50.
5. Декатов К.И. Фразеологическое значение как средство изучения политической картины мира // *Жизнь фразеологии – фразеология в жизни*. Сборник научных статей. Кострома, 2018. С. 70-77.
6. Каминченко Д.И., Шмелева О.Ю. Социальные медиа как инструмент формирования политической картины мира современной молодежи // *Известия Саратовского университета*. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2020. Т. 20. №2. С. 212-218.
7. Поссель Ю.А. Политическая картина мира в эпоху социальных изменений // *Ежегодник Российского психологического общества*. СПбГУ. СПб, 2003. С. 412-414.
8. Самаркина И.В. Дети и родители: отношение к власти и траектории изменения политической картины мира. // *Политическая экспертиза: ПОЛИТЭК*. 2008. Том 4. №4. С.170-184.
9. Самаркина И.В. Образ власти в политической картине мира студенческой молодежи // *Каспийский регион: политика, экономика, культура*. 2011. №1 (26). С. 87-95.
10. Самаркина И.В. Политическая картина мира: опыт концептуализации и интерпретации // *Вестник Томского государственного университета*. Философия. Социология. Политология. 2013. №3(23). С. 117-127.

11. Сахаров Т.В. Теоретические проблемы исследования образа будущего в политической картине мира российских граждан // Вестник Московского университета. Серия 12: Политические науки. 2009. №1. С. 114-120.
12. Щененко Н.П. Политическая картина мира в сознании «сетевой» молодежи // V Чтения памяти В.Т. Лисовского. М., 2021. С. 129-135.
13. Ситников В.Н. Пережитое: дневник саратовского обывателя. 1918–1931 гг. [Электронный ресурс] / Публикация Ю. Песикова. Саратов, 1999. – URL: <https://prozhitto.org/person/103>.
14. Тарасов А.Е. Политическая картина мира: на стыке профессионального и обыденного сознания // Профессиональная картина мира. Методология. Варианты. Практика. М., 2020. С. 113-127.
15. Хижняк А.Ю. Шорохова С.П. Влияние восточных традиций на мировоззрение, ценности и политическую картину мира // Грани культур: актуальные проблемы истории и современности. М., 2020. С. 27-281.
16. Чес Н.А. Конструирование политической картины мира в медиапространстве как проявление «миросозидающей функции» языка // Когнитивные исследования языка. 2017. №29. С. 752-760.

© Тюрин Алексей Олегович (tualol1977@yahoo.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Астраханский государственный университет им В.Н. Татищева

НЕОБХОДИМЫЕ СВЕДЕНИЯ О ПРОИСХОЖДЕНИИ РОДА ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ КРЕСТОВНИКОВЫХ

Фан-Юнг Герман Юрьевич,

кандидат исторических наук, доцент, Поволжский
государственный университет физической культуры,
спорта и туризма, г. Казань
ger-fan-yung@yandex.ru

SOME INFORMATION ABOUT THE ORIGIN OF THE KIND OF ENTREPRENEURS KRESTOVNIKOVVS

G. Fan-Yung

Summary: The article deals with the emergence of a family "clan" of pre-revolutionary entrepreneurs Krestovnikovs, their transition from the peasant class to the merchant class. We present information about the early stage of the existence of this family, explain the origin of their surname. A special place is given to their confessional affiliation in order to exclude the debatability of this issue. Their place and role in the Moscow business community is briefly outlined. The factors of social mobility, which allowed them to occupy a high position in the merchant environment, are mentioned. In this work, we used not only universal methods of scientific cognition (deduction, induction, analysis, synthesis, etc.), but also the most important principles of historical cognition (principles of historicism, the principle of comprehensive study of history, the principle of objectivity, etc.). It was impossible to do without special methods of historical research (narrative, historical and genetic, synchronistic and others). This made it possible to make a critical analysis of published and unpublished sources; to adequately assess the entrepreneurial experience of the Krestovnikov family, to identify similar signs of homogeneous processes (objective prerequisites for the formation and development of the domestic pre-revolutionary industry), etc.

Keywords: "clan" of the Krestovnikovs, Krestovnikov family firm, history of merchant families, pre-revolutionary chemical industry, industrial revolution, social mobility, Krestovnikov brothers ("Konstantinovichi").

Аннотация: В статье рассматривается возникновение семейного «клана» дореволюционных предпринимателей Крестовниковых, их переход из крестьянского сословия в сословие купеческое. Нами представлены сведения о раннем этапе существования этой семьи, объяснено происхождение их фамилии. Отдельное место уделено их конфессиональной принадлежности, дабы исключить дискуссионность этого вопроса. Кратко обозначены их место и роль в московском предпринимательском сообществе. Упомянуты объективные и субъективные факторы социальной мобильности, позволившей им занять высокое положение в предпринимательской среде. В работе нами использованы, во-первых, универсальные методы научного познания (дедукция, индукция, анализ, синтез и пр.); во-вторых, важнейшие принципы исторического познания (принципы историзма, принцип всесторонности изучения истории, принцип объективности и др.); в-третьих, специальные методы исторических исследований (нарративного, историко-генетического, синхронистического и других). Это позволило произвести критический анализ опубликованных и неопубликованных источников; адекватно оценить предпринимательский опыт семьи Крестовниковых, выявить схожие признаки однородных процессов (объективные предпосылки становления и развития отечественной дореволюционной промышленности) и т.д.

Ключевые слова: «клан» Крестовниковых, семейная фирма Крестовниковых, история купеческих родов, дореволюционная химическая промышленность, индустриальная революция, социальная мобильность, братья Крестовниковы («Константиновичи»).

Важнейшей причиной грандиозных перемен, произошедших в государственном и общественном устройстве большинства стран мира в XVIII–XX веках, стали изменения в экономическом укладе, порождённые индустриальной революцией. Аналогичным образом, учитывая отдельные особенности, происходили изменения и в России, где промышленная революция оказала самое решительное влияние на динамику социальных отношений, включая и на формирование «все-сословной» городской среды. Академик Д.И. Менделеев, будучи свидетелем этого нарастающего, затем, бурного развития отечественной индустрии писал: «начавшись сравнительно недавно и быстро усиливаясь, заводско-фабричная промышленность имеет все поводы к дальнейшему развитию ...», а социальные проблемы, возникшие «... от недостатков ... современного капиталистического строя ... постепенно ...», будут преодолены

благодаря её дальнейшему развитию [1;19].

Одной из самых наукоёмких отраслей промышленности в дореволюционной России являлась химическая промышленность. Например, уже в 1897 году тот же Д.И. Менделеев отмечал, что нет большой разницы, кроме размеров, между химическим заводом и химической лабораторией [1; 2–3]. Более того, состояние химической отрасли промышленности выступает как критерий индустриального развития государства [2;12]. Действительно, без химической отрасли невозможно развитие подавляющего большинства других отраслей промышленности: от фармацевтики и машиностроения до интенсивного сельскохозяйственного производства.

Вместе с тем, даже в узкоспециальной литературе, зафиксировавшей, что уже «в первой четверти XIX века

возникают крупные химические заводы в Москве и близ неё» [3;63], имеется крайне мало сведений об их владельцах, их происхождении, воспитании, образовании, профессиональной принадлежности и пр. Иными словами, следует констатировать крайне недостаточный объём информации о субъективных факторах, оказавших влияние не только на возникновение, но и на последующее успешное развитие тех или иных дореволюционных отечественных химических производств.

Отметим, что подавляющее большинство дореволюционных предпринимателей «ушли молча», не оставив после себя мемуаров. Но незначительная часть всё же успела сделать это. Среди этих немногих были и представители дореволюционного предпринимательского «клана» Крестовниковых. К сожалению, вот уже более века эта купеческая династия известна только узким специалистам. Однако, во второй половине XIX – начале XX веков их фамилия «гремела» далеко за пределами России благодаря качеству продукции, выпускавшейся на основанном семерыми братьями Крестовниковыми («Константиновичами») Казанском стеариново-мыловаренном, глицериновом и химическом заводе. Этот «завод-«великан»» был «новейшей капиталистической фабрикой», опережавшая своё время. Фактически, завод представлял собой безотходное производство, «... полностью основанное на рациональных началах науки» [4].

Николай Константинович Крестовников (1831– не позднее 1904 года), один из братьев-основателей завода, оставил после себя замечательную трёхтомную «Семейную хронику Крестовниковых», в которой попытался кратко изложить историю происхождения своей семьи и её путь к вершинам предпринимательского Олимпа [5]. Основным источником для написания «Семейной хроники ...» стала книга «Переславль-Залесский. – Материалы для истории города XVII – XVIII столетий», изданная в 1884 году на средства его брата, мануфактур-советника Валентина Константиновича Крестовникова, привлечшего к её составлению опытного архивиста – И.Н. Николаева, занимавшего должность начальника Московского отделения архива Министерства юстиции Российской империи. И.Н. Николаев использовал подлинники документов XVII – XVIII веков, включая писцовые, исповедные и метрические книги [5;1;2]. Кроме того, в «Предисловии» к Книге 1 «Семейной хроники ...» её автор упоминает Н.А. Найдёнова, чьи «многие воспоминания ..., как человека, близко стоявшего к нашей семье ...» не только вошли в данную работу, но и позволили охарактеризовать «общественное положение» описываемых купеческих фамилий [5;1;7, предисловие]. Несомненно, что и это повышает общий уровень достоверности и объективности сведений, содержащихся в «Семейной хронике ...».

«Наш род ведёт своё начало от «монастырских служебников» Данилова монастыря, что в Переславле-За-

лесском» – утверждал Николай Константинович Крестовников, опираясь на солидный «пласт» архивных материалов [5;1;1]. Например, из т.н. «писцовой книги» 1628–1631 годов (т.е., из поземельной хозяйственной описи обозначенной выше территории) следовало, что к Данилову монастырю г. Переславля-Залесского была «приписана» слободка Луговая, население которой обслуживало нужды этого монастыря: огородники, квасовары, монастырские сторожа и пр. Таких «приписных людей» Данилова монастыря в указанной книге обозначали термином «монастырский служебник». К их числу относился и первопредок рода Крестовниковых, которого звали «Лев Михайлов» [5;1;3]. То есть первый человек в данном населённом пункте, получивший прозвище «Крестовник».

А в писцовой книге 1677 года значится в той же Луговой слободке некий «Евдоким Львов, сын Крестовник ...» [5;1;3]. О происхождении этого прозвища («Крестовник») Н.К. Крестовников тоже упоминает, объясняя его тем, что «... наши предки носили кресты и хоругви в крестных ходах» [5;1;4–5].

В 1710 году в упомянутой монастырской слободке, населённой «монастырскими служебниками», находим человека по имени «Козьма Ильин, сын Крестовников, у него жена Василиса Фёдорова» [5;1;3]. В записях за 1722 год встречаем в той же слободке «Петра Филиппова», который обозначен как «сын Филиппа Евдокимова Крестовникова», «Өёдора и Илью Евдокимовых», каждый из которых записан как «сын Крестовников» [5;1;3].

В книге III ревизии (в 1763 году, накануне секуляризации церковных земель) зафиксированы следующие представители рода Крестовниковых, проживавшие в той же Луговой слободке:

- «Филипп Филиппов», 74 лет, его жена Екатерина Ильина, 40 лет (!), их дети: «сын Степан» (ум. 1760 г), «сын Аванасий» (26 лет, холост), «сын Дмитрий, двух лет»(!), «дочь Пелагея» (14 лет);
- «Василий Петров», сын Петра Филиппова (57 лет), его жена Ксения Петрова (56 лет, «взята в Переславле, купеческая дочь»), их дети: а) «Василий» (32 лет), его жена «Өеодора Григорьева» (30 лет, «взята из переславской дворцовой Рыбной слободы без отпускнуой»), «Козьма, 8 лет», «Евдокия, 11 лет» и Пелагея, 1 года» – их дети; б) «Никита», записавшийся с 1759 года в московское купечество, его жена «Еввоимия Андреева» (30 лет, «взята из города Переславля, купеческая дочь».

По книге той же III ревизии «Никита Васильев Крестовников» значился в московском купечестве, «в Огородной слободе – по 2-й гильдии». Но уже в 1766 году, согласно данным т.н. «окладной книги» (одного из важнейших документов налогового учёта того времени),

в записи от 14 марта обозначенного выше года ему 35 лет и он числился проживающим в г. Оренбурге, «у Ильи Коченева в услужении»(!). Сведения из т.н. «исповедной книги» (церковная ведомость, содержащая сведения о количестве посещений храма, посещения исповедей, причастий и пр.) г. Переславля-Залесского за 1778 год зафиксировали новую перемену в жизни этого человека: в указанном году он числился проживавшим в городе «московским мещанином» [5;1;3–4];

- «Иван Оёдоров, сын Оёдора Евдокимова»;
- «Василий Оёдоров, брат Ивана Оёдорова»;
- «Иван Ильин, сын Ильи Евдокимова» [5;1;4].

По переславль-залесским исповедным книгам за 1778 год И.Н. Николаев обнаружил только «Василия Васильева, сына Василия Оёдорова» (38 лет), его жену «Марию Петрову» (38 лет) и трёх их детей [5;1;4]. Из этих же источников следует, что в 1797 году в списках переславских купцов состояли: а) «Иван» (58 лет), «Семён» (47 лет) и «Степан» (42 лет), – «сыновья Ивана Оёдорова, с жёнами и детьми»; б) «Пётр Васильев» (68 лет, «сын Василия Оёдорова, с семейством») [5;1;4–5]. В это же время в списках переславль-залесских мещан присутствует, например, «Дмитрий Филиппов, сын Филиппа Филиппова, с семейством». По книгам же V ревизии в г. Москве 1795 года значится «Василий Иванович Крестовников», поступивший в московское купечество с 1786 года из переславль-залесских купцов, «с семейством», и являвшийся сыном «Ивана Оёдорова». Он торговал в Шляпном ряду. О нём упоминает и VI ревизия 1811 года, но по данным VII ревизии он умер (или погиб?) в 1812 году, а его сын его «Алексей Васильев Крестовников, с женой» перечислен с 1819 года в мещане [5;1;4–5].

Не вызывает сомнений, что потеряв статус «монастырских» крестьян, представители «клана» Крестовниковых постарались как можно быстрее перейти в мещанское или купеческое сословия. Об этом же упоминает и автор «Семейной хроники ...» Н.К. Крестовников: «Из приведённого видно, что монастырские служебники в конце XVIII столетия выходили из прежнего состояния, приписываясь в купечество, частью местное, частью других городов, в том числе и Москвы» [5;1;5].

Дедом семерых братьев («Константиновичей»), основавших Казанский завод-«великан» был «Козьма Васильевич Крестовников». «Родословие дедушки Козьмы Васильевича Крестовникова, умершего в Москве в 1814 году ...» (похоронен в Покровском монастыре, близ соборной церкви) выглядело так: «Лев Михайлов, по прозвищу «Крестовник» – «Евдоким Львович» – «Филипп Евдокимович» – «Пётр Филиппович» – «Василий Петрович» – «Василий Васильевич» – «Козьма Васильевич» [5;1;5]. Архивные документы свидетельствуют, что «Никита Васильевич», дядя «Козьмы Васильевича», состоял в списках московского купечества уже с 1759 года. Точную

дату перехода «Козьмы Васильевича» из крестьянского сословия в сословие купеческое И.Н. Николаеву установить не удалось, но в списке жителей Луговой слободки его не было с 1778 года [5;1;5].

Упомянутый «Козьма Васильевич» (родился 29 июня (10 июля) 1753 г.ст.ст., а умер в Москве 06 (18) января 1814 года) переселился в Москву в 18-летнем возрасте вместе с молодой женой «Агаоёией Васильевной», продолжая состоять до самого конца жизни переславль-залесским купцом. Об успехах его на предпринимательском поприще свидетельствует, например, звание коммерции советника, полученное 30 января (10 февраля) 1812 г.ст. [5;1;5]. Еще одним свидетельством следует считать дом «Козьмы Васильевича», который «... состоял из главного корпуса в стиле Александровской эпохи и трёх больших каменных флигелей и таковых же обширных служб на дворе. При доме было два сада, из коих один фруктовый, изобиловавший яблоками и грушами» [5;1;24]. Дом был куплен «Козьмой Васильевичем» в 1795 году за одиннадцать тысяч рублей [5;1;23].

Н.К. Крестовников указывал на тот факт, что его дед входил в предпринимательскую элиту тогдашней Москвы, владея сахаро-рафинадным заводом «... на Щипке ...», производством свинцовых белил, активно занимаясь различной коммерческой деятельностью, выписывая т.н. «колониальные товары» (кофе, тростниковый сахар, пряжу, «москательные товары» и пр). Он торговал от Архангельска и Оренбурга до Нижнего Новгорода и Лейпцига [5;1;25].

У «Козьмы Васильевича», который «крепко встал на Москве», было семеро детей, но два из них скончались во младенчестве («Алексей» и «Иван»).

- сын «Пётр Козьмич» (1786 – 1818 гг.), прожил не так много, но оставил после себя пятерых детей: «Николай», «Павла» (умерла в 6-летнем возрасте), «Павла», «Козьма» и «Ольга»;
- дочь «Мария Козьминична» (1791–1868гг.), была замужем за московским купцом «М.О. Котовым» и родила от него троих дочерей: «Марию», «Александру» и «Анну»;
- сын «Александр Козьмич» (1794–1850гг.), имел трёх детей: «Дмитрия», «Николая» и «Александру»;
- сын «Ксенофонт Козьмич» (1794–1832гг.), потомства не оставил;
- сын «Константин Козьмич» (1794–1841гг.), отец братьев-основателей («Константиновичей»), был женат на Надежде Александровне Москвиной (1806 – 1862 гг.) и имел от неё девяти детей, двое из которых («Николай» и «Екатерина») умерли «во младенчестве» [5;1;5]. В 1832 году «Константин Козьмич» повысил свой социальный статус, как и статус своей семьи, став «потомственным почётным гражданином». Отметим, что создан-

ное в том же году сословие «почётных граждан» немногим отличалось от дворянства по объёму дарованных прав и не принадлежало к податным сословиям [6;23]. Как отмечал Н.К. Крестовников, «Константин Козьмич», его отец, «... недолго пожил с нами, он помер в ранних годах от горячки; ему было лишь 45 лет Лечил его доктор Достоевский, отец писателя Ф.М. Достоевского» [5;1;30].

Оставшиеся семеро сыновей «Константина Козьмича» («Константиновичи») стали основателями передового химического производства в Казани, подняв авторитет т.н. «семейной фирмы» на невиданную прежде высоту. Их звали:

1. «Александр Константинович» (1825 – 1881 гг.), был женат на «Софии Георгиевне Милиоти» (1833 г.р., урож. г. Одесса). Они венчались в г. Москве, «... в церкви Успения на Овражках, в Газетном переулке. Эта церковь была приходскою церковью нашего дяди Сергея Аванасьевича Живаго, который и построил её на собранные им деньги, преимущественно в кругу нашей родни» [5;1;7]. Он имел от неё следующих пятерых детей:

а) дочь «Екатерину» (1851 г.р.)

б) сына «Григория» (1855 г.р.), будущего действительного статского советника, члена ЦК партии «Союз 17 октября», видного государственного деятеля и предпринимателя

в) дочь «Надежду» (1857 г.р.)

г) дочь «Марию» (1861 г.р.)

д) дочь «Татиану» (1862 г.р.). Наравне со своими братьями принимал непосредственное участие в организации не только производственной деятельности Казанского стеариново-мыловаренного и химического завода, но и в сбыте его продукции через сеть т.н. «комиссионерств».

2. «Валентин Константинович» (1827–1896 гг.), был женат, но детей не было. «В 1845 году брат Валентин был отправлен дядей Григорием Александровичем Москвинным в Англию для практического коммерческого образования» [5;1;76]. Именно Валентин Константинович Крестовников подал прошение «на Высочайшее имя» об открытии завода, датированное 5 (17) марта 1855 г.ст. В его некрологе сообщалось, что «... 21 марта скончался потомственный почётный гражданин и мануфактур-советник Валентин Константинович Крестовников» [5;3;108];

3. «Николай Константинович» (1831– не позднее 1904 гг.), был женат на вдове «Аполлинии Софониевне Ермаковой» (1833–1900 гг.), детей не было. «В январе 1856

года вышли первые свечи ... я повёз их в роскошном бархатном футляре губернатору. Футляр внутри был отделан тёмно-синим атласом и свечи, без того белые, казались ещё белее от синего фона» [5;1;95].

4. «Константин Константинович» (1830 – 1899 гг.), был женат дважды, но детей не было:

а) «на девице Юстине Юсифовне Осиповой (ум.1887 г.)

б) «на вдове Надежде Ивановне Соколовской» (в браке с 1889 г). «В 1874 году брат Константин отказался от занятий на заводе и переехал в город» [5;1;97]. «Константин Константинович» был похоронен в г. Казани рядом с первой женой;

5. «Владимир Константинович» (1833 – 1901гг.), был «женат на девице Марии Петровне Шелковниковой», от которой имел шестерых детей:

а) дочь «Надежду» (1865 г.р.)

б) дочь «Екатерину» (1866 г.р.)

в) сына «Валентина» (1870 г.р.)

г) сына «Александра» (1873 г.р.)

д) сына «Сергея» (1874 г.р.)

е) дочку «Верочку» («сконч. в детстве») [5;1;7–8]. За выдающиеся заслуги в развитии, в первую очередь, Казанского стеариново-мыловаренного завода «... Владимир Константинович Крестовников ...» был удостоен звания мануфактур-советника «... с апреля 1897 года ...» [5;1;47];

б. «Иосиф Константинович» (1834 – не позднее февраля 1905 гг.), был женат на «Анне Ефимовне Фёдоровой», детей не было [5;1;9]. «Братья Константин и Иосиф, заменяя один другого в случаях отъезда, заведовали заводопроизводством ...» [5;1;97]. Николай Константинович писал: «в следующие два года 1855 и 1856 я ездил в Оренбург за хлопком один, Иосиф Константинович занимался в то время постройкою стеаринового завода» [5;1;43];

7. «Сергей Константинович» (1837 – 1891 гг.), был «женат на девице Параскеве Михайловне Шибаловой», от которой «детей не было» [5;1;9]. «В Сибири покупкою сала и продажей свечей заведовал с 1857 года, в течение 20 лет сряду, Сергей Константинович, куда он ездил ежегодно и возвращался не ранее марта месяца. В его район входили Екатеринбург, Шадринск, Ишимская, Ирбитская и другие ярмарки той местности. Одновременно с салом он покупал и коровье масло» [5;1;43].

Наиболее ярким представителем нового поколения этой семьи был уже упомянутый Григорий Александрович Крестовников (1855–1918 гг.), ровесник Казанского завода-«великана», действительный статский советник, получивший права потомственного дворянина, видный государственный и общественный деятель, выпускник Императорского Московского университета, достигший высот в предпринимательской иерархии прежней России. Он был женат на Ю.Т. Морозовой, дочери Т.С. Морозова (венчание состоялось в г. Москве 11 (23) июня 1878 года ст.ст., их дети:

а) «София» (26.03.1879 ст.ст. г.р.), была замужем за Д.И. Стахеевым (венчание состоялось 21.07.1900 года ст.ст. в церкви Практической академии коммерческих наук, г. Москва)

б) «Мария» (24.12.1880 ст.ст.г.р.)

в) «Алевтина» (26.06.1884 ст.ст.г.р.)

г) «Александр» (13.10.1887 ст.ст. г.р.)

д) «Тимоей» (02.07.1892 ст.ст. г.р.)

е) «Григорий» (14.02.1896 ст.ст. г.р.)

Таким образом, «Семейная хроника Крестовниковых» является весьма ценным историческим источником, который базируется на более ранней компиляции (1884 г.) значительного корпуса опубликованных и неопубликованных документов, отложившихся в различных дореволюционных архивах. Указанный корпус архивных материалов позволил их составителю и редактору И.Н. Николаеву установить происхождение фамилии Крестовниковых. Этот профессиональный архивный работник сумел обосновать факт происхождения этого предпринимательского «клана» из сословия т.н. «монастырских» крестьян.

И.Н. Николаевым также установлено, что значительное время род Крестовниковых проживал в Луговой слободке, принадлежавшей «Данилов-Троицкому» монастырю, располагавшемуся недалеко от Переславля-Залесского. В XVII – I половине XVIII веков Крестовниковы выступали в роли «монастырских служебников», которые обслуживали хозяйственные и некоторые культурные нужды этого монастыря. Активное участие представителей этого семейства в религиозных церемониях данного монастыря стало поводом для появления прозвища «Крестовник», позднее превратившегося в фамилию.

Никаких сведений о принадлежности Н.К. Крестовникова, его братьев или иных его родственников к т.н. «староверам» в каких-либо опубликованных и неопу-

бликованных документах, которые были изучены нами, не имеется. И, напротив, сведения о братьях, венчавшихся со своими невестами в официальных культовых учреждениях, включая т.н. «единоверческие» церкви, присутствуют во многих источниках и в той же «Семейной хронике ...». Это позволяет признать недостоверной информацию о принадлежности «клана» Крестовниковых к различным «староверческим» конгрегациям.

Иными словами, некоторые братья могли иметь жён-«староверок» или находиться в свойстве с другим знаменитым «кланом» Морозовых, члены которого относились к весьма ревностным «староверам». Но это не мешало им оставаться адептами официального православия, соблюдая его каноны.

Объективными факторами вертикальной восходящей социальной мобильности этой семьи следует обозначить следующие:

- представители этой семейной группы были относительно свободными людьми, и до, и после, юридического оформления крепостного права в 1649 году, не относясь, ни к помещичьим, ни к частновладельческим крестьянам;
- близость городов, Москвы и Переславля-Залесского, центров ремесла и торговли, создавала объективную возможность для реализации предпринимательских способностей;
- процессы модернизации страны, начатые еще в XVII веке, получили нарастающее развитие в XVIII столетии, в т.ч., по причине приобретения Россией портов на Балтийском море. Благодаря морской торговле, наиболее кратчайшим и наиболее эффективным путём, в страну проникали новые товары и новые технологии, способствуя росту не только мануфактурной промышленности, торговли и пр., но и непрерывному увеличению слоя людей, занятых предпринимательской деятельностью, например, в сфере торговли т.н. «колониальными» товарами;

Субъективными факторами вертикальной и восходящей социальной мобильности являлись:

- личные качества отдельных представителей этой фамилии, например, «Козьмы Васильевича», не побоявшегося переселиться в г. Москву в 18-летнем возрасте, да ещё вместе с молодой женой;
- взаимопомощь как семейная традиция у московской «ветви» рода Крестовниковых: одни родственники были богаче, другие были чуть беднее, но социальной «пропасти» между ними не зафиксировано;
- светское воспитание и образование, полученное семерыми братьями-основателями Казанского стеариново-мыловаренного завода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Менделеев, Д.И. Основы фабрично-заводской промышленности. / Д.И. Менделеев. – Вып.1. – С.-Пб.: тип. В.Демакова, 1897. – 196 с.
2. Дедов, А.Г. и др. Экономика химической промышленности капиталистических стран: справ.изд. / А.Г. Дедов и др. – М.: Химия, 1989. – 400 с.
3. Лукьянов, П.М., Соловьёва, А.С. История химической промышленности СССР: пособие для учителей. / П.М. Лукьянов, А.С. Соловьёва. – М.: Просвещение, 1966. – 225 с., с ил.
4. Фан-Юнг, Г.Ю. Завод-«Великанъ» (основные этапы истории Казанского предприятия фирмы братьев Крестовниковых в 1855–1917 гг.): монография. / Г.Ю. Фан-Юнг. – Казань.: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2020. – 234 с.
5. Крестовников Н.К. Семейная хроника Крестовниковых./ Н.К. Крестовников. – В 3 кн. – М.: Т-во скоропечати А.А. Левенсон. – 1903–1904.
6. Гернет, А.О. Законодательство о приобретении дворянского достоинства Российской империи. / А.О. Гернет. – СПб.: [Б.и.], 1898. – 38 с.

© Фан-Юнг Герман Юрьевич (ger-fan-yung@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма

РОЛЬ ИСТОРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА КГПИ/КГПУ ИМ. В.П. АСТАФЬЕВА В ПОДГОТОВКЕ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ 1940 – 2020-Е ГГ.

Федорова Вера Ивановна

*Д. и. н., профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
vi-fedорова@yandex.ru*

THE ROLE OF THE HISTORICAL FACULTY OF KSPI/KSPU NAMED AFTER V.P. ASTAFYEV IN THE TRAINING OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PERSONNEL OF THE KRASNOYARSK TERRITORY IN THE 1940S - 2020S.

V. Fedorova

Summary: The article examines the role of the historical faculty of the Krasnoyarsk State Pedagogical Institute (since 1993 – the University) in the training of scientific and pedagogical personnel of the humanities profile for universities of the Krasnoyarsk Territory in the 1940s-2020s. The dynamics of quantitative and qualitative changes in the teaching staff is analyzed. The contribution of the faculty to the organization of historical research and the professional formation of new generations of historians, the continuity of scientific schools is revealed. Periodization in the development of the faculty's personnel potential is given.

Keywords: Krasnoyarsk State Pedagogical Institute/University, historical education, scientific schools, scientific and pedagogical personnel.

Аннотация: В статье рассматривается роль исторического факультета Красноярского государственного педагогического института (с 1993 г. – университета) в подготовке научно-педагогических кадров гуманитарного профиля для вузов Красноярского края в 1940-2020-е гг. Анализируется динамика количественных и качественных изменений преподавательского состава. Раскрывается вклад факультета в организацию исторических исследований и профессиональное становление новых поколений историков, преемственность научных школ. Дается периодизация развития кадрового потенциала факультета.

Ключевые слова: Красноярский государственный педагогический институт/университет, историческое образование, научные школы, научно-педагогические кадры.

Историческое образование является важной составной частью просветительской политики в современном обществе. Его главная функция заключается в формировании и сохранении исторической памяти в виде научного знания как основы государственной идеологии, а также мировоззрения и гражданской позиции личности. Особую роль в формировании исторической памяти в обществе играет массовое школьное образование, в котором центральной фигурой является учитель истории. На этом уровне закладываются первичные основы исторических знаний, понимания роли и места России в мире. Отсюда вытекает задача качества профессиональной подготовки учителей истории, которую призвана решить система высшего исторического образования. Важнейшей предпосылкой успешной работы системы является её обеспеченность научно-педагогическими кадрами. В данной статье рассматривается роль исторического факультета Красноярского педагогического института/университета (с 1993 г.) в подготовке научно-педагогических кадров исторического профиля с момента возникновения и до 2020-х гг.

Исторически в России сложилась двухзвенная система высшего педагогического образования, вклю-

чаявшая как классические университеты, так и специализированные институты и высшие курсы педагогического профиля. С началом советского периода в связи с форсированным переходом к обществу индустриального типа возникает острая необходимость в расширении сети образовательных учреждений, потребовавшая симметричного ускорения в подготовке педагогов и повышения их квалификации. Основная ставка в это время была сделана на педвузы, так как они имели более гибкие программы, позволявшие менять профиль образования и сокращать сроки подготовки.

Особенно динамично сеть педвузов росла в Сибири. За предвоенное десятилетие здесь возникло 10 пединститутов. В числе первых из них был и Красноярский педагогический институт. Постановление СНК РСФСР за № 289 о его открытии было принято 25.03. 1932 г. [5, л. 25]. Первоначально в структуру института вошло 4 факультета: физико-математический, химико-биологический, языка и литературы, социально-экономический, в рамках которого осуществлялась подготовка по курсу обществоведения с инклюзивом знаний по истории. Это вполне соответствовало сложившейся в 1920-е гг. системе подготовки учителей по гуманитарному про-

филю. Она осуществлялась на основании новой научно-методологической парадигмы патриарха советской исторической науки М.Н. Покровского и сводилась к разрозненным курсам дисциплин обществоведческого цикла. Исторические знания, по сути, были подменены набором социальных и политических дисциплин. Это не могло не ослабить профессиональную подготовку студентов, в которой история является ключевым компонентом гуманитарного знания. Коренной поворот в историческом образовании происходит в 1934 г. в связи с Постановлением СНК СССР и ЦК ВКП (б) «О преподавании гражданской истории в школах СССР», который положил начало переходу к полноценному историческому образованию. История отныне становится самостоятельной дисциплиной в школьных программах, а в вузах страны вновь открываются исторические факультеты.

Однако в Сибири создание исторических факультетов затянулось, так как главной проблемой был «кадровый голод», связанный с тем, что система подготовки вузовских преподавателей исторического профиля в регионе практически отсутствовала. Большая часть научно-педагогических кадров концентрировалась при Томском и Иркутском университетах, отделах РГО, музеях, обществах по изучению Сибири. В Енисейской губернии (с 1934 г. Красноярском крае) еще в довоенный период сложился костяк профессиональных научных кадров, сумевших проявить себя в науке. На базе Красноярского музея сформировалась группа исследователей, труды которых открыли новую страницу в научном изучении археологических памятников палеолита в Приенисейском крае – А.Я. Тугаринов, П.А. Ермолаев, Н.К. Ауэрбах, В.И. Громов, В.П. Сосновский. Благодаря им стало возможно создание культурно-хронологической схемы палеолита Сибири с выделением азиатского круга верхнепалеолитических культур. Однако в 1930-е гг. дальнейшие исследования этих ученых по разным причинам были приостановлены. Тугаринов в 1926 г. переехал в Ленинград и работал в Ленинградском зоологическом институте АН СССР. Сосновский в 1926 г. поступил в аспирантуру Антропологического института при МГУ. Ауэрбах в 1927 г. переезжает в Новониколаевск, где становится секретарем Общества изучения Сибири. Громов переезжает в Москву и с 1933 г. работает в Институте геологических наук АН СССР. Ермолаев умер от тифа.

С музеем также была связана исследовательская деятельность М.В. Красноженовой, занимавшейся изучением фольклора и культурно-бытового уклада сибирского населения. Её труды получили признание патриарха сибирской науки Г.Н. Потанина и видного фольклориста, этнографа, профессора Института русской литературы (Пушкинский дом) М.К. Азадовского. Много лет своей жизни Красноженова посвятила педагогической деятельности в Красноярской женской гимназии. Однако спустя месяц после открытия исторического факультета в Красноярске Мария Васильевна скончалась. Большая

работа в области этнографии коренного и русского населения велась членами Красноярского подотдела РГО, но в 1937 г. отдел был закрыт.

Таким образом, можно утверждать, что на момент создания истфака в Красноярске сложились определенные традиции и уровень научно-исследовательской культуры, связи с крупными научными центрами страны и зарубежья, накоплен багаж научного материала в виде архивных и музейных коллекций, библиотечных фондов, опыт издательской деятельности научных трудов. Однако в плане кадрового потенциала необходимого для деятельности исторического факультета к моменту его открытия в сентябре 1942 г. возник некий вакуум. Тем не менее, это не могло помешать работе нового факультета, так как кадровый вакуум стал быстро заполняться специалистами, прибывавшими из европейской части страны.

Одним из первых, кто в 1942 г. пришел на факультет, стал Александр Ильич Клибанов – в последствии создатель научной школы по изучению религиозно-общественных движений в России, лауреат Государственной премии СССР (1983 г.). Он начал свою научно-педагогическую деятельность еще до войны после окончания Ленинградского государственного университета. В 1935 г. защитил кандидатскую диссертацию по истории мезолитской колонизации в России XVIII-XIX вв. В 1936 г. он был арестован по делу своего научного руководителя, директора Института антропологии и этнографии АН СССР Н.М. Маторина, ложно обвиненного в троцкизме. Пять лет провел в лагерях и в ссылке. В 1942 г. после освобождения он был принят доцентом, а с 1943 по 1945 гг. возглавлял кафедру истории КГПИ.

Клибанов как историк сформировался на стыке до-революционной исторической школы и советской, воплотив в себе их лучшие черты. Он обладал солидной философской подготовкой, широкой эрудицией, и одновременно глубокой убежденностью, что историк не должен замыкаться в академической проблематике, отвлеченной от острых вопросов социальной реальности. Именно он ввел понятие «культура исследовательского процесса». В него Клибанов включал историко-исследовательское мастерство, использование достижений смежных наук – археологии, этнографии, лингвистики, обеспечивающих комплексность подхода к изучаемой проблеме, знание древних и новых языков [7]. Для окружающих он был образцом интеллигентности в ее лучших человеческих и профессиональных проявлениях. Студентам Клибанов запомнился не только как глубокий ученый, но и прекрасный лектор, обладавший «качаловской дикцией», высокой культурой речи и артистизмом, его лекции нередко сопровождалась аплодисментами [6, с. 8].

В годы войны на кафедре истории начинают приходить фронтовики, одним из них стал А.П. Бородавкин – уроженец Одесской области, выпускник Одесского уни-

верситета. В 1941 г. ушел на фронт, участвовал в боях на Воронежском фронте, но после ранения был отправлен в Красноярск, где до 1943 г. проходил лечение в госпитале, а после медкомиссии был направлен преподавать в КГПИ. В 1943-1946 гг. он избирается деканом исторического факультета и одновременно назначается заместителем директора по учебно-научной работе.

Бородавкин оставил о себе очень хорошую память как талантливый лектор, поражавший слушателей своим умением эмоционального, почти художественного воспроизведения атмосферы прошлого. Его лекции изобиловали яркими историческими деталями, образами и портретами деятелей российской истории, что создавало у студентов глубокое и цельное представление об изучаемой эпохе. Однако научная деятельность Бородавкина была в основном связана с Томским государственным университетом, где он закончил аспирантуру и сформировался как видный ученый сибиревед, автор трудов по социально-экономической истории Сибири.

Среди историков, чья профессиональная судьба в трудные послевоенные годы оказалась связана с истфаком КГПИ, следует назвать А.А. Преображенского. Уроженец Московской области, со школьной скамьи он добровольцем ушел на фронт. После ранения оказался в эвакуации в Челябинске. В 1945 г. поступает в Московский государственный историко-архивный институт. После его окончания он был назначен на должность начальника Государственного архива Красноярского края. Александр Александрович проработал в Красноярске около трех лет (1949-1952 гг.). Одновременно он вел занятия по курсу вспомогательных исторических дисциплин и источниковедению на истфаке. Позднее, после возвращения в Москву Преображенский становится крупным ученым, корифеем отечественной науки в области истории русского крестьянства эпохи феодализма. Но пребывание в Сибири наложило отпечаток на его научное творчество, и целый ряд его крупных монографических исследований посвящен вопросам миграции сельского населения на Урал и в Сибирь в XVII веке. После отъезда в Москву Преображенский не порывает связей с истфаком Красноярского пединститута, поддерживает издательские проекты кафедры, выступает рецензентом научных трудов преподавателей.

В военные годы набор студентов на факультет составлял около 30 человек, а численность преподавателей кафедры истории не превышала 5-7 человек, включая совместителей. В основном это были преподаватели, эвакуированные из европейской части страны, в большинстве своем они не имели научных степеней. Из всего состава кафедры в 1942-1945 гг. только Клибанов имел степень кандидата наук. После окончания войны наборы студентов на факультет стали расти, что потребовало увеличения преподавательского контингента кафедры и ее разделения в 1946 г. на два направления: всеобщей

истории и истории СССР.

Кафедру всеобщей истории возглавил Э.Р. Рыгдылон – выпускник Монгольского отделения Ленинградского восточного института. Примечательно, что свои первые шаги в науке он сделал в 1920-х гг., участвуя в археологических экспедициях под руководством красноярского археолога Г.П. Сосновского, о котором с благодарностью вспоминал как о первом своем учителе. В начале 1930-х гг. Рыгдылон обучался в аспирантуре Государственной академии истории материальной культуры. Однако ему не удалось завершить диссертацию, так как в 1938 г. его осудили как «японского шпиона» и отправили в лагерь. В 1941 г. он был освобожден и мобилизован на фронт. После ранения в 1944 г. его направляют на кафедру КГПИ. А уже в 1946 г. он защищает кандидатскую диссертацию «Монгольские национальные источники по истории монголов конца XII века».

Рыгдылон развернул на кафедре активную деятельность по организации научных экспедиций, конференций, установлению связей с научными учреждениями страны, привлекал к участию в археологических экспедициях студентов. Однако продолжить успешно начатую научно-педагогическую работу ученый не смог, его судьба снова сделала крутой поворот, и в конце 1947 г. он был отправлен в административную ссылку в Минусинск. Причиной ссылки стало ужесточение политики властей в отношении лиц, ранее подвергавшихся политическим репрессиям, начавшееся в 1947-1948 гг. Повторная волна репрессий задела тогда многих деятелей науки, судя по всему, не обошла она и Рыгдылона. Тем более, что у руководства института лояльность молодого ученого была под сомнением. Кафедра всеобщей истории постоянно подвергалась проверкам идейно-теоретического уровня занятий преподавателей со стороны Крайкома партии и парткома института. В отчетах по результатам проверок указывалось, что у ряда преподавателей кафедры всеобщей истории, которой руководил Рыгдылон (в том числе и у него самого), «отмечались недостатки в преподавании» [3, л. 5об.].

Проблема качества профессиональной подготовки педагогических кадров на факультете в первые послевоенные годы стояла очень остро, что отмечалось в протоколах Ученого совета института [4, л. 9]. После отъезда части эвакуированных преподавателей возникло много вакансий, которые приходилось заполнять либо недавними выпускниками факультета, либо учителями школ. Немногие из них выдерживали требования, предъявлявшиеся в высшей школе, поэтому характерной чертой этого времени являлась постоянная кадровая ротация. Аспирантуры по подготовке преподавателей гражданской истории на факультете не было. В 1950 г. при кафедре истории ВКП(б) открылась аспирантура под руководством профессора института В.П. Сафронова, и ее выпускники отчасти помогали решать кадровый вопрос.

Так в штате кафедры всеобщей истории работал выпускник аспирантуры В.А. Гжещак.

Руководство института постоянно держало на контроле кадровую проблему на факультете, и вначале 1950-х гг. удалось установить связи с историческим факультетом одного из ведущих вузов страны – Ленинградским педагогическим институтом им. А.И. Герцена, который отныне становится «кузницей кадров» для красноярского истфака. В 1951 г. на факультет прибыл целый «десант» выпускников аспирантуры из Ленинграда: Л.А. Шаферова, Л.В. Болтинская, П.Н. Павлов, П.Н. Мешалкин, которые на долгие годы составили ядро научно-педагогических кадров факультета. Связь с ленинградскими историками сохранилась и позднее: выпускниками аспирантуры исторического факультета ЛГПИ являлись преподаватели Новой истории С.И. Кангун и В.И. Воробьев, кафедры истории СССР – В.В. Рукосуева. Это сразу привело к резкому росту квалификационного уровня преподавателей, так доля имевших научную степень к 1955 г. выросла до 72,7%.

Другим центром, с которым у истфака КГПИ сложились прочные научные связи, стал Томский государственный университет. Это старейший университет Сибири, где еще до 1917 г. сложилась очень сильная научная школа, у истоков которой стояли профессора П.М. Лященко – известный исследователь социально-экономической истории, по учебникам которого учились многие советские студенты, профессора Н.Я. Новомбергский, М.И. Боголепов, М.И. Малиновский, заложившие основы научной историографии Сибири. Традиции этой школы в советское время сохранялись и продолжали развиваться. На красноярскую землю их перенесли выпускники ТГУ М. Б. Шейнфельд и Г. П. Шатрова.

Михаил Борисович Шейнфельд – участник Великой Отечественной войны, после ранения поступил на истфак ТГУ, в 1948 г. после его окончания был распределен в Красноярск. Вначале 1950-х гг. Шейнфельд без отрыва от работы заканчивает аспирантуру при ТГУ. Его научным руководителем являлся крупный исследователь советской истории, лауреат Сталинской премии И.М. Разгон. В 1955 г. Шейнфельд защитил кандидатскую диссертацию «Борьба Советов Енисейской губернии за союз рабочего класса и трудящегося крестьянства в первый период Советской власти в Сибири (ноябрь 1917 – июнь 1918 гг.)». Диссертация стала в те годы первым научным исследованием политической борьбы в Сибири на раннем этапе становления советской власти, в котором была вскрыта её связь с последующими событиями Гражданской войны.

Долгое время историко-революционная проблематика преобладала в научных изысканиях Шейнфельда, однако в 1960-е гг. его научные интересы смещаются в область дореволюционной историографии Сибири. Итогом исследований стал выход в 1973 г. монографии «Историография Сибири (конец XIX-начало XX вв.)», которая послужила основой для докторской диссертации, защищенной в Томском университете. По признанию специалистов, главной методологической новацией в исследовании Шейнфельда является иной подход к функциям историографии. Он рассматривает историографию как «одну из важнейших форм самопознания человеческого общества, извлечения опыта, обучения на уроках истории прошлого и истории современности» [13, с. 31].

В 1990-е гг. Шейнфельд перешел к более сложным проблемам теории и методологии истории. В своих ра-

Таблица 1.
Количественный и качественный рост преподавательских кадров профильных кафедр исторического факультета

годы	Общая численность штатных преподавателей на специальных кафедрах исторического факультета	Численность штатных преподавателей, имевших научную степень к.и.н.	Численность преподавателей, имевших научную степень д.и.н.	Численность преподавателей, не имевших научной степени	% преподавателей, имевших научную степень
1942-1945	7	1	-	7	14,2%
1946-1950	9	2	-	7	22,2%
1950-1955	11	8	-	3	72,7%
1955-1960	10	7	-	3	70%
1960-1970	11	6	1	4	63,6%
1970-1980	18	8	3	7	61,1
1980-1990	20	14	2	4	80%
1990-2000	29	18	5	6	79,3%
2000-2010	44	26	11	7	84,0%
2010-2020	16	9	5	2	87,5%

КГПИ/КГПУИсточники: ГАКК, ф., р-2217, оп. 1, д.9, 10, 11.

ботах «Методологические дискуссии в отечественной исторической науке 60-90-е гг. XX в.» (Красноярск, 2003) и «Методология истории» (Красноярск, 2005) историк вскрывает причины кризиса советской историографии и определяет основные направления теоретико-методологических поисков на пути его преодоления.

Другим представителем томской школы историков в КГПИ стала Г.П. Шатрова. Она окончила истфак ТГУ в 1949 г., в 1959 г. защитила в диссертационном совете ТГУ кандидатскую диссертацию «Декабристы в Сибири». Во многом ее исследование стало новаторским, развернув привычные для краеведческих исследований этой темы сюжеты о жизни декабристов в Сибири в плоскость проблемы идейной эволюции декабризма.

Новизна исследования Шатровой заключалась в том, что разрозненные факты общественной и культурно-просветительской деятельности декабристов в сибирской ссылке обрели свою стройную логически завершённую концепцию, суть которой заключалась в том, что декабризм как идеология эволюционировал к радикально-демократическому направлению через постепенное преодоление либерально-просветительских иллюзий. На тот момент это подрывало сложившееся в историографии со времен М.Н. Покровского вульгарно-социологическое представление о классовой ограниченности декабризма.

Декабристы становятся главной темой исследовательской деятельности Шатровой, которую она с конца 1960-х гг. продолжила на историческом факультете КГПИ. На этом этапе её исследовательский интерес смещается к жанру исторической биографии. Обращение к нему вполне соответствовало стремлению выявить отражение общих идейных процессов в мировоззрении конкретной личности.

В научном творчестве Шейнфельда и Шатровой ярко проявились такие черты, свойственные томской научной школе, как внимание к теоретико-методологическим аспектам исследования. Они передали этот подчёрк своим ученикам, уча их не распыляться во второстепенных деталях, а концентрироваться на существенных свойствах исторических явлений и процессов.

Серьёзной проблемой профессионального роста преподавателей, приезжавших из вузов европейской части страны, являлась переориентация научно-исследовательской деятельности. Обычно они приезжали со своей научной проблематикой, которой занимались на кафедрах своих вузов. Она, как правило, была далека от сибирской истории, поэтому возникали проблемы с продолжением исследовательской работы в новых условиях. Ведь работа историка привязана к источниковой базе, а если источники по проблеме находятся в столичных архивах и библиотеках, то это очень ослож-

няет её. Так, например, темой кандидатской диссертации П.Н. Павлова являлась история русско-ордынских отношений в конце XV века. Приехав в Красноярск и возглавив в 1964 г. кафедру истории, он вынужден был перепрофилировать свои научные интересы под сибирскую проблематику. Павлов стал пионером в разработке проблемы истории пушного промысла в Сибири XVII-XVIII вв. Его труды «Пушной промысел в Сибири в XVII в.» (Красноярск, 1972) и «Промысловая колонизация Сибири в XVII в.» (Красноярск, 1974) стали ярким событием в научной жизни факультета.

Аналогичная проблема была и у другого, приехавшего на факультет специалиста, В.А. Степынина. Он уроженец Тульской области, участник войны, боевой летчик, после ранения окончил истфак Тульского пединститута, а затем аспирантуру МГПИ, защитившись в 1946 г. по теме «Калужская губерния и ее население в Отечественной войне 1812 г.». Приехав в Красноярск, он возглавил кафедру истории СССР. Однако для дальнейшего творческого роста ему пришлось изменить тему, переключившись на изучение переселенческого движения в Енисейскую губернию в XIX-XX вв. Эта тема стала основой его докторской диссертации, защищенной в 1963 г. Для своего времени исследование Степынина «Колонизация Енисейской губернии в эпоху капитализма» носило достаточно глубокий характер. И, несмотря на то, что оно было построено на региональном материале, автор в нем поднимает важную в методологическом отношении проблему особенностей капиталистической эволюции крестьянского хозяйства в пореформенный период, которая носила остро дискуссионный характер в советской историографии.

В 1950-1960 гг. научно-исследовательский потенциал истфака КГПИ настолько окреп, что появилась возможность пополнения научно-педагогических кадров из рядов выпускников факультета. Наиболее способные и мотивированные из них продолжали свое образование в аспирантурах университетов страны. К таким одаренным студентам относился Ю.И. Семенов. В 1947 г. он с серебряной медалью окончил среднюю школу города Боготола Красноярского края и поступил на истфак КГПИ. После завершения обучения в институте он с отличием окончил годичные курсы преподавателей общественных наук при Уральском государственном университете по отделению философии. Отклонив предложение заведующего кафедрой философии УрГУ М.Т. Иовчука поступить к нему в аспирантуру, Семёнов вернулся в Красноярск, где в 1952 г. стал старшим преподавателем, а затем доцентом, кафедры философии КГПИ и продолжал работать на истфаке. Историки его считали своим, потому что научные интересы Семенова были тесно связаны с исторической проблематикой. В 1956 г. он защитил кандидатскую диссертацию «Возникновение и основные этапы развития труда (в связи с проблемой становления человеческого общества)».

Молодого ученого интересовали, прежде всего, философско-теоретические аспекты истории раннеклассовых обществ. Поэтому он не мог остаться в стороне от возобновившейся в 1960-е гг. в научном сообществе дискуссии вокруг теории К. Маркса об азиатском способе производства (АСП). Семенов опубликовал в «Учёных записках КГПИ» статью «К вопросу о первой форме классового общества», в которой утверждал, что именно АСП, а не рабовладельческий способ, стал первой формой перехода к классовому обществу.

С Красноярском связана публикация монографии Семенова «Возникновение человеческого общества», которая послужила основой докторской диссертации, защищенной в 1963 г. в Институте этнографии АН СССР. В момент защиты автору было 32 года, тогда он стал самым молодым доктором исторических наук в СССР. После отъезда в 1962 г. из Красноярска Семенов становится одним из ведущих специалистов по истории первобытного общества. Работает в Институте всеобщей истории АН СССР и Институте этнологии и антропологии АН СССР.

Среди выпускников факультета, обладавших высокой мотивацией к профессиональному росту, можно выделить Ю.В. Журова. Окончив с отличием в 1956 г. истфак, он поступил в аспирантуру Иркутского университета и в 1965 г. защитил кандидатскую диссертацию по теме «Енисейское крестьянство в годы Гражданской войны». Вернувшись на кафедру, он продолжил научные исследования и в 1975 г. защитил докторскую диссертацию по теме «Крестьянство Сибири в годы Гражданской войны» в Томском университете [9, с. 114]. С 1973 г. молодой ученый возглавил кафедру всеобщей истории и одновременно был выбран деканом, а в 1976 г. назначен проректором по научной работе КГПИ. В 1983 г. Журов переехал в Брянск, где с 1985 по 2004 гг. занимал должность ректора Брянского педуниверситета, став членом-корреспондентом Российской академии образования.

К числу выпускников факультета, которые последовательно прошли все ступени профессионального роста от студента, аспиранта, кандидата до доктора исторических наук относится Г.Ф. Быконя. После окончания истфака в 1963 г., он некоторое время работал в сельской школе, в 1966 г. вернулся на родной факультет, работая ассистентом кафедры всеобщей истории. В 1970 г. окончил аспирантуру Института истории, филологии и философии СО АН СССР. В 1973 г. защитил кандидатскую диссертацию «Заселение русскими юга Приенисейского края в XVIII в.». В 2002 г. Быконя защитил докторскую диссертацию «Формирование и особенности сословно-социального статуса военно-бюрократического дворянства Восточной Сибири в XVIII — начале XIX вв.». В настоящее время он является одним из ведущих специалистов по истории Сибири периода феодализма.

Укрепление кадрового потенциала истфака в 1970-

е гг. и дальнейшие перспективы его развития поставили задачу открытия аспирантуры. К этому времени факультет расширяется, набор студентов вырос до 75 человек. На факультете были открыты две лаборатории: по археологии и по изучению памятников истории и культуры Красноярского края, проводились научные конференции, издавались ученые записки. Специалисты кафедры выступали экспертами по многим вопросам историко-краеведческого плана. Так, при активном участии сотрудника кафедры П.Н. Мешалкина создавался всесоюзный историко-мемориальный заповедник «Сибирская ссылка В. И. Ленина» в Шушенском, позднее он же работал над созданием историко-мемориального комплекса в Красноярске, посвященного революционным событиям в Сибири.

На факультете в 1960-1970-е гг. успешно работали всевозможные кружки, через которые студентам приживались навыки исследовательской работы. Особенно популярным был кружок античной археологии под руководством доцента Л.В. Болтинской. Его участники ежегодно отправлялись на раскопки древнегреческого полиса Гермонассы в Тамани, проводившиеся учеными Эрмитажа. Часть археологического материала, привезенного с раскопок, составила основу коллекции факультетского музея античной археологии, который стал эмблемой истфака. Через кружок античной археологии пришли в науку Г.Ф. Быконя, Т.П. Малинова, И.А. Павлова, А.С. Ильин, Б.Е. Андюсев, Д.В. Григорьев и др. Хотя они и не стали профессиональными антиковедами, но вкус и первый опыт исследовательской работы получили именно в рамках кружка.

Не менее популярным среди студентов был кружок сибирской археологии под руководством преподавателя кафедры Н.И. Дроздова. Для его участников работа в ежегодных археологических раскопках в Приангарье являлась одновременно как археологической, так и педагогической практикой, так как с 1977 г. на их базе был основан лагерь «Юный археолог». Сотни школьников со всего края принимали участие в раскопках, открывая для себя неизведанные страницы древней истории, и одновременно обучались методам научно-исследовательской работы. Можно говорить о том, что на базе лагеря «Юный археолог» зародилось научно-педагогическое движение, давшее свои плоды для широкого развития исторического краеведения в регионе. Некоторые участники этого движения стали профессиональными исследователями: доктором исторических наук – П. Мандрыка; кандидатами исторических наук – Л.И. Заика, Е.В. Артемьев, Е.В. Акимова, кандидатом педагогических наук – А.П. Савин.

В 1982 г. археологический кружок стал лауреатом престижной премии комсомола Красноярского края, а в 1983 г. получил бронзовую медаль на ВДНХ в Москве. В 1984 г. на базе факультета была организована Всесо-

юзная конференция, посвященная 100-летию открытия Афонтовой Горы. В ней приняли участие ведущие археологи-палеолитоведы СССР [1, с. 120].

Выпускники факультета активно пополняли преподавательский состав кафедр гуманитарных дисциплин в вузах Красноярска и других городов Сибири. Они были очень востребованы, поскольку именно в 1970-е гг. в Красноярском крае заметно выросла численность обучающихся в вузах, что потребовало расширения кафедр и преподавательских кадров гуманитарного профиля. Так если в 1940-е гг. на 10 тыс. населения приходилось 10 студентов, то в середине 1960-х гг. этот показатель возрастает до 138, а к концу 1970-х до 200 человек [11, с. 353]. Сотни выпускников истфака заполнили кафедры философии, истории КПСС, политэкономии и научного коммунизма. Однако дальнейшая их профессионализация уже не была связана с кафедрой истфака и проходила через аспирантуры соответствующего профиля в университетах Сибири и центра страны. Тогда как подготовка молодых специалистов для исторического факультета из его выпускников тормозилась из-за трудностей с открытием аспирантуры. Только после защиты докторских диссертаций П.Н. Павловым, М.Б. Шейнфельдом и Ю.В. Журовым появилась такая возможность, и в 1976 г. приказом Министерства просвещения РСФСР при истфаке открылась аспирантура по специальности «История СССР» [9, с. 117].

Работа аспирантуры проходила довольно успешно. Под руководством

М.Б. Шейнфельда в 1970-1980-е гг. было защищено 7 кандидатских и 1 докторская диссертация. Под руководством Ю.В. Журова – 3 кандидатских диссертации.

Очень важным условием для формирования научной школы являются личностные качества научного руководителя. В этом плане Шейнфельд являлся учителем с большой буквы. Его личный авторитет, как человека, прошедшего войну, не сломавшегося в суровых жизненных испытаниях, был просто исключительным. Он умел, не упрощая, подавать сложнейшие для восприятия вопросы теории и методологии исторической науки так, что они не только были понятны, но и побуждали к самостоятельному творчеству.

Галина Петровна Шатрова хотя и не руководила аспирантурой, но через ее научный семинар «Сибирская ссылка декабристов» прошло немало студентов, которые потом пошли в науку. Она излучала столько человеческого тепла и участия к студентам, что в нем оттаивали даже самые «замороженные». Но что покоряло больше всего – это её исключительная увлеченность научным творчеством.

Динамичное развитие факультета в 1970-1980-е гг.,

связанное с расширением набора студентов (в 1980-е гг. он уже превысил 100 человек), притоком новых преподавательских кадров, открытием аспирантуры, ставило вопрос об углублении научной специализации в работе преподавателей. Поэтому в 1983 г. Министерством просвещения РСФСР было принято решение о разделении единой кафедры на две самостоятельные: всеобщей истории и кафедры истории СССР. Обе кафедры обладали примерно равным кадровым потенциалом: на кафедре всеобщей истории из 7 сотрудников – 6 кандидатов наук (85%); истории СССР из 8 – 2 доктора и 5 кандидатов наук (87,5%). В 1991 г. доцент кафедры всеобщей истории Л.А. Шаферова защитила в научном совете исторического факультета Ленинградского государственного университета докторскую диссертацию «Котор XII – начала XV веков. Социально-экономические отношения в южно-далматинском городе». Людмила Александровна стала единственным доктором наук в Сибири по исторической славистике и балканистике. А в 1995 г. на кафедре была открыта аспирантура по всеобщей истории. За 15 лет существования аспирантуры под руководством преподавателей кафедры Л.А. Шаферовой, С.И. Кангуна, А.И. Панкратова было защищено 4 кандидатских диссертации.

Самыми плодотворным периодом в развитии факультета стало время второй половины 1990 – первого десятилетия 2000-х гг. Несмотря на полный обвал финансирования вузовской науки, работа продолжалась, хотя в эти годы исследователи в основном реализовывали разработки, сделанные в советский период. Помимо финансовых трудностей, которые помогал преодолевать деканат факультета, руководимый С.И. Кангуном, у историков в это время возникла серьезная проблема, связанная с поисками новой теоретико-методологической основы исследований. Смена марксистской методологии, поиск моделей и ориентиров развития страны в конце 1980-х – начале 1990-х гг. стали болезненным испытанием для историков. Для некоторых крушение старой методологии стало непреодолимым барьером на пути профессионального развития. Но с другой стороны, эти годы стали временем настоящей творческой свободы, и кто привык мыслить самостоятельно, тот и использовал это время для реализации своих исследовательских проектов. Однако в это время лишь двое преподавателей истфака преодолели более высокую ступеньку профессионального роста: в 1993 г. в Институте археологии и этнографии СО РАН защитил докторскую диссертацию «Этапы развития каменного века в плейстоцене Средней Сибири» Н.И. Дроздов. А в 1996 г. в Институте истории СО РАН была защищена докторская диссертация В. И. Федоровой «Народническая ссылка Сибири в общественно-политической и идейной борьбе в России в последней четверти XIX в.».

Большое значение для развития научно-педагогических кадров на истфаке имело открытие в 1997 г. Совета

по защите кандидатских и докторских диссертаций. Это позволило активизировать работу аспирантуры и докторантуры. Тот факт, что совет возник не в Сибирском Федеральном университете, материальные и организационные возможности которого были несравненно большими, а на основе истфака КГПУ стало еще одним доказательством, того, что реальной базой подготовки высококвалифицированных кадров профессиональных историков в крае, по-прежнему оставался истфак КГПИ/КГПУ (с 1993 г.). За годы существования совета было защищено 3 докторских и 38 кандидатских диссертаций.

В 2000-е гг. факультет существенно укрепил и расширил свой кадровый потенциал. В составе четырех кафедр факультета (всеобщей истории, отечественной истории, религиоведения, политологии) работали 17 докторов наук (Г.Ф. Быконя, Л.И. Григорьева, Н.И. Дроздов, В.Г. Дацышен, А.В. Зберовский, О.В. Коновалова, В.П. Кривоногов, С.Н. Михалев, Т.П. Малинова, А.О. Никифоров, Л.Н. Славина, В.И. Федорова, Л.А. Шаферова, М.Б. Шейнфельд, И.М. Чудинова, Н.С. Шилов, Ю.Н. Яблочкин) и 32 кандидата исторических наук. Восемь докторов из 17 и 20 из 32 кандидатов наук являлись выпускниками факультета. Научную степень имели 84% преподавателей кафедр истории факультета. В эти годы продолжала работать аспирантура, которую окончили более 46 человек, защитились – 28.

Научная проблематика диссертационных исследований по истории, защищенных в совете факультета преимущественно была связана с сибиреведением, однако красноярские историки не чуждались и общероссийских тем. Так в 2000 г. под научным руководством профессора В.И. Федоровой была защищена кандидатская диссертация О.В. Коноваловой, посвященная идеологии эсеровской партии В.М. Чернову. В последующие годы она продолжила работу над темой. Ей удалось получить грант по Фулбрайтской программе, осуществляемой под эгидой Госдепа США, благодаря чему она смогла получить доступ к материалам личного архива Чернова, хранящегося Стэнфордском университете США. Итогом работы стала докторская диссертация «В.М. Чернов о путях развития советской России», защищенная в совете КГПУ под руководством В.И. Федоровой в 2006 году. В 2009 г. диссертация в виде монографии была опубликована в ведущем российском издательстве РОССПЭН, специализирующемся на выпуске исторической и политической литературы.

В 1996 г. на кафедру отечественной истории пришел С.Н. Михалев, защитивший в 1993 г. в Институте военной истории МО РФ докторскую диссертацию по теме «Проблема подготовки и ведения наступательных операций группами фронтов Красной Армии в 1941-1945 гг. и пути её решения в годы Великой Отечественной войны». Его исследования, написанные в годы работы на факультете, посвящены дискуссионным вопросам статистики люд-

ских потерь в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. и военной стратегии. Монография Михалева «Военная стратегия: подготовка и ведение войн Нового и Новейшего времени» занимает особое место в отечественной исторической науке, признанием чего стало присуждение ему в 2004 г. серебряной медали Российской Академии Естественных Наук. Под руководством Михалева в совете факультета было защищено 4 кандидатских диссертации по военной истории.

Во втором десятилетии XXI в. в жизни факультета происходят изменения, вызванные перестройкой высшей школы, связанные с переходом к новым образовательным стандартам, внедрением цифровых технологий, интеграцией в мировое образовательное пространство. Это потребовало большой творческой работы, инновационных подходов, к которым факультет, благодаря накопленному кадровому потенциалу, оказался вполне готовым. Однако в последние годы в историческом образовании высшей школы обозначились серьезные проблемы, связанные с последствиями образовательной политики. Постоянные изменения школьных и вузовских ФГОСов, следствием которых является сокращение предметно-исторических блоков. Резкое снижение бюджетного набора абитуриентов, переход к Болонской системе, который приводит к увеличению сроков профессиональной подготовки кадров для высшей школы, сокращение численности университетских преподавателей, что неизбежно приводит к увеличению аудиторной нагрузки и сокращению часов для научно-исследовательской работы, и как следствие ограничению возможности кадрового роста. Всё это идет под флагом оптимизации образования. В результате чего факультет в 2020 г. потерял открытую в начале 2000-х гг. специальность религиоведения, а вместе с ней и соответствующую кафедру. Численность преподавателей на оставшихся кафедрах сократилась почти в 3 раза. Резко сократился набор в аспирантуру, поскольку она стала преимущественно платной, неизбежным следствием чего стало «старение» кадров.

Отмеченные тенденции не являются бедой только Красноярского университета. Это большая проблема многих провинциальных вузов. Разрушение советской системы вузовской науки и образования, которая была нацелена на интеграцию регионов в единое научно-образовательное пространство и создание равных условий их развития, ведет к крайне неравномерному распределению ресурсов, в том числе и научно-педагогических кадров, между центром и периферией. Это чревато резким сокращением здесь научно-образовательного потенциала, создававшегося самоотверженным трудом десятков тысяч ученых и вузовских преподавателей.

Подводя итог исследованию, следует сказать, что истфак КГПИ/КГПУ за 90 лет своего развития прошел путь от малочисленного коллектива преподавателей и студен-

тов затерянного в далекой сибирской провинции, до одного из крупнейших в Сибири центров педагогического исторического образования. В его истории можно выделить ряд этапов.

На первом этапе 1942-1950 гг. кадровый потенциал составляли специалисты, не связанные прочно с историей и культурными нуждами региона. И, хотя некоторые из них (А.И. Клибанов, А.П. Бородавкин, А.А. Преображенский) оставили заметный след в памяти сибиряков, став эталонами профессиональной культуры, однако их пребывание было слишком скоротечным. Они не дали после себя новых побегов, то есть, не заложили основ для формирования научных школ.

Второй этап – 1950-1960-е гг., когда на факультете сложилось постоянное ядро научно-педагогических кадров (П.Н. Павлов, М.Б. Шейнфельд, Г.П. Шатрова, Л.В. Болтинская, Л.А. Шаферова), профессиональная карьера и жизненный путь которых оказались органически связаны с развитием факультета, а научно-исследовательская деятельность мотивировалась потребностями развития региональной науки и образования.

Третий этап – 1970-1980-е гг. связан с формированием научных школ и превращением факультета в главную площадку по подготовке научно-педагогических кадров гуманитарного профиля для высшего образования Красноярского края. Выпускники факультета составили основу кадрового потенциала на кафедрах общественных наук в вузах края. Среди них 16 докторов исторических наук, 8 философских, 2 экономических, 2 педагогических и более 200 кандидатов наук. Факультет из своих недр дал 3 ректора КГПИ/КГПУ (А.Н. Фалалеев, Н.И. Дроздов, М.В. Холина).

Четвертый этап – 1990-2000-е характеризуется окончательным переходом к полному само обеспечению кадрами. На данном этапе доля выпускников среди штатного контингента кафедр факультета составляет 92,4%. В настоящее время факультет является локомотивом в организации и проведении научно-образовательных проектов межрегионального и общероссийского значения: научно-практических конференций и симпозиумов, олимпиад и пр.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова Е.В. История археологических исследований Красноярского государственного педагогического университета (1974 – 2008 гг.) // Вузовская научная археология и этнология Северной Азии. Иркутская школа 1918 - 1937 гг.: материалы всерос. семинара, посвященного 125-летию Бернгарда Эдуардовича Петри. Иркутск, 3-6 мая 2009 г. Иркутск, 2009, с. 118-128.
2. Высшая школа: Основные постановления, приказы и инструкции. М., 1945.
3. Государственный архив Красноярского края (ГАКК). Ф. р-2217, оп. 1, д. 129.
4. ГАКК, ф. р-2217, оп. 1, д. 11.
5. Государственный архив Российской Федерации (ГА РФ), ф. 259, оп. 24, д. 24, л.251.
6. Историки! К торжественному маршу... (К 65-летию исторического факультета КГПУ им. В.П. Астафьева посвящается). Красноярск, 2007. 115 с.
7. А.И. Клибанов – учёный, наставник, человек // Стенограмма совместного заседания центров «Исторической науки России» и «Истории русского феодализма» Института российской истории РАН, посвященного памяти профессора А.И. Клибанова (20 марта 2019 г.). Электронная публикация на сайте журнала «Российская история»: http://российская-история.рф/forum/sten_klib.
8. Кулакова Я.В. Исторические факультеты педагогических вузов Восточной Сибири на этапе становления (1930-е – середина 1950-х гг.) // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. № 4, 2016, с. 18-24.
9. Летопись Красноярского государственного педагогического института 1932-1982 гг. Красноярск: Красноярское книжное издательство. 1982. 168 с.
10. Лисина Е.А., Северьянов М.Д. Историческое образование и наука в Приенисейском регионе в 40-е гг. XX - начале XXI вв. // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2016, №2, с. 90-97.
11. Очерки истории народного образования Красноярского края (XVII - начало XXI вв.) / Г.Ф. Быконя, В.И. Федорова, С.Н. Ценюга и др. Красноярск, 2014. 567 с.
12. Федорова В. И. К 90-летию исторического факультета красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева: годы, люди, события // Актуальные вопросы истории России: проблемы и перспективы развития: материалы VII Национальной научно-практической конференции, посвященной юбилейным датам исторического факультета. 5 мая 2021 г. [Электронный ресурс] / отв. за ред. И.Н. Ценюга; ред. кол. – Электрон.дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2022. С. 7-13.
13. Шейнфельд М.Б. Путь историка (из неопубликованных записок) // Шейнфельд Михаил Борисович. К 80-летию со дня рождения. Красноярск, 2002. 54 с.

© Федорова Вера Ивановна (vi-fedorova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Автух Вера Владимировна

Аспирант, Северо-Западный институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, avtuh-vera@mail.ru

PECULIARITIES OF THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF MATURE SUPPLEMENTARY EDUCATION TEACHERS WHEN IMPLEMENTING PROGRAMMES IN THE GENERAL SECONDARY SCHOOL ENVIRONMENT

V. Avtuh

Summary: The article sets out issues reflecting the specifics of the professional activities of a teacher of additional education of a mature age, taking into account the orientation of the program he is implementing (orientation: technical, art, sports, tourist and local history, natural science, social and pedagogical, and others).

The article considers the filling of each of the directions in the conditions of a secondary school. Significant similarities and differences in the main types of educational organizations related to the professional self-realization of a teacher of additional education of mature age in the workplace were analyzed. The main directions of additional education programs implemented in St. Petersburg in secondary schools, in general, as well as the areas in which teachers of additional education of mature age are most involved, whose work in a secondary school is the main and only place of work, are determined. The results of the survey of teachers of further education of mature age working in St. Petersburg on issues of their professional activity are presented.

Keywords: education, activity, professional activity, adulthood, supplementary education, supplementary education teacher, secondary general education, orientation of programmes.

Аннотация: В статье изложены вопросы, отражающие специфику профессиональной деятельности педагога дополнительного образования зрелого возраста с учетом направленности реализуемой им программы (направленности: техническая, художественная, спортивная, туристско-краеведческая, естественнонаучная, социально-педагогическая и другие).

В статье рассмотрено наполнение каждой из направленностей в условиях средней общеобразовательной школы. Проанализированы значимые сходства и различия в основных типах образовательных организаций, имеющие отношение к профессиональной самореализации педагога дополнительного образования зрелого возраста на рабочем месте. Определены основные направленности программ дополнительного образования, реализуемые в Санкт-Петербурге в средних общеобразовательных школах, в целом, а также направления, в которых больше всего задействованы педагоги дополнительного образования зрелого возраста, у которых работа в общеобразовательной школе является основным и единственным местом работы. Представлены результаты анкетирования педагогов дополнительного образования зрелого возраста, работающих в Санкт-Петербурге, по вопросам их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: образование, деятельность, профессиональная деятельность, зрелый возраст, дополнительное образование, педагог дополнительного образования, средняя общеобразовательная школа, направленность программ.

В современной образовательной реальности феномен дополнительного образования и профессиональная деятельность педагога дополнительного образования вызывает достаточно устойчивый интерес как у отечественных исследователей, так и зарубежных. Так, Durlak J.A., Weissberg R.P., Pachan M. [14] осуществили метаанализ дополнительных программ, направленных на развитие личных и социальных навыков у детей и подростков. Bartkus K.R., NemelkaB., NemelkaM., GardnerP [12] разъяснили значение занятий педагогов дополнительного образования с детьми после уроков, представили обзор определений в научной литературе, встречающихся в области дополнительного образования.

Camacho-Thompson D.E., Simpkins S.D. рассмотрели возможность вовлечения в данную деятельность родителей обучающихся [13].

Отметим, что педагоги сферы дополнительного образования детей работают в организациях разных ведомств (образования, спорта, культуры), разных видов (учреждения дополнительного образования, дошкольные образовательные учреждения, общеобразовательные организации (школы, лицеи, гимназии и другие), разных форм собственности (государственной или частной), что, как отмечает А.В. Золотарева, сопровождается своими определенными особенностями в их деятельно-

сти и требует изучения [7].

В соответствии с вышесказанным и с проблематикой данной статьи, необходимо раскрыть особенности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования зрелого возраста в процессе реализации дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ в отечественной средней общеобразовательной школе.

Зрелый возраст трактуется в исследованиях по-разному. В своем исследовании мы ориентируемся на понимание «зрелости» Н.П. Паттуриной, которая отмечает, что данное понятие выступает характеристикой отдельного возрастного этапа развития человека и определяет период от 40-45 до 55-60 лет.

Дополнительное образование в школе - особое направление в образовательном пространстве, в котором каждый обучающийся может найти ту область интересов, которая ему созвучна, начать развивать те компетенции, которые могут быть востребованы при его последующем профессиональном становлении [1]. Для реализации данных потребностей обучающихся и их законных представителей средние общеобразовательные школы предоставляют достаточно обширный спектр занятий в рамках дополнительного образования.

Как отмечают Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова и Н.Н. Михайлова [6], дополнительное образование, в современной образовательной действительности, отражает идеи свободы выбора обучающимися тех видов и сфер деятельности, которые для них привлекательны. Также, как указывают авторы, в современном дополнительном образовании находит свое отражение личностно-ориентированный подход, опора на индивидуальные интересы ребенка, существование практико-деятельностной основы: ребенок становится участником в создании какого-либо творческого продукта. При этом учитывается уже определенный накопленный ребенком опыт. Педагог дополнительного образования ориентируется на этот опыт, подбирая содержание занятий, методы, приемы, средства и формы работы [9].

Таким образом, педагог дополнительного образования в средней общеобразовательной школе строит свою профессиональную деятельность в ключе гуманизации, сотрудничества, сотворчества, находясь рядом, наравне, вместе, но учитывая «зону ближайшего развития» воспитанника.

Профессиональный стандарт педагога дополнительного образования взрослых и детей содержит в себе определение специфики данного вида профессиональной деятельности, согласно которой педагог дополнительного образования является тем специалистом,

который призван организовывать свободное время обучающихся, создавать определенные педагогические условия для профессиональной ориентации воспитанников, для удовлетворения их потребностей в реализации творческой активности, в интеллектуальном, физическом и нравственном совершенствовании [8].

В любой профессиональной деятельности, имеющей отношение к образовательному процессу, присутствует особое содержание, которое субъект деятельности транслирует, в котором ориентируется и которое позиционирует. На этом базируются направленности программ дополнительного образования в условиях средней общеобразовательной школы. И педагог дополнительного образования обеспечивает достижение обучающимися результатов освоения дополнительных общеобразовательных программ выбранной направленности. Следует отметить, что понятие направленности здесь является ключевым, поскольку именно через направленность определяют предмет ее деятельности. Так, Л.Н. Буйлова и С.В. Кочиева под направленностью понимают определенные ориентиры, идеи общие устремления к цели [3]. Понятие «направленность» в Федеральном законе «Об образовании в российской Федерации» позиционирует формальный, официальный признак содержания реализуемых программ дополнительного образования, где содержание определяет принадлежность к направленности [7].

Мы ориентировались именно на средние общеобразовательные школы Санкт-Петербурга, поскольку они являются массовыми. Для более ясного понимания обозначим сходства и различия между разными типами образовательных организаций, существующих на территории Санкт-Петербурга.

Так, средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов, реализуя общеобразовательные программы начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, обеспечивает дополнительную, т.е. углубленную подготовку обучающихся по одному или нескольким предметам.

Гимназия и лицей реализуют общеобразовательные программы основного общего и среднего (полного) общего образования, могут реализовывать общеобразовательную программу начального общего образования. Однако гимназия обеспечивает дополнительную (углубленную) подготовку обучающихся по предметам гуманитарного профиля, а лицей ориентирован на дополнительную (углубленную) подготовку обучающихся по предметам технического или естественно-научного профиля [11].

Отметим, что специфика каждой из указанной выше

образовательной организации не отражается на существующих, единых по комплектации, направленностях программ дополнительного образования, с которыми можно ознакомиться в разных источниках, в том числе и на специально созданном официальном едином национальном портале дополнительного образования. Среди направленностей программ дополнительного образования выделяют следующие: техническая; художественная; спортивная; туристско-краеведческая; естественно-научная; социально-педагогическая и другие.

Так, социально-педагогическая направленность представлена комплексом программ, ориентированным на социализацию и самореализацию детей в обществе, ее основными задачами являются следующие: помощь обучающемуся в определении будущей профессии, создание условий для развития его личности, привитие общечеловеческих ценностей. Программа дополнительного образования данной направленности помогает развивать у ребенка социальные способности, одаренность, решает достаточно обширный список задач [5].

Содержание программ художественной направленности ориентировано на развитие у воспитанников эстетической культуры путем совершенствования способности к какому-либо из выбранных видов искусства. В рамках рассматриваемой направленности для ребенка представлены следующие блоки для освоения: театральное искусство, музыкальное творчество, хореография, изобразительная деятельность, искусство декоративно-прикладной направленности и другие.

Программы естественно-научной направленности дополнительного образования нацелены на формирование у обучающихся научной картины окружающего мира, экологическое воспитание, развитие познавательной активности в области естественных наук и интереса к изучению природы.

Отмечая техническую направленность дополнительного образования в средней общеобразовательной школе, следует упомянуть, что она реализуется по разным направлениям, в числе которых программирование, робототехника, автомоделирование и т.д. [2].

Программы туристско-краеведческой направленности основаны на исторических исследованиях нашей Родины, включают изучение родословных семей, содержат пеший, водный, горный и другой туризм, делятся на такие профили, как альпинизм, музееведение, краеведение и т.д.

Физическое развитие и совершенствование обучающихся, приобщение их к здоровому образу жизни осуществляется посредством реализации программ физкультурно-спортивной направленности.

В ходе анализа содержания сайтов средних общеобразовательных школ Санкт-Петербурга, на которых информация о реализуемых программах дополнительного образования находится в открытом доступе [10], а также сайтов учреждений дополнительного образования детей разного типа, мы обнаружили следующее: 1) вышеуказанные направленности создают основу дополнительного образования в средней общеобразовательной школе, поскольку список реализуемых направленностей в городе, в целом, несколько шире; 2) наиболее часто реализуемыми программами дополнительного образования в условиях средней общеобразовательной школы являются программы художественной и спортивно-оздоровительной направленностей. Также достаточно популярны робототехника, техническое творчество [4].

Невозможно сделать однозначный вывод о причине данного явления, поскольку требуется дополнительное исследование в рассматриваемой области. Однако мы предполагаем, что это связано, в первую очередь, с тем, что существует потребность в специалистах, которые имеют возможность на профессиональном уровне реализовывать другие направленности программ, а таких специалистов недостаточно в средних общеобразовательных школах. Также, возможно, интерес обучающихся и родителей сконцентрирован на программах спортивно-оздоровительной и художественной направленностей, учитывая тот факт, что дополнительное образование нацелено на свободный выбор программы в соответствии с интересами обучающихся.

В нашем исследовании одной из основных задач было определить, в каком из рассмотренных выше направлений больше всего задействованы педагоги дополнительного образования зрелого возраста, у которых работа в общеобразовательной школе является основным и единственным местом работы. Для этого мы запросили данные у 11 школ Выборгского района Санкт-Петербурга, с которыми достаточно давно сотрудничаем. В результате, из 127 педагогов дополнительного образования зрелого возраста 68% работают по программам художественной направленности, 20% - спортивная, 10% - естественнонаучная; 5% - социально-педагогическая.

Также нами было проведено анкетирование среди данных педагогов дополнительного образования по вопросам профессиональной деятельности. Содержание ответов на предложенные вопросы показало следующее:

- 70 % педагогов дополнительного образования зрелого возраста, работающие в средних общеобразовательных школах, довольны своей работой в определенной направленности; 10% – думают сменить направленность, но не хотят переучиваться; 20% – затруднились ответить.

- 65% педагогов дополнительного образования зрелого возраста ориентированы на потребности ребенка, его способности и особенности; 17% – приоритетом ставят материальное вознаграждение, 18% – затруднились ответить.
- большинство педагогов дополнительного образования (83%) ориентированы на то, чтобы работать в средней общеобразовательной школе до наступления пенсионного возраста, 10% – готовы кардинально сменить область деятельности, 7% – затруднились ответить.

Таким образом, результаты исследования особенностей профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования зрелого возраста в 11 школах

Выборгского района Санкт-Петербурга показали, что большинство педагогов дополнительного образования (70%) довольны работой в выбранной направленности и ориентированы, в первую очередь (65%), на развитие своих воспитанников.

Это является значимым результатом, поскольку в современных условиях педагог дополнительного образования зрелого возраста, как профессионал, является неким проводником, попутчиком на пути развития ребенка, тем соратником, который вовремя поможет, подскажет и сориентирует в рамках той направленности программы дополнительного образования, которую он реализует в процессе своей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голованов В.П. Методика и технология работы педагога дополнительного образования. -М.: ВЛАДОС. 2004.
2. Березина В.А. Дополнительное образование детей в России. Учебно-методическое пособие. – М.: АНО "Диалог культур", 2007.
3. Буйлова Л.Н., Кочиева С.В. Организация методической службы учреждений дополнительного образования детей. М.: Владос, 2001, с. 146.
4. Дополнительное образование детей: история и современность: учеб. пособие для академического бакалавриата / отв. ред. А.В. Золотарева. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2018.
5. Дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы (включая разноуровневые и модульные) / Методические рекомендации по разработке и реализации. – Новосибирск: ГАУ ДО НСО «ОЦРТДиЮ», РМЦ, 2020. – 60 с.
6. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей: Учеб.пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 352с.
7. Золотарева, А.В. Дефициты реализации профессионального стандарта как основание для подготовки и развития педагога дополнительного образования детей [Текст] / А.В. Золотарева // Дополнительное образование детей в изменяющемся мире: развитие востребованности, привлекательности, результативности: материалы III Международной научно-практической конференции / под.ред. А.В. Кислякова, А.В. Щербакова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2017. – С. 145–158.
8. Золотарева А. Профессиональный стандарт "Педагог дополнительного образования детей и взрослых": проблемы и решения. – Москва, Русское слово, 2020. 188 с., С.2.
9. Малыгина Л.Б. Справочник педагога дополнительного образования / Л. Б. Малыгина. - Волгоград: Учитель, 2020. - 239 с.
10. Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки РФ от 14 августа 2020 г. N 831 "Об утверждении Требований к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети "Интернет" и формату представления информации" (с изменениями и дополнениями).
11. Школы, лицеи и гимназии Санкт-Петербурга: Подробный справочник / Сост.: П.П. Куликова, Сост.: Д.В. Уварова, Ред. А.И. Гвоздев. - СПб.: Охта, 1998.
12. Bartkus, K.R., Nemelka, B., Nemelka, M., & Gardner, P. (2012). Clarifying The Meaning Of Extracurricular Activity: A Literature Review Of Definitions. *American Journal of Business Education (AJBE)*, 5(6), 693–704. <https://doi.org/10.19030/ajbe.v5i6.7391>.
13. Camacho-Thompson, D.E., & Simpkins. S.D. (2020). Parental involvement in organized after-school activities and adolescent motivational beliefs and engagement. *Journal of Applied Developmental Science*. 1-16. doi: 10.1080/10888691.2020.1750400.
14. Durlak, J.A., Weissberg, R.P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294–309. doi:10.1007/s10464-010-9300-6.

© Автух Вера Владимировна (avtuh-vera@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМА ПРОЕКТИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕКТОРАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

Байханов Исмаил Баутдинович

Кандидат политических наук, Ректор, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный
ismailbaykhanov@gmail.com

THE PROBLEM OF DESIGNING THE SPECIAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR THE FORMATION OF A TEACHER ELECTORAL CULTURE

I. Baykhanov

Summary: This work is devoted to the problem of the formation of the electoral culture of a teacher in a special educational environment. To form the electoral culture of the teacher, a special system has been developed that will be effective only under certain conditions that can be created in a special educational environment of a pedagogical university. The components of the educational environment and levels are considered. The algorithm of functioning of the educational environment is described.

Keywords: educational environment, electoral culture, methodology, model, pedagogical algorithm.

Аннотация: Данная работа посвящена проблеме формирования электоральной культуры учителя в специальной образовательной среде. Для формирования электоральной культуры учителя разработана специальная система, которая будет эффективна только при определенных условиях, которые могут быть созданы в специальной образовательной среде педагогического университета. Рассмотрены компоненты образовательной среды и уровни. Описан алгоритм функционирования образовательной среды.

Ключевые слова: образовательная среда, электоральная культура, методология, модель, педагогический алгоритм.

Современному обществу необходимы новые пути развития, которые связаны с осознанием каждым гражданином собственной значимости в решении судьбы своей страны, с пониманием роли каждой личности в развитии государства. Все это связано с пониманием каждым гражданином важности участия в решении судьбы страны и участия в электоральных мероприятиях. Начинать эту работу необходимо как можно раньше, поэтому важную роль здесь могут сыграть не только семья, но и образовательные учреждения, а также учителя, которые большую часть времени общаются с подрастающим поколением. Учитель обладает большим и мало используемым на сегодняшний день потенциалом в формировании сознательного отношения граждан к электоральным процессам. В связи с этим нам представляется актуальной проблема формирования электоральной культуры учителя, который далее сможет транслировать эту культуру окружающим.

Формирование электоральной культуры требует не только специальных знаний, умений и навыков, но и организации специальной образовательной среды, в которой это будет возможно. Это должна быть особая образовательная среда, ориентированная на формирование электоральной культуры, которую мы предлагаем рассматривать как часть общей культуры, как показатель

уровня культурного развития личности, активной жизненной позиции и сформировавшегося мировоззрения.

Основой для конструирования такой образовательной среды будет система методологических подходов, располагающихся на различных уровнях [1]. На мировоззренческом уровне мы рассматриваем проблему с точки зрения диалектического материализма, разделяя идею единства и целостности бытия и рассматривая бытие как состоящее не только из материи, но и из мышления, а также идею материальности мира и первичности материи по отношению к сознанию, как и идею возможности познания мира в деятельности и развития науки и техники, влекущих за собой развитие общества и все изменения, происходящие в человеке. На втором уровне методологии – общенаучном – предлагает нам подходы, которые позволяют рассмотреть исследуемое явление с точки зрения подходов, используемых для всех наук. Здесь нами используются системный и эволюционный подходы. На конкретно научном уровне, который связан с педагогическими подходами к исследованию формирования и развития политической и электоральной культуры у будущих учителей, мы считаем необходимым использовать средовой, компетентностный и деятельностный подходы. Технологический уровень включает конкретные технологии и методики формирования

электоральной культуры.

Нами предложена система формирования электоральной культуры учителя, представленная на рис. 1.

Данная система может функционировать только в специально созданной образовательной среде, которая обладает всем необходимым для реализации указанной системы. Отметим, что в дальнейшем использовании термина «образовательная среда» мы будем исходить из значения слова «образовательный», связанного с процессом специально организованного целенаправленного формирования и развития личности в интересах ее самой и общества. Если говорить об образовательной среде в педагогике, то это понятие является одним из самых разработанных. Достаточно вспомнить типологию воспитывающей образовательной среды по Я. Корчаку (догматическая, идейная, безмятежного потребления, внешнего лоска и карьеры) [2]; коммуникативно-ориентированную модель образовательной среды В. Рубцова, который рассматривает образовательную среду как форму коммуникативного взаимодействия, в которой между учителем и учеником возникают особые формы общности [3]; антрополого-психологическую модель образовательной среды В. Слободчикова [4], в которой акцентируется внимание на взаимодействии субъектов образовательной деятельности, а основными параметрами считаются насыщенность и структурированность; психодидактическую модель В. Лебедевой, В. Орлова и В. Ясвина [5], целевыми установками которой являются дифференциация и индивидуализация, которые реализуются посредством формирования индивидуальной образовательной траектории; эколого-личностную модель В. Ясвина с пространственно-предметным, социальным, психодидактическим компонентами и субъектами образовательного процесса; экпсихологическая модель В. Панова [6] с акцентом на психическом развитии человека. Большинство зарубежных исследователей связывают понятие образовательной среды с «эффективностью школы» как социальной системы, создающей благополучный эмоциональный климат, ощущение личностного благополучия, транслирующей особенности микрокультуры, обеспечивающей качество воспитательно-образовательного процесса (Маклафлин К., Reid К., Норкинс D.). Также необходимо отметить, что зарубежные исследователи рассматривают и трактуют образовательную среду как «дизайн обучения», «школьная атмосфера», «климат в классе», «культура школы», «образовательная программа», а анализ образовательной среды сводится к анализу характеристик пространства, в котором проходит учебный процесс, то есть, исследуются больше физические характеристики учебного пространства. Это совершенно иной подход к трактовке образовательной среды. Нам представляется, что это два разных направления – исследование сущности образовательной среды и ее пространственных характеристик. Однако зарубежных

исследователей интересует не только пространство, но и психологические характеристики «климата обучения». Такие понятия, как «позитивный климат обучения» и «социальная атмосфера в классе» были предложены Р. Моосом [7], которому также принадлежит авторство методики изучения атмосферы, в которой происходит обучение, «Classroom Environment». Зарубежные исследования образовательной среды за последнее время значительно расширились и диверсифицировались, появились новые исследовательские инструменты. Так, например, в работах Б. Фрейзера использован ряд проверенных методик изучения образовательной среды [8]. Во многих современных исследованиях встречается термин «информационно-образовательная среда», поскольку это больше соответствует информационному этапу развития общества [9].

Мы полагаем, что наиболее подходящим для нашего исследования является определение В. Ясвина, который предлагает рассматривать образовательную среду как «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [10, с.14].

Принимая во внимание мнение исследователей С.Д. Дерябо, В.И. Слободчикова, В.А. Ясвина и других в описании образовательной среды, мы рассматриваем образовательную среду как открытую систему, совокупность педагогических условий (психолого-педагогических, дидактических, организационных, содержательных), обеспечивающих формирование и развитие электоральной культуры. Описываемую среду мы определяем как кросс-многоуровневую в связи с тем, что все входящие в нее компоненты имеют несколько уровней, взаимодействие в среде происходит не только на уровне компонентов, но и между уровнями различных компонентов, и специальную, поскольку она имеет узко специальную ориентированность на формирование определенного компонента культуры [11].

В рассмотрении структуры образовательной среды мы будем исходить из того, что в любой образовательной среде всегда присутствуют:

- физический компонент, отражающий все пространственные характеристики (архитектура, местоположение, степень открытости и закрытости конструкций, сама организация пространства, возможности для перемещения в среде, мобильность и изменяемость пространства и т.д.);
- субъектный компонент, отвечающий за всю субъектную составляющую функционирования среды (личностные особенности преподавателей, обучающихся, распределение статусов, ролей, половозрастные и национальные особенности и т.д.);

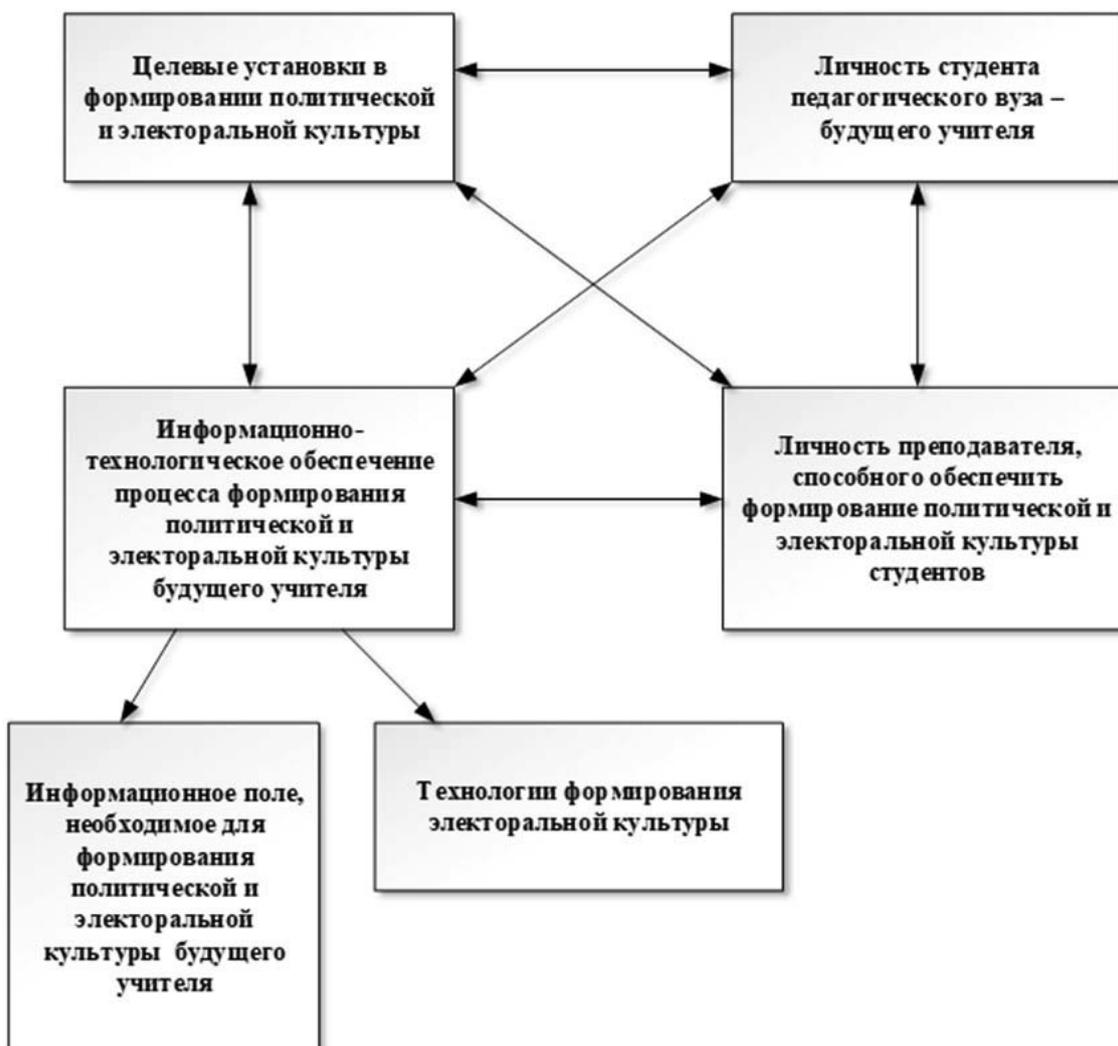


Рис. 1. Система формирования электоральной культуры учителя

- содержательный компонент (содержание образования);
- деятельностный компонент (образовательные технологии и методики, формы, приемы, способы, содержание обучения, все, что связано с организацией деятельности).

Проектируемая нами модель образовательной среды отражает логику развития педагогического процесса (рис.2), отражает все необходимые для функционирования среды компоненты: кто действует (субъектный компонент), с каким контентом действует (содержательный компонент), как действует (деятельностный компонент) и в каком пространстве (физический компонент).

Каждый из компонентов, как видно на рисунке, имеет уровни, которые мы дифференцируем как *глобальный, региональный, локальный и личностный* в соответствии с существующей реальностью. Эти уровни необходимы, потому что компоненты функционируют на различных уровнях, поэтому для полноты описания образователь-

ной среды мы предлагаем учитывать уровневость каждого из компонентов. Взаимодействие происходит не только между компонентами, но и между уровнями. В связи с этим мы предлагаем называть эту среду кросс-многоуровневой, чтобы показать, что между уровнями и компонентами происходит взаимодействие. Физический компонент специальной образовательной среды включает всё пространство, в котором осуществляется формирование электоральной культуры. На глобальном уровне физический компонент специальной кросс-многоуровневой образовательной среды представляет собой мировое образовательное пространство, частью которого является любая образовательная среда в любой части мира. Не учитывать эту общность нельзя, поскольку это глобальное образовательное пространство в той или иной степени влияет на образовательную среду, в которой развивается личность. Естественно, что следующим уровнем будет региональное образовательное пространство, на котором уже появляются региональные особенности, характерные для определенного региона мира или конкретной страны. Локальный уро-

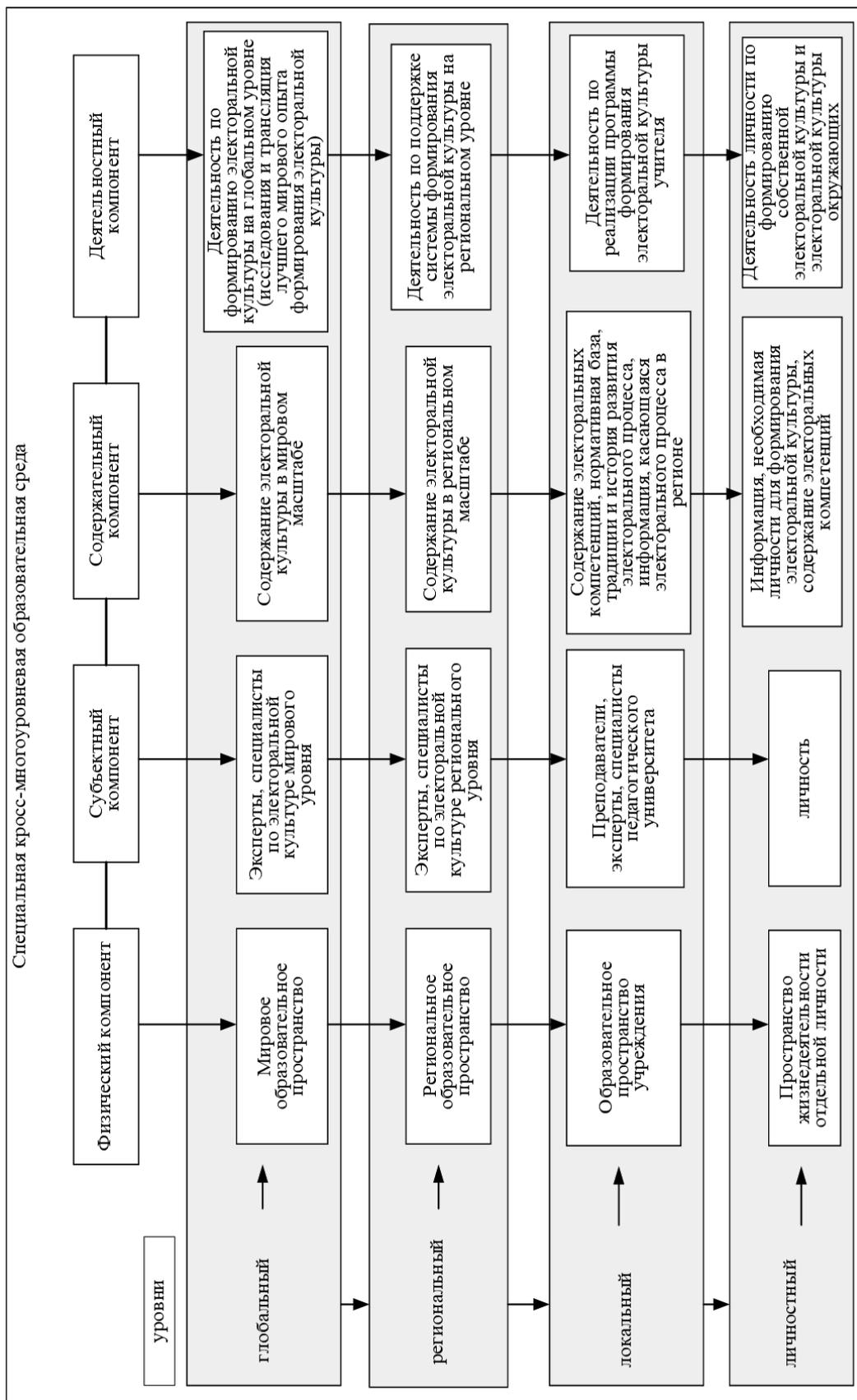


Рис. 2. Модель специальной кросс-многоуровневой образовательной среды формирования электоральной культуры учителя

вень данного компонента – образовательное пространство определенного учреждения, в нашем случае – образовательная среда педагогического университета, в которой будет осуществляться формирование электоральной культуры. Кроме того, локальный уровень в нашем случае представлен Координационным центром по повышению эффективности формирования у молодежи активной гражданской позиции, противодействия идеологии терроризма и экстремизма при ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» [12]. На уровне личности физический компонент представлен тем пространством, в котором осуществляет свою жизнедеятельность личность, это пространство работы, учебы, семьи, отдыха и т.д.

Мы считаем необходимым выделить этот компонент среды обязательно, поскольку это частное пространство личности будет отличаться от частного пространства другой личности, и в этом будет состоять самая большая ценность этого пространства. На личностном уровне все компоненты приобретают личностный характер. Таким образом, учет всех возможных уровней, на которых так или иначе проявляет себя физический компонент специальной кросс-многоуровневой образовательной среды формирования электоральной культуры учителя, позволяет получить достаточно полную картину физического компонента среды.

Принципиально важными здесь, на наш взгляд, являются также организация пространства, подвижность и гибкость внутренней физической среды, возможность модификации ее для нужд реализации программы формирования электоральной культуры. Под организацией пространства мы понимаем такое физическое наполнение среды, которое позволит перестраивать ее для проведения предусмотренных программой мероприятий. Особое внимание здесь необходимо, на наш взгляд, обратить на оформление этого физического пространства соответствующей наглядностью, погружающей учителя в мир электоральной культуры. Второй момент, который нам представляется важным, – это физическое пространство должно обеспечивать состояние физического комфорта тем, кто в нем занимается, поэтому оно должно быть современным, эстетически продуманным, красивым, поскольку мы ведем речь об электоральной культуре, которая является компонентом общей культуры. Эта общекультурная направленность является, на наш взгляд, отправным пунктом в конструировании предлагаемой нами образовательной среды.

Субъектный компонент представляет всех субъектов, которые принимают участие в функционировании среды. Прежде всего, это – учитель, у которого формируют электоральную культуру, преподаватель, специалист, эксперт, которые обеспечивают функционирование системы формирования электоральной культуры. Субъект-

ный компонент включает не только учителя и указанных специалистов, но и любую личность, принявшую участие в формировании электоральной культуры. И в этом случае мы также должны рассмотреть уровни и каким образом субъектный компонент на них представлен. На глобальном уровне – это эксперты, специалисты, ученые, исследователи, все, кто в мире занимается изучением электоральной культуры и ее особенностей. Речь идет об этих специалистах, поскольку их достижения, открытия, зафиксированные в публикациях, выступлениях на конференциях и т.д., имеют значение для формирования электоральной культуры, их опыт в его позитивной части будет использоваться так или иначе. Если говорить о локальном уровне, то это – преподаватели, эксперты, специалисты, которые обладают определенным уровнем сформированности электоральной компетентности, будут принимать непосредственное участие в формировании и развитии электоральной культуры учителей в рамках образовательных программ педагогического университета. Личностный уровень представлен самой личностью, у которой будет формироваться и развиваться электоральная культура в данной образовательной среде. Субъектный компонент, по нашему мнению, является самым важным в специальной образовательной среде, поскольку именно от людей зависит, каким образом будет реализовано все, что разработано. Более того, именно компетентность, заинтересованность, творческий подход к делу, увлеченность способствуют эффективному функционированию образовательной среды, тогда как консерватизм, низкий уровень сформированности компетентности, отсутствие творческого начала и формальный подход снижают эффективность образовательной среды.

Содержательный компонент фактически представлен той информацией, на основе которой будет формироваться и развиваться электоральная культура. Содержательный компонент специальной образовательной среды связан с понятием «содержание образования», под которым мы, вслед за М.Т. Громковой, понимаем «ту часть информации об окружающем мире и о себе в нем, которая для данного субъекта становится внутренним содержанием, то есть усвоенной информацией» [13]. Речь идет об информации самого различного характера – об организации электорального процесса, о нормативной базе выборов, об истории и традициях мирового и местного электорального процесса, о политических партиях, общественных движениях, принимающих участие в электоральном процессе, об исследованиях электорального процесса и электоральной культуры и т.д. То есть, к содержательному компоненту мы относим всю информацию, которая связана с электоральной культурой, электоральным процессом, электоральным поведением, а также информацию, которая связана с исследованием этих явлений в науке. На глобальном уровне

не этот компонент среды представлен содержанием электоральной культуры и ее исследованиями в мировом масштабе, поскольку в образовательном процессе, который реализуется в разрабатываемой нами среде, мы опираемся на лучшие мировые практики электорального поведения. Также этот компонент представлен федеральными государственными образовательными стандартами. На региональном уровне рассматривается содержание электоральной культуры в региональном масштабе, то есть те особенности, которые характерны для электорального процесса и электорального поведения в конкретном регионе. Под регионом мы понимаем страну или какой-либо отдельный регион. На локальном уровне содержательный компонент представлен конкретным содержанием электоральных компетенций, локальной нормативной базой электорального процесса, традициями и историей развития электорального процесса, всей другой информацией, касающейся электорального процесса и его особенностей в регионе. На локальном уровне содержательный компонент представлен содержанием программы формирования и развития электоральной культуры учителя. Личностный уровень содержательного компонента представлен информацией, имеющейся и необходимой личности для формирования и развития электоральной культуры. В данном случае вся информация имеет конкретную личностную направленность, она может быть интересна или не интересна для конкретной личности. Таким образом, содержательный компонент, распределенный по рассматриваемым нами уровням, представляет собой информацию, связанную с электоральным процессом в научном и практическом плане.

Деятельностный компонент среды отражает все виды деятельности, связанные с формированием и развитием электоральной культуры. На глобальном уровне – это мировой опыт организации электорального процесса, который отражен, прежде всего, в исследованиях, а также опыт формирования электоральной культуры, изучения электорального поведения, статистика выборов, мировые политические движения и партии, то есть, вся информация, которая отражает особенности мирового электорального процесса. На региональном уровне данного компонента представлена региональная информация, касающаяся электорального процесса. Как всегда, региональный уровень отражает региональные (этнические, национальные, региональные) особенности электорального поведения граждан. Локальный уровень представлен деятельностью по разработке и реализации программы формирования и развития электоральной культуры учителя в педагогическом университете. Это все виды научной, исследовательской, учебной деятельности, которые представлены в программе. Личностный уровень представлен мотивированной деятельностью личности по формированию и развитию

собственной электоральной культуры и электоральной культуры окружающих.

Кросс-многомерные пространства, по мнению исследователей (В.П. Панасюк, К.А. Елистратова и др.) [14, 15], являются в условиях информационного общества факторами инновационного обновления образовательной деятельности. Инновационное изменение не означает изобретение чего-либо нового, инновация – это, прежде всего, изменение чего-либо хорошо известного. «Инновации – это эликсир жизни» [16, с.37], который оказывается самым действенным, если используется в междисциплинарном поле.

В основе формирования специальной образовательной среды лежит научная идея взаимодействий и пересечений различных пространств и сред, порождающих многомерные реальности, обуславливающих появление новых дидактических возможностей и свойств.

Предлагаемая нами модель специальной образовательной среды является кросс-многоуровневой, как мы уже говорили выше, поскольку между собой взаимодействуют не только компоненты, но и уровни. Приведем несколько примеров такого взаимодействия.

Например, личность взаимодействует с содержанием электоральной культуры в мировом масштабе, то есть, субъектный компонент на личностном уровне взаимодействует с содержательным компонентом на глобальном уровне, изучая опыт международных политических движений, партий, электоральных событий с целью формирования собственной электоральной компетентности. Другой пример – субъектный компонент на личностном уровне (личность) участвует в деятельности по реализации программы формирования электоральной культуры учителя в педагогическом университете (на локальном уровне). Еще пример взаимодействия уровней – субъектный компонент на локальном уровне (преподаватели, эксперты, специалисты педагогического университета) взаимодействует с деятельностным компонентом на глобальном уровне, изучая и транслируя учителям мировой опыт организации электорального процесса.

Анализируя взаимодействие уровней и компонентов среды, мы можем сказать, что практически существует взаимодействие всех компонентов на всех уровнях, что создает действующую специальную кросс-многоуровневую образовательную среду, обеспечивающую формирование и развитие электоральной культуры. Под взаимодействием компонентов и уровней мы понимаем различные виды деятельности, которые могут иметь характер как прямого взаимодействия, так и исследовательский, научный характер.

Далее рассмотрим, каким образом функционирует среда. Предлагаемая нами среда реализуется в образовательной среде педагогического университета в соответствии с определенным алгоритмом. Данный алгоритм дает общее представление об основных этапах от момента теоретической разработки среды до обеспечения ее функционирования.

Первым шагом в формировании среды является ее теоретическая разработка на основе определенных подходов. В нашем случае это подходы, которые составляют методологическую основу нашего исследования: диалектический материализм, ноосферный подход, системный, неозволюционный, средовой, компетентностный, деятельностный подходы.

Теоретическая разработка включает также формулировку целей среды, в зависимости от которых выстраиваются задачи, отбирается содержание, формируется коллектив, который будет эти цели реализовывать. Следующий этап – формирование самого пространства, локации, где будет возможно организовать работу над формированием и развитием электоральной культуры. Здесь очень важно, чтобы это пространство вызывало положительные эмоции, привлекало, чтобы сюда хотелось вернуться снова и снова. Это пространство должно быть соответствующим образом оформлено, но необходимо исключить какое-либо навязывание каких-то идей, персон, выводов со стороны образовательной среды. Это не должна быть агитация, это должно быть постоянное объяснение важности самого электорального действия, принятия решения, активной позиции. Вместе с тем это должно соответствовать современным информационным и культурным требованиям. Физическое пространство предлагаемой нами среды также должно быть гибким, легко трансформироваться в соответствии с нуждами среды, изменяться в зависимости от видов работы, которые предусмотрены программой.

Формирование субъектного компонента специальной образовательной среды представляет собой отбор специалистов, которые смогут обеспечить функционирование специальной образовательной среды. Нам представляется, что в этой команде должны быть специалисты по педагогике, по психологии, по электоральному праву, по организации электорального процесса. К работе могут быть также привлечены специалисты в области политических партий и общественных движений, депутаты, представители местной власти и другие специалисты, имеющие отношение к электоральным процессам. Также будут полезны социологи, владеющие информацией о социологических исследованиях электорального поведения граждан. В состав субъектного компонента среды входят также те, на кого будет воздействовать среда, у кого будут формировать и развивать электоральную культуру – учителя. Необходимо

отметить, что это личности, каждая из которых обладает определенным уровнем профессионализма в своей области, собственным мировоззрением, жизненной позицией, основанной на опыте, особенностями личностной сферы, личностными смыслами. Более того, в этот компонент входят все специалисты на различных уровнях, которые могут быть причастны к формированию и развитию электоральной культуры не только прямым, но и косвенным образом, посредством своих публикаций, выступлений и т.д.

Следующий этап – отбор содержания, на основе которого будет происходить формирование содержательного компонента специальной образовательной среды. Содержание в данном случае представлено информацией, связанной с электоральным процессом, носящей различный характер – социальный, учебный, статистический, исследовательский научный и т.д. Именно на основе этого содержания будут далее разрабатываться технологии формирования электоральной культуры. Для субъекта «учитель» содержание – это объем информации, которую удалось осмыслить, понять, принять, перевести в разряд личностных смыслов. Это информация об организации электорального процесса, об истории электорального процесса, об участниках электорального процесса, статистические данные об электоральном процессе, а также информация, которая необходима учителю, чтобы транслировать электоральную культуру обучающимся. Для субъекта «преподаватель» содержание – это объем информации, подготовленной для передачи, определенной образовательной программой и другими нормативными документами. Для субъекта «образовательное учреждение» содержание заложено в образовательной программе. Есть еще одна особенность образовательного контента в данном случае, которая заключается в том, что данный контент должен обеспечить не только формирование и развитие электоральной культуры учителя, но и формирование у него компетенций, позволяющих транслировать электоральную культуру окружающим.

В результате отбора соответствующего задачам среды контента мы имеем содержание, на основе которого будет функционировать среда. Далее идет разработка новых и отбор существующих технологий, методов, способов, приемов формирования и развития электоральной культуры, которые составят основу образовательной программы, результатом которой станет формирование и развитие электоральной культуры учителей. Здесь также необходимо учитывать, что мы формируем у учителя не только электоральную культуру, но и компетенции, позволяющие формировать такую культуру у обучающихся и всех окружающих. На основе отобранного содержания происходит формирование деятельностного компонента специальной образовательной среды.

Далее происходит разработка программы формирования и развития электоральной культуры на основе предложенной концепции и ее реализация. В результате реализации программы формируются и развиваются компетентностный, ценностный, деятельностный и трансляционный компоненты электоральной культуры. Затем осуществляется анализ результатов реализации программы, осуществляется интерпретация результатов

и корректировка программы, если это необходимо.

Таким образом, мы представили специальную образовательную среду для формирования электоральной культуры учителя и алгоритм необходимых действий для ее создания. Сформированная таким образом специальная кросс-многоуровневая образовательная среда создаст необходимые условия для формирования электоральной культуры учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байханов, И.Б. Методологические подходы к исследованию особенностей формирования и развития политической и электоральной культуры учителей // И.Б. Байханов // Преподаватель XXI век, 2022. №4. Том 2. – С.22-38.
2. Корчак, Я. Как любить ребенка // Педагогическое наследие. М., 1990. С.19-174.
3. Рубцов В.В. Ивошина Т.Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М., 2002. – 272 с.
4. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. М., 2000. – 230 с.
5. Лебедева, В.П., Орлов, В.А., Панов, В.И. Психодидактические аспекты развивающего образования // Педагогика. № 6. 1996. С. 25-30.
6. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб., 2007. С. 80.
7. Moos R. Evaluating educational environments procedures, measures, findings, and policy implications. 1979 San Francisco: Jossey-Bass.
8. Fraser, V.J., and Treagust, D.F. «Validity and Use of an Instrument for Assessing Classroom Psychosocial Environment in Higher Education» Higher Education, 1996, 15, 37-57.
9. Суворова, Т.Н. Современная информационно-образовательная среда: терминологический аспект, структура, возможности, функции и перспективы развития // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2015. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-informatsionno-obrazovatel'naya-sreda-terminologicheskii-aspekt-struktura-vozmozhnosti-funktsii-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 04.02.2023).
10. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
11. Дерябо, С.Д., Ясвин, В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону, 1996.
12. <https://chspru.ru/координационный-центр-по-повышению-э/>
13. Громкова, М.Т. Педагогика высшей школы / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2012. – 447 с.
14. Панасюк, В.П., Елистратова, К.А. Кросс-многомерные пространства и среды как факторы инновационного обновления образовательной деятельности // ЧиО. 2020. №1 (62). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kross-mnogomernye-prostranstva-i-sredy-kak-factory-innovatsionnogo-obnovleniya-obrazovatel'noy-deyatelnosti> (дата обращения: 04.02.2023).
15. Елистратова, К.А., Панасюк, В.П. Формирование многофункциональных результатов образовательного процесса в кросс-многомерной среде школы // Ученые записки университета Лесгафта. 2020. №5 (183). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mnogofunktsionalnyh-rezultatov-obrazovatel'nogo-protsessa-v-kross-mnogomernoy-srede-shkoly> (дата обращения: 04.02.2023).
16. Инновации – будущее информационного общества. Под редакцией Т. Гансвиндта и А.А. Гоголя. – СПб: СПбГУТ. 2005. – 204 с.

© Байханов Исмаил Баутдинович (ismailbaykhanov@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СКАЗКА КАК ИСТОЧНИК НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАМЕРУНА

БИЛО'О ННА Сюзанна Фанни Эпсе КУМА

Аспирант, Московский педагогический государственный университет (МПГУ)
josepharsenembarga@yahoo.fr

FAIRY TALE AS A SOURCE OF PRIMARY EDUCATION IN CAMEROON

БИЛО'О ННА Suzanne Fanny Epse KOUMA

Summary: The scholars have always been interested in the problems of the educational system. The most scientists who consider the educational system in the context of traditional learning have adhered to a sociocognitive approach, arguing that education is a social construct built on the basis of cognitivism. In this regard, an important pedagogical strategy aimed at understanding the educational paradigm of the Republic of Cameroon in a socio-cognitive and socio-cultural context is the study of fairy tales, which at the stage of primary education is the vital and spiritual and moral guideline that helps prepare children for life in Cameroonian society. The article examines the educational potential of Cameroon folk tales and the features of their use in lessons in the process of obtaining primary education.

Keywords: primary education, traditional education, sociocognitive approach, fairy tale, Cameroon.

Аннотация: Особенности образовательной системы страны всегда интересовали исследователей. Большинство ученых, рассматривающих образовательную систему в контексте традиционного обучения, придерживались социокогнитивного подхода, утверждая, что образование является социальной конструкцией, построенной на основе когнитивизма. В связи с этим важной педагогической стратегией, направленной на осмысление образовательной парадигмы Республики Камерун в социокогнитивном и социокультурном контексте является изучение сказки, которая на этапе начального образования является тем жизненным и духовно-нравственным ориентиром, который помогает подготовить детей к жизни в камерунском обществе. В статье даются рассматриваются образовательный потенциал народных сказок Камеруна и особенности их использования на уроках в процессе получения начального образования.

Ключевые слова: начальное образование, традиционное обучение, социокогнитивный подход, сказка, Камерун.

Введение

Современные исследования, посвященные системе образования, как правило, сводятся к тому, что мы называем «традиционным образованием», или «традиционной педагогикой», о чем говорят многочисленные дискуссии ученых, сводящихся к идеологическому, теоретическому и методологическому обоснованию традиционной модели образования [5]. Подобное движение педагогической мысли имеет под собой историческую основу, и зародилось оно как реакция на принципы, методы, цели и задачи педагогики, господствовавшей в определенный момент времени в африканских обществах, где система образования в корне отличается от формальной, рациональной системы европейского образования и может расцениваться как традиционная.

Термин «традиционная» применительно к образовательной системе не стоит рассматривать в уничижительном ключе, хотя он и подразумевает упор на классическую, древнюю, модель. Традиционная система образования не может мыслиться как примитивная, как та, которая имела место в архаических обществах. Если мы обратимся к камерунской образовательной системе и проанализируем истоки ее формирования, то мы поймем ее сложность, ибо построена данная система по

исторически унаследованной модели.

Образование в африканской Республике Камерун, что бы ни говорили сегодня, по-прежнему играет важную роль в социализации подрастающего поколения. В этом смысле большой акцент делается именно на начальное образование, которое в стране рассматривается как начало интеграции во взрослую жизнь, как динамический процесс подготовки детей к социализации. Данный контекст подразумевает участие в образовании детей не только образовательных учреждений, но родителей, которые являются, если можно так выразиться, главными действующими лицами своеобразной образовательной системы, которую можно рассматривать как процесс подготовки подрастающего поколения к жизни в сложных природных условиях, формирующий их поведение, благодаря деятельности, что является стимулом к обучению. Иными словами, образование в Камеруне сводится к тому, чтобы «учиться у других, наблюдая за их поведением и подражая им, следовать их примеру и их взглядам, прислушиваться к их мнению» [14].

И в то же время, нельзя не обойти стороной наличие разнообразных теорий обучения, описывающих и объясняющих особенности образовательного процесса в Камеруне, неоднородного по своей сути, но направленного на приобретение учащимися знаний, о чем говорят

подходы, используемые камерунскими учителями. Эти подходы зависят от набора детерминант, характерных для среды обучения, от потребностей самого общества, учитываемых при принятии образовательной политики, что отражено в постановлении Министерства начального образования, а именно в его статьях 8.1. и 8.2, в которых сказано: «Методы преподавания и обучения должны быть активными и предполагают адаптацию школьников к условиям и среде, а также индивидуальный подход к обучению, учитывающий способности детей и скорость освоения материала» [10].

Образовательная система Камеруна не придерживается той или иной конкретной теории. Выбор этой теории зависит от результатов, наблюдаемых в процессе обучения, и в любой момент эта теория может быть заменена на другую или же использоваться в ином ракурсе.

В основе камерунской системы образования лежит, в первую очередь, теория бихевиоризма, основанная на наблюдении за поведением акторов в учебном контексте после прохождения специальной подготовки [13]. Эта теория вписывается в концепцию камерунского образовательного процесса, если следовать его целям. Фундаментальный принцип бихевиоризма заключается в том, что приобретаемые знания измеряются, оцениваются с точки зрения поведения, наблюдаемого после завершения деятельности. Эта теория применительно к процессу образования сводится к тому, что обучение с течением времени изменяет поведение человека за счет интерактивных жестов и положительных подкреплений, мотивирующих учащихся и влияющих на эффективность педагогического процесса.

Обучение, с позиций теории бихевиоризма, – это изменение или формирование нужного поведения, в чем особая значимость отводится рефлексам. Учитель, согласно бихевиористскому подходу, должен манипулировать окружающей средой так, чтобы стимулировать желаемые поведенческие изменения у учеников. Иными словами, ученики, в рамках бихевиоризма, не рассматриваются как личности. Бихевиоризм практически не учитывает врожденные или унаследованные (генетические) факторы, эмоции и другие внутренние процессы. На основе сравнения продемонстрированного поведения и ожидаемого поведения учитель делает определенные выводы. В процессе наблюдения за учениками учитель использует повторение и обратную связь, чтобы помочь учащимся усвоить конкретные знания и добиться определенного поведения, сформулированного в начале учебной деятельности в рамках поставленной цели.

Как видим, теория бихевиоризма направлена на конечный результат выполняемых действий и не учитыва-

ет когнитивные процессы обработки информации. Но эта теория нашла свое место в камерунской системе образования благодаря фронтальной форме обучения, которая делает учителя «магистром». Однако, ограниченность данной теории давно уже доказана. Камерунские педагоги и методисты прекрасно понимают, что центром учебного процесса является ученик. И он должен выполнять не предписанные ему действия, а действия, поддерживающие его интерес к учебе, чему способствуют такие используемые в учебном процессе методы, как проектная деятельность, проблемное обучение и многие другие.

Бихевиористскому учению противостоит социокогнитивный подход, сторонники которого находятся в яростной конфронтации с бихевиористами, что порождает весьма непростые дебаты между первыми и вторыми. Социокогнитивный подход [6] к учебной деятельности сформировался под влиянием теории Л.С. Выготского и/или постпиажеанских теорий обучения, чтобы дестабилизировать существующие представления детей и организовать процесс обучения через создание примера для подражания.

Еще одна теория, которая была внедрена в систему образования – социоконструктивизм [12]. Концепцию социоконструктивизма можно определить следующим образом: наблюдатель и наблюдаемые объекты – две независимые, отдельные, не влияющие друг на друга сущности; человек познает наблюдаемые объекты благодаря своим когнитивным способностям, в результате чего появляется знание об объективной реальности. Теория конструктивизма рассматривает образование как деятельность по конструированию знаний, как процесс усвоения новой информации по старым моделям. Полученное в результате новое знание составляет новые объекты мысли, на которые субъекты полагаются в своих действиях.

Анализируя разнообразные теории, мы считаем, что необходимо придерживаться социокогнитивного подхода, который больше соотносится с использованием традиционных и религиозных компонентов в доколониальной системе камерунского образования. К тому же, социокогнитивный подход тесным образом сопрягается с социокультурным подходом, описанным еще в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и М.М. Бахтина, подчеркивающих социокультурный контекст познания, понимающих знание как результат соконструкции между людьми, группами и результат взаимодействия культурных и языковых факторов.

Учитывая культурное богатство Камеруна, влияющее на традиционное образование и процессы социализации, наш выбор очевиден: социокогнитивный подход, который взят за основу данного исследования, поможет

понять, каким образом возможности применения всех теорий для организации процесса обучения в традиционном и религиозном контекстах, мы признаем, что именно социокогнитивный подход лучше всего подходит анализа системы образования и специфики обучения в Камеруне.

В социологии, как и в большинстве гуманитарных наук, существуют две основные парадигмы: количественная парадигма и качественная парадигма. Количественная парадигма включает подходы, построенные на шкале макросоциальных наблюдений и сосредоточенные на макроэкономических статистических исследованиях и аспекте социальной принадлежности, «связанном с социально-демографическими вариациями, такими как род занятий, уровень образования, доход, возраст, пол или культура, образ жизни» [1]. Под качественной парадигмой понимаются подходы, основанные на двух уровнях наблюдения, мезосоциальном (организации и учреждения) и микросоциальном (повседневная трудовая жизнь, семья, занятия в классе), и сосредоточиванием внимания на анализе механизмов, лежащих в основе поведения и интерпретации действий. Именно эта парадигма и выбрана для нашего исследования.

Вопрос об использовании социологических методов и приемов к системе начального камерунского образования, сложившегося под воздействием определенных условий еще в доколониальную эпоху, когда в камерунском обществе отсутствовала письменность, крайне важен. Особенно, если учитывать практически полное отсутствие библиографических документов и архивных материалов, на которые можно было бы опереться в процессе исследования.

Цель данной статьи – показать влияние традиций, ритуальных верований и практик, а также устного народного творчества на систему камерунского начального образования.

1. Сфера традиционного образования в Камеруне

В рамках социального микромира образование всегда направлено на воспитание ребенка в соответствии с моделью идеального общества, которое будет построено взрослыми на основе культурных, моральных и социальных ценностей, передаваемых ребенку из поколения в поколение. Принципы существующей раньше педагогической модели были построены таким образом, что ребенок не рассматривается как личность, а просто копирует представителей старшего поколения. Образование, будучи социальным явлением, должно учитывать и индивидуальные особенности каждого ребенка, и условия, в которых он формируется, и окружающую его среду. Однако, концепция африканского образования предполагала, что обучение детей должно обя-

зательно вписаться в социальное бытие, в связи с чем африканское традиционное образование предполагало подготовку детей к африканским реалиям и жизни в африканском обществе. В процессе такого образования использовались методы, для которых характерен педагогический и интеллектуальный вербализм. В доколониальную эпоху обучение было последовательным и имело пирамидальную структуру, представленную народными школами с двумя классами. Занятия в таких школах, функционирующих практически в каждой деревне, проводились на местных языках. Но получение знаний и формирование навыков, построенное на опыте предыдущих поколений, носило пассивный характер [3]. А ведь учащиеся должны играть более активную роль в процессе накопления знаний, что делается посредством постоянного взаимодействия с другими людьми, с окружением обучаемых. учебный процесс всегда требует мобилизации личных, познавательных, эмоциональных, поведенческих ресурсов, активного участия субъекта в своем обучении [2, с. 14]. Подобное понимание образовательной стратегии, как нам кажется, связано со социоконструктивистским взглядом на обучение, который упоминали в своем труде Шаррон и Раби, описывающие теорию обучения, которая постулирует, что учащийся активно развивает знания и навыки, основанные на предыдущих знаниях, и разрешает социоконструктивные конфликты через взаимодействие с другими людьми и обществом [11].

По логике, школа представляет собой многоуровневое учреждение, где дети получают дифференцированное образование в соответствии с этими уровнями, и где они учатся под руководством учителей, которые, разумеется, строго соблюдают заранее определенную программу для каждого из этих уровней. Таким образом, обучение в традиционном контексте выполняет вездесущую когнитивную функцию для учащегося, который сам принимает активное участие в своем обучении. Каждого ученика следует рассматривать как агента, получающего не только естественное образование в процессе повседневного общения и взаимодействия людей, но и формальное, организованное, образование, которым занимаются специально теоретически и практически подготовленные люди: учителя, воспитатели и т.п. [8, с. 42]. Но с другой стороны, ученик, по мысли У. Уитона является активным агентом, который способен, насколько может, контролировать себя, давать себе самооценку и, при необходимости, изменять свой подход к обучению, скорректировав цели и задачи учебного процесса [11].

В данном исследовании мы рассматриваем обучение в контексте традиционного образования. Но мы не можем отрицать целесообразность образовательных моделей, способствующих передаче от учителя к ученикам культурных знаний и навыков. Образование, на наш взгляд, должно способствовать культурной эволюции

личности. Передачу традиционных навыков Э. Лоарер рассматривает как один из важных механизмов образования будь то школьное или семейное образование [7].

Учитывая социокультурный подход к обучению, мы бы отметили большую роль сказки в образовательном процессе. Сказка – это не просто литературный жанр, претендующий на некую универсальность, хотя исследователи всегда, по причине сходства, рассматривали сказку вместе с такими жанрами, как миф, легенда, басня. Действительно, между этими жанрами много общего. Взяв за основу теорию о происхождении сказки, Пьер Ндак определяет сказку как историю, повествующую о событиях, происходящих в незапамятные времена. Подобным образом можно характеризовать и миф. Но отличие сказки от мифа состоит в том, что она имеет реальную, а не вымышленную основу. Но тем не менее грань между этими двумя повествовательными жанрами несколько тонкая, размытая и неясная, что можно не заметить, как сказка трансформируется в миф и наоборот. Причем эта трансформация происходит естественным образом» [9]. Африканским обществом сказка воспринимается как своего рода народная школа, построенная на устной традиции, ведь она появилась на континенте в дописьменную эпоху.

Если рассматривать сказку в аспекте ее образовательного потенциала, то следует отметить ее уровневый характер, предполагающему, что каждому возрасту соответствует своя сказка. Иными словами, изучать сказки следует в контексте возрастной периодизации. Правда, программа изучения сказок в системе камерунского образования еще не продумана. Да и введение сказочного материала в учебный процесс зависит как от предмета, так и от цели, поставленной рассказчиком, в роли которого, как правило, выступает учитель, который заранее должен определить взаимосвязь между предложенной ученикам сказкой и учебным контентом. Но тем не менее сказка, по мысли Н. Ндака, является основным учебным средством для воспитания детей – прежде всего, социально-нравственного и духовного воспитания» [9].

Следует отметить, что в африканском обществе нет определенного возраста для получения образования. Все граждане – и молодые, и пожилые, – могут ходить в одну и ту же школу и даже в один и тот же класс, получая одинаковое образование. Благо, возможности для этого есть. Все камерунцы – от мала до велика – любят учиться. Для них школа не является простым отдыхом. Даже изучение такого материала, который традиционно причисляется к развлекающему контенту – сказки, песни, игры и т.п. – не является отвлекающим маневром, а дидактически обусловлено, имеет цель, мотивацию [5].

Камерунское общество, в котором сильны традиции, не просто живет сказкой. Чтение сказок – важнейший

элемент камерунского образования и воспитания. Однако, в процессе чтения обучаемый обязательно должен проникнуться сказкой, пережить ее, после чего прокомментировать ее с разных позиций, в том числе и с позиции морально-нравственного идеала. При этом прочитанная сказка не должна стать «закрытой страницей» для ученика. Если сказка затронула струны его души, к ней он может возвращаться снова и снова, в разные возрастные периоды своей жизни. По мере взросления человека происходит его внутренняя эволюция, что сказывается и на отношении к уже прочитанной много раз сказке, которая всякий раз, когда ученик достигает другого, более высокого, уровня постижения знаний, открывается ему по-новому. Камерунские педагоги называют подобную эволюцию «испытанием сказкой», ведь на протяжении многих лет сказка не просто учит, и просвещает человека, но и облагораживает его душу.

2. Сказка как кооперативный и интерактивный социальный способ обучения

С моральной точки зрения, сказка является одной из ключевых основ традиционного обучения, являющимся приоритетным элементом формального образования. Ж. Пиаже различает две фазы нравственного развития индивидуума: фазу гетерономии, когда ребенок подчиняется правилам, навязанным взрослыми, не осознавая их социальной необходимости, и фазу автономии, во время которой потребность в сотрудничестве приводит ребенка к осознанию принципов взаимности и равенства, лежащих в основе социальных норм [2]. В первом случае обязательство выполнять нормы основывается на одностороннем уважении ребенка по отношению к старшим, а во втором – на взаимном уважении между людьми, которые воспринимаются как равные. Сказка является составляющим компонентом образования на второй фазе развития, поскольку она создает равные условия для учеников.

Чтобы сказка заинтересовала ребенка, она должна быть веселой, пробуждать его любопытство, стимулировать его воображение и, главное, мотивировать его, подталкивая его к совершению добрых дел и поступков. Поэтому очень важен отбор сказочного материала для обучения и его интеграция в школьные предметы. Причем включение сказки в образовательный процесс может проходить в рамках драматизации, с использованием игровых форм обучения и других методов, помогающих ненавязчиво объяснить ребенку глубокий смысл, заложенный в том или ином сказании.

Любая школа, будь то современная или традиционная, своей целью ставит помощь ребенку в овладении определенным набором знаний, которые помогут ему, когда он вступит во взрослую жизнь, и в формировании различного рода навыков (психокогнитивных, психомо-

торных, психоэмоциональных и др.) [4]. И сказка как дидактический элемент обучения обязательным образом участвует в этом процессе.

Кроме того, сказку, которую иногда называют «апологией добродетели», можно преподнести детям в качестве единственного средства, способного научить их справляться с трудностями, которые подстерегают их на каждом шагу. В процессе чтения и изучения сказок, дети знакомятся с умными и сильными героями, сражающимися со злыми вождями и королями, расставляющими для них ловушки. Эти подвиги выставляются учителем, взявшим на себя роль сказочника, как образцы для подражания.

Сказки развивают воображение ребенка и оказывают влияние на его интеллектуальное развитие. Попадая в волшебный мир сказочного пространства, ученик мыслит себя героем и пытается найти выход из сложившейся ситуации, четко определяя круг своих действий.

Изучение сказки тесным образом связано с историей общества, в котором живет ребенок, а, возможно, и с историей его рода. Генеалогический аспект сказки давно является предметом изучения. Камерунские педагоги утверждают, что многие сказочные истории помогают детям узнать о родственниках, о союзах, которые существуют между семьями, что поможет им избежать ошибок в будущем (например, при выборе супруга или супруги).

Нельзя не отметить и лингвистическую сторону изучения сказки. Сказки, как правило, читаются камерунскими детьми на местных языках и диалектах, что помогает им овладеть нюансами и тонкостями своего родного языка, а также развить красноречие.

Итак, сказка играет большую роль в образовательном процессе. Во-первых, она учит подрастающее поколение искусству общения. Мастерство рассказчика поможет ребенку пробудить в его душе нравственные основы и морально-этические нормы, соответствующие традициям общества, в которое ему предстоит интегри-

роваться. Сказка также пробуждает в ребенке эмоции, необходимые для равноправного общения не только со сверстниками, но и со старшим поколением (с родственниками, родителями, учителями).

На наш взгляд, именно традиционная африканская сказка особым образом действует на сознание ребенка, пробуждая в нем лучшие чувства и создавая предпосылки к приобретению знаний в той социальной и физической среде, где он воспитывается. В камерунском обществе, построенном на принципах коллективизма и осуждающем эгоистические настроения и индивидуализм, сказка воспринимается как модель общественной жизни, поскольку, кроме историко-культурного компонента, она учит ребенка приспосабливаться к тем условиям жизни, которые ему определены природой. Иными словами, сказку, которой в образовательном процессе Республики Камерун отведена значительная роль, можно назвать учебником физического и духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

Заключение

Основное внимание в этой статье было уделено вопросу, посвященному раскрытию роли сказки в системе начального образования Республики Камерун. Это исследование стало возможным в силу плюралистической парадигмы, связанной с признанием социально-культурной неоднородности образовательных норм Камеруна, имеющих место в доколониальную эпоху и построенных на традиционных ценностях. Особенности камерунской образовательной системы не могут ограничиться рассмотрением вопросов социализации подрастающего поколения, изучением проблем соотношения традиционного и формального образования. Но в процессе нашего исследования мы доказали следующее: поскольку основной целью камерунского образования является подготовка детей к жизни в обществе, построенном на определенной системе ценностей, то урок ценностной ориентации им может преподать только сказка. Только сказка может увековечить в душе ребенка уважение к традициям, провозглашенным предками, что имеет огромное значение для страны в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алами С., Десжо Д., Гарибуо-Муссауи И. Качественные методы. – Париж: Университетская пресса Франции, 2009. – 128 с.
2. Бушар К. Общее развитие детей от 0 до 5 лет в образовательном контексте. – Квебек: Университетская пресса Квебека, 2008. – 461 с.
3. Виау Р. Мотивация в школьном контексте. – Брюссель: DeBoeckSupérieur, 2009ю – 218 с.
4. Тергели Г. Естественная педагогика // Тенденции в когнитивных науках. – 2009. – № 13(4). С. 148-153.
5. Кайле и Мумуни Диоффо А. (ред.). Образование в Африке. – Квебек: Издание для науки и общего блага, 2019. – 387 с.
6. Леменьян Г., Вейл-Барэ А. Подход к познанию, связанный с развитием изменения в механике» // Международный журнал научного образования. – 1994. – № 16 (1). – С. 99-120.
7. Лоарер Э. Когнитивное образование: модели и методы обучения мышлению // Французский педагогический журнал. – 1998. – №122. С. 121-161.

8. Михалина О.А. африканская философия образования в поисках смысла // Вестник РУДН. Сер. Философия. – 2010. – № 3. – С. 39-46.
9. Ндак П. Африканская сказка и образование. – Париж, Харматан, 2000. – 246 с.
10. Приказы, циркуляры и министерские законы об образовании в Камеруне. – MINEDUB, 1996-2006 гг. - 74 с.
11. Уитен А. Имитация, подражание и передача культуры // Поведенческие науки и науки о мозге. – 2008. - № 31(1). – . 39-40.
12. Чаррон А., Раби К. Синтез по социоконструктивизму // Модели обучения и теории обучения: от практики к теории. – Париж: СЕС, 2007. – С. 119-133.
13. Чекур М., Лааффу М., Джанати-Идриси Р. Эволюция теорий обучения в эпоху цифровых технологий // URL: <https://www.epi.asso.fr/journal/articles/a1502b.htm> (обращение 20.01.2022 г.).
14. Чибра Г. Учителя в дикой природе. Тенденции в когнитивных науках. – 2007. – № 11 (7). – С. 95-96.

© БИЛО'О ННА Сюзанна Фанни Эпсе КУМА (josepharsenembarga@yahoo.fr).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский педагогический государственный университет

ИСТОРИОГРАФИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ДИСТАНЦИОННЫХ КУРСОВ

Киселева Анна Валерьевна

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный архитектурно-художественный университет имени Н.С. Алфёрова, (г. Екатеринбург)
kav.7311@mail.ru

HISTORIOGRAPHY AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF MASS OPEN DISTANCE COURSES

A. Kiseleva

Summary: The article considers the issue of the formation and development of mass open distance courses as innovations of the XXI century in professional education, while emphasizing that it is necessary to closely monitor that the introduction of mass open distance courses does not concern the fundamental, academic foundations of the educational space, but is an addition to traditional teaching methods. The author identifies three stages in the historiography of the issue under consideration. The strengths and disadvantages of such courses are revealed. The prospects for the development of mass open distance courses in Russian education and the world as a whole are determined. The article reveals the thesis that in reality mass open distance courses have significantly expanded the audience and the range of educational services that meet professional needs regarding online learning.

Keywords: mass open distance learning courses, innovations, information and communication technologies, digitalization, educational platforms, websites.

Аннотация: В статье рассмотрен вопрос становления и развития массовых открытых дистанционных курсов, как инновации XXI века в профессиональном образовании, при этом, подчеркивается, что необходимо пристально наблюдать за тем, чтобы внедрение массовых открытых дистанционных курсов не касались фундаментальных, академических основ образовательного пространства, а были дополнением к традиционным методикам преподавания. Автором выделены три этапа в историографии рассматриваемого вопроса. Выявлены сильные стороны и недостатки таких курсов. Намечены векторы дальнейшего развития массовых открытых дистанционных курсов в российском образовании и мере в целом. В статье раскрывается тезис о том, что в реалиях массовые открытые дистанционные курсы существенно расширили аудиторию и спектр образовательных услуг, отвечающих профессиональным потребностям относительно сетевого обучения.

Ключевые слова: массовые открытые дистанционные курсы, инновации, информационно-коммуникационные технологии, цифровизация, образовательные платформы, веб-сайты.

Информационные инновационные процессы XXI век явились вызовом образовательным системам всех стран. Многие инновации XX века были дополнением к существующим методам технологиям обучения. Информационно-коммуникационные технологии кардинально меняют многие элементы мировых образовательных систем от административно-организационных форм до непосредственно самого содержания образования. При этом, научно-педагогическому сообществу необходимо пристально наблюдать за тем, чтобы такие изменения не касались фундаментальных, академических основ образовательного пространства. В этом процессе важно придерживаться одного из главных принципов инноваций в образовании - сначала дополнить традиционные методики, а впоследствии заместить ими неэффективные.

Основываясь на анализе научно-методической литературы при продвижении инновационных информационно-образовательных процессов, целесообразно учитывать только те сегменты образования, которые непосредственно нуждаются в преобразовании:

- доступность – возможность получить знания независимо от места проживания, возраста и социального положения на протяжении всей жизни,

то есть инновации должны быть ориентированы на те аспекты, которые способны обеспечить доступность к образовательному контенту в полном объеме;

- индивидуализация – Бенджамин Блум в своих научных работах доказал существенные различия между программируемой и индивидуальной формой обучения – почти 89 % участников в ходе эксперимента по индивидуализации образовательного процесса продемонстрировали лучший результат) [4] – внедрение индивидуальных форм работы в обучение может быть реализовано через систему индивидуальных заданий, творческих и научных работ, докладов на конференциях и др.;
- конкурентоспособность – учебные заведения в образовательном пространстве должны обладать высоким научным статусом, который предполагает высокий уровень знаний, которые обучающиеся могут получить в данном учебном заведении – применение инновационных технологических средств: программные тренажеры, средств моделирования в трехмерных пространствах и др., способны развивать конкурентоспособность на мировом уровне;

— цифровизация – создание инфраструктуры для использования сети Интернет в учебном процессе - библиотеки и видео и медиатеки онлайн, в том, числе и массовые онлайн курсы.

Способность будущего специалиста работать с цифровой техникой, понимание им основных тенденций ее обновление, совершенствование принципов способствует предотвращению проблем по использованию обновленных цифровых инструментов в профессиональной деятельности [3].

Среди инноваций, которые, революционно изменили научный и административный подход в системе образования, можно выделить технологии массовых открытых дистанционных курсов. Их появление определила потребность в доступности к обучающим ресурсам. Массовые открытые дистанционные курсы - это синергетический продукт открытых бесплатных образовательных ресурсов и дистанционных технологий обучения. Теоретические аспекты данных курсов рассматривали в своих работах Т.Н. Варфоломеева, В.Н. Кухаренко, И.Н. Мовчан, Е.Д. Патаракина, С.А. Щенников, К. Кери. Хаден и П. Хилл [1]. Научный анализ данных работ позволяет выявить характерные признаки проектов массовых открытых дистанционных курсов: большая аудитория слушателей, глобальность, бесплатный доступ; привлечение преподавателей из разных учебных заведений; обязательное использование традиционных форм учебного процесса (расписание, экзамены, контрольные работы); существование множественных каналов обратной связи между всеми участниками образовательного процесса; преподаватель - это помощник или наставник, он ориентирует слушателя на важную информацию, помогает в ее анализе и статистической обработке. А самый главный момент, заключается в том, что весь научный материал курса не просто остается в открытом доступе, а дополняется в режиме онлайн.

Таким образом, массовые открытые дистанционные курсы – это логическая взаимосвязь системы дистанционного и онлайн-обучения, однако их отличительной чертой является существенно больший диапазон их проведения.

Появление массовых открытых дистанционных курсов приходится на начало 2000-х годов. В их развитии выделим три этапа.

Первый этап (2005-2007 гг.) – этап зарождения. После участия в тестировании пилотной программы в 2005 в iTunesU, Стэнфордский университет, одним из первых, предложил предоставлять доступ к материалам учебных курсов через электронные архивы. 21 апреля 2007 года в городе Голуэй (Ирландия) была представлена бесплатная образовательная онлайн-платформа для обучения

бухгалтерскому учету, по разным видам управления малыми предприятиями, основным навыкам ведения бизнеса [7]. Это некоммерческое социальное предприятие, дало возможность любому человеку изучать что угодно, где угодно, в любое время и бесплатно [8].

Второй этап (2008-2011) - этап усовершенствования. Система массовых открытых дистанционных курсов достигла популярности в 2008 году - об этом говорит массовое создание электронного контента для обучения. В 2011 году дистанционные курсы Стэнфордского университета по дисциплине «Искусственный интеллект» привлекли 160 тысяч соискателей высшего образования из разных стран мира. Осенью 2011 года Стэнфордский университет запустил программы уже трех курсов, на каждом из которых обучалось более 100000 соискателей высшего образования. После того, как сформировалась значительная база таких курсов, профессора информатики университета Дафна Коллер и Эндрю Ёндч объединили их в большой проект Coursera [9]. Благодаря использованию технологий, которые были разработаны Стенфордским университетом, Coursera начинает транслировать курсы в прямом эфире. Впоследствии, к проекту Coursera присоединились и другие университетами мира, среди которых Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».

Сегодня, Coursera предлагает образовательные программы по многим отраслям знаний, в частности по математике, медицине, биологии, гуманитарным и социальным наукам. Курсы стартуют по мере их подготовки и публикации их на сайте платформы, независимо от даты начала учебного года. Язык обучения преимущественно английский, но есть курсы на французском, немецком, русском, итальянском, испанском, китайском и арабском языках. На данный момент компания Coursera предлагает 5400 курсов, профессиональных сертификаций и дипломных программ от университетов и компаний мирового уровня. Основной проблемой по использованию материалов таких курсов в учебном процессе является то, что начало курсов может не совпадать с началом семестров, то есть преподавателю сложно адаптировать собственный учебный план под расписание курса, а после завершения регистрации на курсе и до нового старта материалы курса будут недоступны.

Третий этап (2012-по настоящее время) - этап интенсивного развития. Начиная с 2012 года, благодаря хорошему финансированию образовательных платформ, таких как Coursera, EDX, Udacity, массовые открытые дистанционные курсы стали стремительно развиваться. Многие проекты стали работать вне системы университетов и обеспечивать индивидуальные занятия (Peer-2-Peer University (P2PU), Udemy, Khan Academy), на которые соискатели могут «проходить» в удобном для себя временном режиме и начать изучение курса в любое время.

Компания Udacity предлагает чуть более 30 курсов по различным дисциплинам, в том числе по информатике, математике, бизнесу, дизайну, но особое внимание придает компьютерным наукам [10]. Начиная с 2014 года, Udacity предлагает ряд курсов, разработанных в сотрудничестве с такими компаниями, как Google, AT&T Intuit. Эти курсы доступны, как для независимого прохождения, так и за дополнительную плату с возможностью индивидуального общения с инструктором и выполнением собственного итогового проекта, который может быть защищен онлайн.

В России разработано много подобных образовательных систем. В частности, большую популярность обрели «Лекториум» – это медиатека лекций отечественных вузов, «Открытое образование», учрежденная ведущими университетами России и «Универсарium», запущенный при поддержке Агентства стратегических инициатив. Данные образовательные платформы представляют собой технологически адаптированную среду для представления учебного контента, и которая предусматривает возможности обратной связи и общения [6]. В этом контексте, учебная платформа массовых открытых дистанционных курсов представляется, как информационное поле с мощным проходным каналом, которая предусматривает возможность представления учебного контента для большого количества соискателей и обеспечивает коммуникационную связь между всеми участниками учебного процесса в рамках единого пространства. Инструментарий и методика подачи учебного материала в массовом открытом дистанционном курсе может зависеть от образовательной платформы, где размещается сам курс [5].

В современных реалиях массовые открытые курсы существенно расширили аудиторию и спектр образовательных услуг, отвечающих профессиональным потребностям относительно сетевого обучения. Ученые полагают, что сегодня, многие аспекты образования сосредотачиваются в персональных сетях и профессиональных сообществах [2]. Тому подтверждение – массовые открытые дистанционные курсы, где общение участников начинается задолго до начала обучения и за пределами платформы (веб-сайты, социальные сети, блоги), благодаря открытой регистрации. Для обучения на подобных курсах важны самоконтроль и высокая мотивация, поскольку слушателю придется самостоятельно выстраивать индивидуальную траекторию обучения.

Вместе с тем, соглашаясь с учеными, которые отмечают и недостатки таких курсов:

- автоматическая форма проверки, что формализует выполнение практических упражнений;
- трудности в идентификация слушателя во время итоговой работы или экзамена (многие регистрируются с нескольких устройств, или при большом

количестве слушателей, нет возможности вывести все изображения на экран);

- недостаточная обратная связь – из-за большого количества участников, обсуждение переходит в раздел «комментарии», а не перерастает в дискуссию;
- несмотря на то, что массовые открытые дистанционные курсы организуют и проводят аккредитованные образовательные учреждения, слушатели получают лишь сертификат, а не официальный документ государственного образца.

Существует еще одна важная проблема – трудности оценки заданий по дисциплинам гуманитарного направления. Татьяна Вадимовна Семенова, старший научный сотрудник факультета социальных наук НИУ ВШЭ, предлагает следующий алгоритм – каждый участник курса проверяет на выбор несколько работ и дает расширенный комментарий, выставляя свою оценку. Соответственно, слушатель, таким образом может получить несколько развернутых анонимных комментариев на свою работу. Татьяна Вадимовна отмечает, что «такая система оценки оправдывает себя, поскольку выборочное оценивание преподавателями работ соискателей высшего образования принципиально не отличалось от оценок, выставленных слушателями своим коллегам по курсу» [11, с. 710].

Популярность массовых открытых дистанционных курсов дала возможность сформировать в сети Интернет профессиональные или творческие сообщества по многим направлениям деятельности. Они создали условия для постоянного повышения квалификации специалистов в области электронного образования.

Среди преимуществ массового открытого дистанционного курса выделим:

- возможность организации такого курса в любых условиях, где имеется связь Интернет;
- возможность организации обучения на любом языке;
- возможность использования любых онлайн инструментов, имеющих отношение к целевой аудитории или уже используемых участниками в повседневной и профессиональной деятельности;
- возможность выхода за пределы часовых поясов и физических границ, быстрая организация такого курса, скорость донесения информации об его открытии;
- проведение обучения в неформальной обстановке, открытость контента для всех;
- осуществление обучения на базе неформальных знаний, которые создаются в курсе благодаря обмену информацией и опытом между его участниками;

- возможность создания собственной персональной учебной среды и собственной персональной учебной сети с помощью участников курса и улучшения своих навыков по обучению на протяжении жизни;
- индивидуальное определение каждым участником своих учебных целей, самостоятельное регулирование деятельности в курсе и построение собственной траектории обучения;
- сохранение информации после окончания курса, то есть созданные учебные сети являются более устойчивыми.

Таким образом, исследуя историографию и перспективы развития массовых открытых дистанционных курсов, становится очевидным тот факт, их применение способствует реализации современных подходов к образовательному процессу в мире, перспектива развития

модели этих курсов связана с дальнейшим продвижением той формы открытого образования, которую предложили проекты Coursera, EDX и Udacity. Возможности массовых открытых дистанционных курсов постоянно меняются и требуют непрерывного совершенствования содержания, форм, методов обучения. Положительно оценивая тенденции отечественного образования, отметим, что массовые открытые дистанционные курсы направлены на участие в крупномасштабных интерактивных образовательных системах через открытый доступ в Интернете, который предоставляет возможность получить образование в современных реалиях. Несмотря на критическое восприятие функционирования таких курсов, некоторые их недостатки со временем будут устранены, а сами они станут равноправным элементом учебного плана и учебного процесса образовательного учреждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бугайчук, К.Л. Массовые открытые дистанционные курсы: история, типология, перспективы / К.Л. Бугайчук // Высшее образование в России. – 2013. – № 3. – С. 148-155.
2. Быстрова, Н.В. Образовательный процесс с применением сетевых и дистанционных форм обучения / Н.В. Быстрова, Е.А. Уракова, П.А. Данилова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-1. С. 64-66/
3. Вашкевич, А.В. Проблемы и перспективы использования коллаборативных технологий в образовательной деятельности / А.В. Вашкевич, А.Г. Ермаков, В.А. Белянкина // Вестник экономической безопасности. – 2022. – № 2. – С. 256-260.
4. Елистратов, В.А. Таксономия Блума - Андерсона - Кратволя как универсальный инструмент оценки сформированности результатов общего и высшего образования / В.А. Елистратов // Педагогика: Материалы 57-й Международной научной студенческой конференции, Новосибирск, 14–19 апреля 2019 года. – Новосибирск: Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, 2019. – С. 31-32.
5. Кондратьева, Н.А. Организация массового внедрения онлайн-обучения / Н.А. Кондратьева // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 6. – С. 240-245.
6. Шелепаева, А.Х. Образовательные онлайн-платформы: классификация и критерии оценивания / А. Х. Шелепаева // Открытое образование. – 2022. – Т. 26. – № 3. – С. 27-34.
7. Alison | Free Online Courses & Online Learning - [Электронный ресурс] - URL: <https://alison.com/>
8. Calter, Mariellen (2013) MOOCs and the library: engaging with evolving pedagogy. Paper presented at: IFLA WLIC 2013 - Singapore - Future Libraries: Infinite Possibilities in Session 98 – Knowledge Management with Academic and Research Libraries. - [Электронный ресурс] - URL: <https://library.ifla.org/id/eprint/160>
9. Coursera Inc. - [Электронный ресурс] - URL: <https://www.coursera.org/>
10. Udacity - [Электронный ресурс] - URL: <https://www.udacity.com>
11. Semenova T. Not only the intention to complete: the role of action-oriented intentions in MOOC completion // Technology, Knowledge and Learning. 2022. No. 27. P. 707-719.

© Киселева Анна Валерьевна (kav.7311@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

О НОВЫХ МЕТОДАХ И ТЕХНОЛОГИЯХ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Кудашова Нина Николаевна

кандидат филологических наук, доцент, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
nkudaschova@mail.ru

ABOUT NEW METHODS AND TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES (BY THE EXAMPLE OF THE GERMAN LANGUAGE)

N. Kudashova

Summary: This article is intended to reflect the achievements of linguodidactic science in recent years in the development of innovative methods and technologies for teaching a foreign language. The author of the work pays special attention to the process of teaching the German language, provided for the development of curricula in educational institutions, both at the secondary and higher levels of education. The material for the study is the latest scientific and methodological developments in the area under consideration, raising the issue of introducing new methods and technologies into the process of foreign language education. The leading research methods are analysis, synthesis and systematization. As a result of the analysis, a list of new methods and technologies of teaching foreign languages that have proven effectiveness is drawn up, which are becoming widespread in the practice of schools and universities, including those based on the introduction of the latest achievements of technological progress into the course of education (in particular, artificial intelligence, augmented reality), information and communication technologies, research in the field of psychology and psychodidactics.

Keywords: linguodidactics, teaching method, educational technology, foreign language, German language, information and communication technologies in education, pedagogical innovation.

Аннотация: Настоящая статья призвана отразить достижения лингводидактической науки последних лет в области разработки инновационных методов и технологий преподавания иностранного языка. Автор работы особое внимание уделяет процессу обучения немецкому языку, предусмотренному для освоения учебными программами в образовательных организациях как средней, так высшей ступени образования. Материалом для исследования являются новейшие научные и научно-методические разработки в рассматриваемой области, поднимающие вопрос о внедрении новых методов и технологий в процесс иноязычного образования. Ведущими методами исследования оказываются анализ, синтез и систематизация. В результате проведенного анализа оформляется перечень новых, обладающих доказанной эффективностью методов и технологий преподавания иностранных языков, которые получают распространение в практике работы школ и вузов, в том числе основанных на внедрении в ход обучения последних достижений технологического прогресса (в частности, искусственный интеллект, дополненная реальность), информационно-коммуникационных технологий, изысканий в области психологии и психодидактики.

Ключевые слова: лингводидактика, метод обучения, образовательная технология, иностранный язык, немецкий язык, информационно-коммуникационные технологии в образовании, педагогическая инноватика.

Современная лингводидактика обнаруживает тенденцию по разработке и освоению новых методических приёмов, педагогических образовательных технологий, применяемых в рамках иноязычного обучения и эффективизирующих его. Следует отметить, что данный процесс непрерывен, а гибкая система образования позволяет оперативно внедрять в ход обучения новейшие изыскания в сфере техники, технологий и различных областей научного знания.

Последние научные и научно-методические публикации демонстрируют неугасающий интерес педагогов и исследователей к проблемам модернизации системы иноязычного обучения. Это является следствием постоянно обновляемых требований, зафиксированных в стандартах нового поколения, к уровню достигнутых результатов обучения и компетенциям выпускников школ и вузов.

Аксиоматичным представляется тот факт, что развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), активное освоение (в методических и дидактических целях) Интернет-пространства становятся благодатной почвой для разработки новых методов преподавания иностранного языка. В частности, в методике функционирует термин «информационно-образовательные технологии», которые на современном этапе уже не ограничиваются исключительно компьютером как средством обучения, а выходят на новый уровень, активно расширяя свой арсенал за счёт облачных и смарт-технологий, технологий мобильного обучения, LMS (Learning management system) и т. д.

Применение ИКТ обнаруживает несомненные достоинства в процессе иноязычного образования. В частности, они обеспечивают интерактивность, обладают адаптивностью, способностью привносить в учебный

процесс аутентичные материалы, созданные носителями изучаемого языка, поэтому исследователя определяют их в качестве прогрессивных современных образовательных технологий [13].

Внедрение ИКТ на сегодняшний день не ограничивается использованием лишь возможностей компьютеров в преподавании иностранного языка. Сегодня уже стоит говорить о глубоком освоении педагогами SMART-технологий, которые подразумевают применение на практических занятиях и во время внеаудиторной деятельности мобильных приложений, виртуальных досок, специализированных платформ [4, с. 317], которые обрели наибольшую актуальность в свете необходимости социального дистанцирования в период ограниченных мер вследствие пандемии COVID-19 и остаются востребованными на текущий момент.

В области преподавания немецкого языка (особенно в вузах) возросла роль и актуальность электронных учебников, учебных пособий и электронных средств обучения [9; 15], в значительной степени оптимизирующих образовательный процесс, что особенно важно для неязыковых направлений подготовки, где наблюдается тенденция к сокращению учебных часов для освоения дисциплины «Иностранный язык». Достоинством такого ресурса оказывается возможность комплексно подойти к изучаемым языковым явлениям, сопровождения дополнительными материалами текстовых сведений, включая различные виды семантизации и аудиовизуальные средства посредством гиперссылок, что позволяет моментально перейти к необходимой информации.

Использование инструментов, разработанных в процессе технического и технологического прогресса, выражается в преподавании иностранных языков во внедрении в учебный процесс элементов технологии искусственного интеллекта и технологии виртуальной и дополненной реальности.

Искусственный интеллект нашёл своё применение в создании специального программного обеспечения, которое позволяет осуществлять перевод текстов и их генерацию, т. е. производить «обработку естественного языка» [2, с. 126]. С технологической точки зрения, такие манипуляции с информацией стало возможным производить посредством создания нейронных сетей.

В целом технологии виртуальной и дополненной реальности (VR, AR) предполагает создание специализированного «визуального контента», связанного с той или иной тематической направленностью и нацеленного на использование в интересах аудитории [3, с. 45]. Она способствует воспроизведению посредством компьютера каких-либо объектов, что в значительной степени эффективизирует процесс обучения естественно-научным дисциплинам.

Однако применительно к преподаванию немецкого языка данная технология может быть актуальна на практических занятиях со школьниками и студентами, предполагающих обращение к культурно значимым объектам Германии (посещение достопримечательностей, музеев, университетов), или при отработке коммуникативных иноязычных навыков при организации общения с носителями [5, с. 58].

Проникновение в образовательный процесс современных технических устройств позволяет изменить подход не только к содержанию учебной дисциплины, дизайну урока, но и к управлению ходом занятия, который также может быть автоматизирован. На сегодняшний день существует немало платформ, на базе которых преподаватель создаёт виртуальные классы, использует мультимедийные доски и т.д. Таким образом, обучение плавно перемещается в электронную среду, что даёт возможность исследователям говорить об электронной педагогике как перспективной области знания.

Такой переход закономерен ещё и потому, что использование мобильных приложений, персональных компьютеров и различного рода гаджетов отвечает потребностям современного поколения, которые в научных разработках получили название «поколение Z», «люди экрана» [7, с. 67]. Их устойчивой характеристикой является постоянное присутствие в жизни Интернета, поэтому Всемирная паутина признаётся их «естественной средой обитания» [11, с. 152]. Таким образом, дидактика стремится учитывать психологические особенности современных обучающихся в формировании новых методов и образовательных технологий.

Одной из эффективных технологий в данном отношении является микрообучение, соотносящееся с особенностями мышления сегодняшних школьников и студентов и получающее всё большее распространение в практике иноязычного образования. Названная технология предполагает подачу сведений из области дисциплины дозированно, в виде коротких информационных справок и с применением нестандартных методов, часто интерактивных. В рамках микрообучения преподавателем в процессе предъявления теоретического блока предмета используется большая доля визуализации в виде схем, графиков, рисунков, таблиц и т.д., отсекается «лишняя» информация, этап семантизации сводится исключительно к обращению к электронному словарю. Рассматриваемая технология оперирует понятием «учебного контента», т. е. специально разработанной педагогом базы дидактических материалов, классифицированных по тематическому признаку [1]. Такая организация учебного процесса не предполагает изучение объёмных текстов, ориентирована в основном на коммуникацию (возможные форматы занятий: урок-дискуссия, урок-диспут, урок-конференция). Иными словами,

обучающиеся за короткий срок посредством таблиц и схем осваивают теорию, а затем применяют эти сведения на практике. Таким образом, микрообучение учитывает клиповость мышления современных студентов и школьников, их тяготение к визуализации, конкретности, отсутствию «лишних» сведений, объёмной текстовой информации [7, с. 201]. Однако симптоматично, что такая технология не может быть применена в процессе целостного освоения дисциплины «Немецкий язык», поскольку достаточно затруднительно обеспечить связь между отдельными микро-уроками, поэтому в практике сегодняшнего российского вуза она применяется фрагментарно [8, с. 301].

Отвечает потребностям современных студентов и технология геймификации обучения, которая предполагает активное включение игровых элементов в процесс преподавания немецкого языка. Такой подход в организации обучения должен носить системный характер, что, в частности, и является главной отличительной чертой геймификации и собственно игровой технологии. Преподаватель может геймифицировать любой этап и элемент занятия, даже тот, который не предполагает игровой «контекст» [6, с. 42], что качественно влияет на развитие познавательного интереса к предмету, поддерживает устойчивую мотивацию студентов и школьников к изучению немецкого языка.

Следует отметить, что игровые технологии, реализуемые на занятиях по немецкому языку, также стали базироваться на использовании информационно-коммуникационных средств. В частности, не теряют своей актуальности в практике иноязычного образования квесты, которые, обретая иной формат организации, стали именоваться «веб-квестами». Одной из новшеств современной методики стали игровые элементы в форме геокешинга, т. е. нахождение специально спрятанных тайников. В рамках учебной дисциплины «Иностранный язык (немецкий)» плодотворно использование такого подхода в процессе освоения страноведческих тем, когда искомые объекты, например, находятся на территории достопримечательностей Германии. Это способствует развитию вовлечённости обучающихся в учебный процесс, вносит оттенок занимательности, что, несомненно, повлияет на уровень познавательного интереса к дисциплине.

Также развитию устойчивого интереса студентов и школьников к рассматриваемому предмету способствует применение технологии сторителлинга, которая предполагает использование увлекательных историй взамен сухим теоретическим сведениям на занятиях немецким языком. Считается, что данная технология способствует эффективному запоминанию необходимой информации именно посредством яркого содержательного наполнения, отличающегося как занимательностью, так и актуальностью.

Современные ИКТ предоставляют всё больше возможностей педагогу модернизировать не только содержание учебного предмета, но и производить управление образовательным процессом в целом. Интернет-платформы (самыми распространёнными из них, чей инструментальный позволяет реализовать данную задачу, является LMS Moodle, Smart Sparrow, Knewton), а также программы, позволяющие работать в компьютерном классе без доступа к Всемирной сети (в режиме офлайн), становятся плодотворной базой для реализации адаптивных методов преподавания, активно проникающих в практику иноязычного обучения. Названные методы в большей мере акцентируют принципы личностно-ориентированного подхода, индивидуализации и персонификации в образовании, поскольку позволяют учитывать особенности и потребности каждого участника учащегося коллектива. Принцип их использования основан на том, что в самом начале освоения дисциплины проводится установочное тестирование с целью выявления уровня базовой языковой подготовки студентов, особенностей их мышления и ведущего типа восприятия информации. В соответствии с итогами тестирования программа предлагает студентам специально сформированный учебный контент, содержание которого отвечает вышеуказанным факторам. Например, одному студенту требуется более глубокая теоретическая подготовка перед отработкой иноязычных навыков на практике, другому – наоборот – необходимо большее число упражнений. Или же некоторые представители группы тяготеют к обилию визуальной информации, аудиальным способам получения знаний и т.д. Всё это учитывается педагогом при разработке учебного контента. Такие методы в рамках российской системы образования ещё не нашли широкого применения, однако их плодотворность подтверждается усилением роли личностно-ориентированного подхода, а также эффективностью в развитии лексической компетенции обучающихся [12, с. 139].

Организация очных занятий со студентами по немецкому языку и одновременно использование в образовательном процессе средств дистанционного обучения породило новое направление в иноязычном образовании – комбинированная методика (или blended-learning). Такая технология во многом ориентирована на западный образец преподавания, где во время очных встреч с преподавателями обучающиеся прослушивают лекции. Полученная информация обрабатывается ими в процессе внеурочной деятельности, а онлайн-встречи имеют своей целью «обсуждение полученных студентами результатов в ходе самостоятельной работы» [10, с. 108].

Интегрироваться в практику иноязычного образования могут не только форматы организации занятий, но сами дисциплины. В среде современных университетов всё больше внимания стало уделяться идеям предмет-

но-языкового интегрированного обучения (CLIL). В его основу положен принцип межпредметной интеграции, когда неязыковые дисциплины осваиваются студентами как на родном, так и на иностранном языке (билингвальный подход) [14]. Несомненным достоинством такого метода оказывается комплексность образовательной деятельности, когда параллельно формируются знания, входящие в области профессиональных компетенций обучающихся, а также те, что связаны с иноязычной компетентностью студентов.

Таким образом, новые методы и технологии в преподавании немецкого языка разрабатываются посредством применения информационно-коммуникационных технологий, активно проникающих в сферу образования. На сегодняшний день идёт развитие дистанционных средств трансляции знаний, педагогами осваиваются технологии виртуальной и дополненной реальности. Кроме того, всё больший акцент преподавателей иностранного языка делается на индивидуализации процесса иноязычного обучения, учитывающего как психологические особенности студентов (как социума, поколения в целом), так и их образовательные и личностные потребности (каждого обучающегося в отдельности). Данный фактор нашёл своё отражение во внедрении микрообучения, усилении визуализации на занятиях, геймификации, адаптивных методов и т.д. Большая ориентация на личность обучающегося привела также к появлению особой области научного знания – психодидактике, которая изучает закономерности развития человека и выявляет те способы и методы педагогического воздействия, что в полной мере отвечают особенностям конкретной группы обучающихся с целью эффективизации образовательного процесса.

До конца непреодоленное противоречие, заключающееся в повышенных требованиях ФГОС к уровню достигнутых образовательных результатов и сокращении числа учебных часов, отводимых на освоение дисциплины «Немецкий язык» в учебных программах вузов, при-

водит к разработке новых технологий и методов преподавания, оптимизирующих образовательный процесс, что особенно актуально для тех организаций, где готовят специалистов неязыковых направлений подготовки.

Также создание новых методов и технологий обучения обусловлено необходимостью развития у студентов и школьников познавательной активности, повышения их вовлечённости в предмет и мотивированности к его освоению.

В заключение также следует отметить, что под новые условия цифровизации и компьютеризации преподавателями немецкого языка успешно адаптируются и те технологии, которые стали традиционными, однако и по сей день обладают несомненной эффективностью в достижении высоких образовательных результатов. Это проектно-исследовательская технология (технические средства обучения позволяют на сегодняшний день более оперативно производить контроль выполнения проекта, осуществлять обратную связь преподавателя и обучающегося, создавать продукты проектно-исследовательской деятельности в формате электронного ресурса и т.д.), технология проблемного обучения, кейс-стади, модульное обучение, методы развития различных типов мышления и памяти («мозговой штурм», «мозговая атака», метод построения ментальных карт, языковой портфель и т.д.). Педагогами активно используется аудиовизуальный метод, призванный сочетать зрительное и слуховое восприятие информации, коммуникативные методы, разноуровневое и дифференциальное обучение. Цифровизация образования открыла новые пути и возможности в области развития навыков по всем видам речевой деятельности на иностранном языке, а также в сфере обучения фонетике. ИКТ позволяют совершенствовать коммуникативную компетенцию обучающихся посредством общения с носителями изучаемого языка в социальных сетях и мессенджерах, по электронной почте или же напрямую в формате аудио- и видеозвонков.

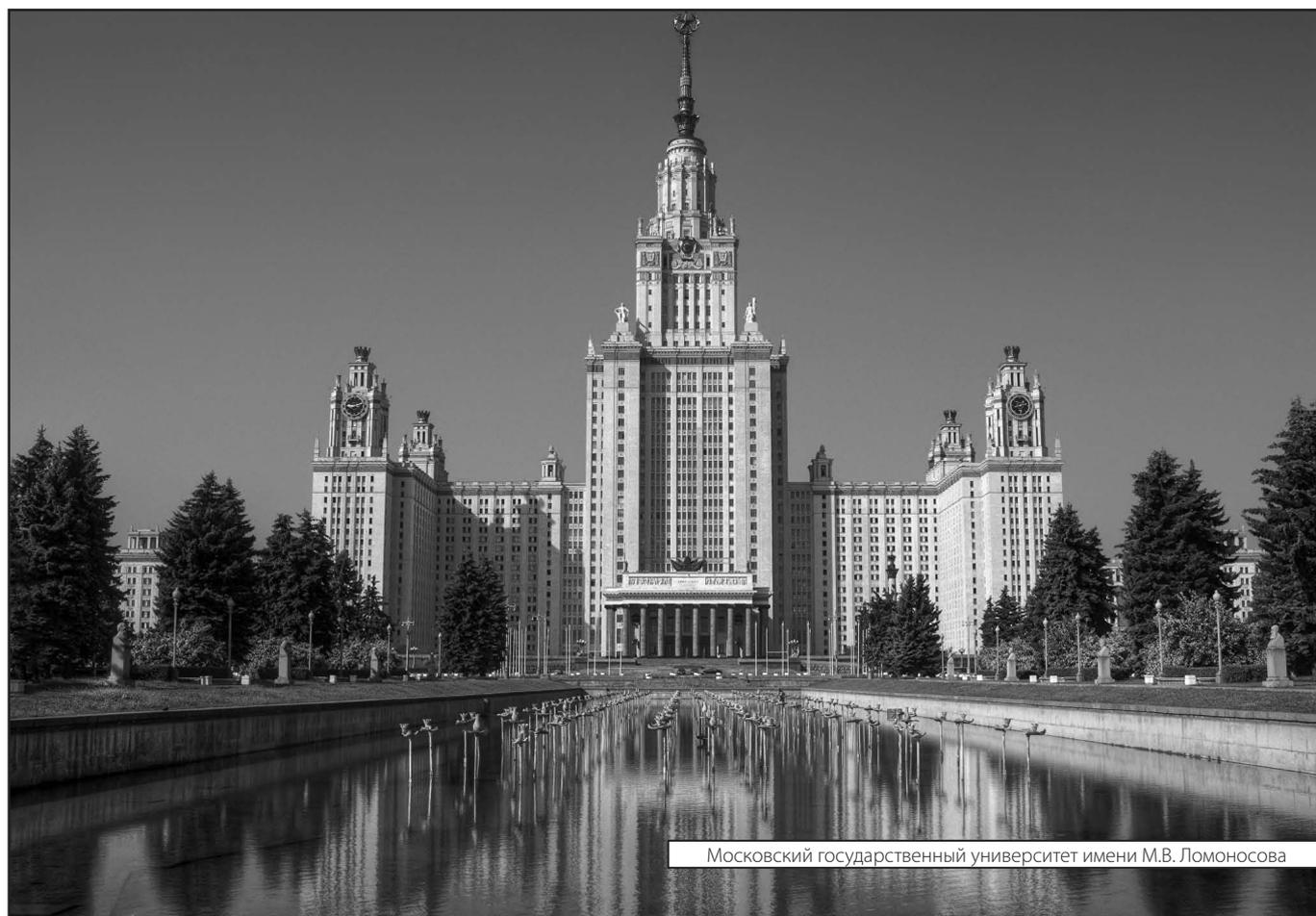
ЛИТЕРАТУРА

1. Авраменко А.П. Индивидуализация процесса формирования иноязычной лексической компетенции на основе микрообучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – Т. 25. – № 184. – С. 25–34. – DOI: 10.20310/1810-0201-2020-25-184-25-34.
2. Алференко Е.В. Применение программного обеспечения на основе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Вестник Воронежского института высоких технологий. – 2022. – № 4(43). – С. 126–130.
3. Буробина К.Д. Сквозные Цифровые технологии в образовании - технология дополненной реальности / К.Д. Буробина, Е.В. Тонких // Цифровая экономика. Новое время – новые технологии. Росинфомко–2020: Материалы VI Всероссийской научно-технической конференции, Самара, 18 ноября 2020 года. – Самара: Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики, 2020. – С. 45–46.
4. Вахидова Л.В. Медиафикация образования как новая парадигма ведения обучения / Л.В. Вахидова, А.А. Куликов // Традиции и инновации в национальных системах образования: Материалы V Международной научно-практической конференции, Уфа, 14–15 декабря 2021 года. – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2021. – С. 315–318.
5. Коннова З.И., Семенова Г.В. Технологии дополненной и виртуальной реальностей: инновации в обучении иностранным языкам в вузе // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2021. – Т. 7. – № 3. – С. 53–67. – DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-5.

6. Котова Е.Г. Роль геймификации в обучении иностранным языкам / Е.Г. Котова, К.А. Губина // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2022. – № 2. – С. 41–47.
7. Купчинская М.А., Юдалевич Н.В. Клиповое мышление как феномен современного общества // Бизнес-образование в экономике знаний. – 2019. – № 3 (14). – С. 66–71.
8. Монахова Г.А., Монахов Д.Н., Прончев Г.Б. Микрообучение как феномен цифровой трансформации образования // Образование и право. – 2020. – № 6. – С. 299–304. – DOI: 10.24411/2076-1503-2020-10645.
9. Отарова Е.Н. Обучение иноязычному профессионально ориентированному аудированию курсантов военных вузов на базе электронных учебников по немецкому языку / Е.Н. Отарова, О.Н. Склярова // Глобальный научный потенциал. – 2020. – № 3(108). – С. 87–93.
10. Перов А.Г. Комбинированное обучение (blended-learning) как эффективная методика в сфере языкового образования // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 1. – С. 107–109. – DOI 10.37882/2223-2982.2021.01.24.
11. Петрунева Р.М., Васильева В.Д., Петрунева Ю.В. Современные студенты: цифровое бытие // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 2. – С. 150–160. – DOI: 10.31862/2500-297X-2020-2-150-160.
12. Саенко Н.В. Роль адаптивной технологии в преподавании иностранного языка в вузе // Основные проблемы современного языкознания: Сборник статей XIII Международной научно-практической конференции, Астрахань, 17–25 февраля 2021 года / Сост. Б.Н. Батырбекова. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2021. – С. 136–143.
13. Саргсян А.Л. Информационные технологии как наиболее прогрессивные современные образовательные технологии при преподавании иностранного языка в вузе // Международный академический вестник. – 2020. – № 2(46). – С. 44–48.
14. Халяпина Л.П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2017. – № 20. – Т. 6. – С. 46–52.
15. Яковлева Т.А. Использование информационных технологий для обучения немецкому языку как второму иностранному // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе: Материалы межвузовской научно-практической конференции (Москва, 5–6 апреля 2018 г.). – М.: МГИМО-Университет, 2018. – С. 252–258.

© Кудашова Нина Николаевна (nkudaschova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ РУКОБОРЦЕВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ СИЛОВОЙ ПОДГОТОВКОЙ ВУЗОВ Г. МОСКВЫ ВЛИЯЮЩИЕ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ В СОРЕВНОВАНИЯХ ВЫСОКОГО УРОВНЯ

Рахматов Ахмеджан Ибрагимович

Канд. пед. наук, профессор, Национальный
исследовательский университет «Московский
государственный строительный университет»
(НИУ МГСУ), Москва
axmed-20-06-09@yandex.ru

INDIVIDUAL FACTORS OF WRESTLERS ENGAGED IN STRENGTH TRAINING OF MOSCOW UNIVERSITIES AFFECTING THE EFFECTIVENESS IN HIGH-LEVEL COMPETITIONS

A. Rakhmatov

Summary: The problem of an individual's potential becomes more important due to the fact that sports are highly competitive, and personal potential is one of the conditions for the success of a hand wrestler. A high level of performance in intense competitive activity characterizes the high potential of a person engaged in arm wrestling. A person's personal potential is a multicomponent property that includes aspects such as psycho - emotional stability and the ability to perform their actions without losing control in the competitive process.

During a long training and competitive process, the personal potential of a hand wrestler is considered as a psychological characteristic and an emotional state.

Today, hand wrestlers are distinguished by a high indicator of both technical and tactical skill, but many of them are unable to show their skills and abilities in stressful situations. The reason is psycho – emotional instability, excitement and inability to keep the result in competitive activity.

The development of the psycho – emotional component, as well as self-control, is one of the important stages of the training of wrestlers.

Emotional stability, as well as efficiency and self-control are determining the potential of the wrestler, which is aimed at maintaining high performance under stress.

Psychological training, the purpose of which is to form the potential of a hand wrestler who is able to provide results in competitive activities. An important task of the coach is the search for internal resources that can provide competitive ability to compete.

Keywords: performance, modeling, sports success, psychological balance, individual resources, emotional stability, personal questionnaire, sports experience, psychological preparedness, the potential of wrestlers, stress, unfavorable parameters.

Аннотация: Проблема потенциала индивида приобретает большую важность в связи с тем, что спорт отличается высокой конкурентной борьбой, а личный потенциал является одним из условий успешности рукоборца. Высокий уровень результативности в напряженной соревновательной деятельности характеризует высокий потенциал личности занимающимся арм-рестлингом. Личностный потенциал человека является многокомпонентным свойством, который включает такие аспекты, как психо - эмоциональная устойчивость и умения выполнять свои действия, не теряя контроля в соревновательном процессе.

На протяжении длительного тренировочного и соревновательного процесса личный потенциал рукоборца рассматривается как психологическая характеристика, так и эмоциональное состояние.

Сегодня рукоборцы отличаются высоким показателем как технического, так и тактического мастерства, но многие из них неспособны проявить свои навыки и умения в стрессовых ситуациях. Причина психо – эмоциональная неустойчивость, волнение и неумение сохранить результат в соревновательной деятельности.

Развитие психоэмоциональной составляющей, а также самоконтроль является одним из важных этапов подготовки рукоборцев.

Эмоциональная устойчивость, а также работоспособность и самоконтроль являются определяющими потенциал рукоборца, который направлен на сохранение высокой результативности в условиях стресса.

Психологическая подготовка целью которой является формирования потенциала рукоборца, который способен обеспечить результат в соревновательной деятельности. Важной задачей тренера становится поиск внутренних ресурсов, способных обеспечить конкурентно способность на соревнования.

Ключевые слова: результативность, моделирование, спортивная успешность, психологическое равновесие, индивидуальные ресурсы, эмоциональная устойчивость, личностный опросник, спортивный стаж, психологическая подготовленность, потенциал рукоборцев, стресс, неблагоприятные параметры.

Введение

Актуальность. Возраст 17-21 лет является особо важным периодом жизни молодого поколения. Важным в физическом воспитании в ВУЗе заключается в содействии всестороннему и гармоничному

развитию молодого организма, в укреплении здоровья и в расширении двигательной подготовки студентов, занимающихся армспортом [1]. Индивидуальные факторы рукоборцев играют важнейшую роль в результатах данного направления в спорте — воспитание физических качеств [2], [3]. По признанию многочисленных

специалистов, одним из важнейших физических качеств индивида является выносливость, проявляющаяся и в повседневной жизни, и в профессиональной, а также в спортивной деятельности. Выносливость отражает общий уровень работоспособности человека, это способность человека без вреда для здоровья выдерживать разного рода нагрузки, переносить напряжение, повышать устойчивость к утомлению, и самое важное, что эта способность поддается тренировке. Крепкая спина, хорошо развитый брюшной пресс, способность длительное время сохранять правильную осанку — все это прекрасно формируется на занятиях армспорта, которые в последнее время, являются важными личностными особенностями и потенциалом рукоборцев направленных на сохранение высокой результативности в условиях стресса [4], [5]. Все это требует совершенствования современных форм, средств, методов развития силовой выносливости рукоборца. Базой эксперимента специализирующиеся в силовых видах спорта были выбраны три Московских университета ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Московский государственный строительный университет (НИУ МГСУ), Российский университет транспорта (РУТ), Российская таможенная академия (РТА). В эксперименте приняли 90 рукоборцев от трех вузов всего 30 студентов по 15 юношей и 15 девушек от каждого вуза в возрасте от 17-21 года, которые являются студентами данных вузов г. Москвы. Исследование проходило в период с сентября по май 2021-2022 года.

Целесообразность данного исследования является необходимость дополнения методики физической подготовки на основе данных текущего контроля, физической работоспособности и функционального состояния рукоборцев, занимающихся армрестлингом в ВУЗе.

Изученность. В настоящее время недостаточно данных о применении силовых способностей в армспорте спортсменов в возрасте 17—21 лет.

Методика и организация исследования. Опросный листок, метода статистической обработки результатов и методики диагностики потенциала спортсменов.

Научная новизна использована методика построение тренировочных занятий силовой направленности, а также методика построения тренировочных занятий для развития физических качеств, которые влияют на индивидуальные факторы личности в занятии армрестлингом.

Цель исследования заключается в выявлении, а также всестороннего развитию молодого организма, в укреплении здоровья и в расширении двигательной подготовки рукоборцев а также влиянии индивидуальных факторов влияющих на результативность рукоборцев. Достижения цели физического воспитания невозможно без решения одной из важнейших задач — воспитание

физических качеств

Задачи исследования: 1. Первичное тестирование показателей уровня развития силовых качеств; 2. Эксперимент предполагает для повышения уровня силовой выносливости применение различных методов, а также выявить коэффициенты корреляции между личностными особенностями и потенциалом рукоборцев направленных на сохранение высокой результативности в условиях стресса

Теоретическая значимость заключается в конкретизации данных полученных научных исследований по проблеме влияния индивидуальных факторов рукоборцев на результативность, повышения физической работоспособности и эффективности воздействия тренировочных занятий силовой направленности.

Практическая значимость. Данные исследования служат вспомогательным методическим материалом для тренеров в проведении занятий по армрестлингу.

Основная часть

Методология. Данные исследования были организованы на базе кафедр выше перечисленных вузов физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Московский государственный строительный университет (НИУ МГСУ), РУТ, РАТ. Педагогический эксперимент проводился в два этапа с сентября по май 2021г.и с сентября по май 2022г. в ходе специально-подготовительного этапа тренировки.

Изучение данного исследования показало психолого – эмоциональный уровень и развития потенциала рукоборца [6]:

- соревновательная эмоциональная устойчивость (1,3 балла)-умеренный уровень развития,
- спортивная саморегуляция (1 балл) - умеренный уровень развития,
- соревновательная мотивация (0,5 баллов) (при $\min= *11, \max=7J$ - умеренный уровень развития, стабильность 7 помехоустойчивость (3,4 балла] - высокий уровень развития,
- внутренняя неопределенности (3,8 балла) - высокий уровень,
- внешняя неопределенности (3 балла) - средний уровень,
- внутренняя значимости (2 балла) - умеренно выраженный уровень,
- внешняя значимости (2,5 балла) - умеренно выраженный уровень.

Рукоборцы принявшие участие в нашей выборки имеют оптимальное психологическое равновесие в ситуации стресса, напряжения; благополучно абстрагируются от негативных условий соревновательной дея-

тельности и концентрируются на технических элементах исполнения [7], [8].

В исследовании хотелось обратить внимание на то, что данные рукоборцы более чувствительны к внутренней неопределенности, чем к внешней. Чрезмерные проявления по данному компоненту выражаются в переживаниях за свою спортивную подготовку, в неуверенности и уровне надежности своего мастерства, возникающих во время состязаний.

Например, чувствительность к стрессорам внешней неопределенности, находясь в пределах нормы, выражена слабее. Данные исследования обращают внимание на условия проведения соревнований, на слабую осведомленность о предстоящем режиме дня об уровне подготовки соперников, о территории и месте проведения состязаний, об особенностях и справедливости судейства на соревнованиях [9], [10].

Итоги полученных данных известно, что внешняя и внутренняя факторы не оказывают серьезного влияния на результаты выступлений рукоборцев. Спортсмены занимающейся армрестлингом не преследует страх подвести команду или значимых для себя людей, не оправдать ожидания тренера, или понести потери материального плана после проигрыша.

Выборку данного исследования представляют рукоборцы со спортивным опытом, достигшие уровня высокой квалификации. Накопленный ими спортивный стаж в виде побед и поражений способствовал возникновению натренированности в области эмоциональной сферы,

формированию оптимального уровня эмоциональной устойчивости, умеренной тревожности, стрессоустойчивости, помехоустойчивости, умения отличать значимые условия от второстепенных.

В таблице ниже показаны данные, которые получены путем проведения сравнительного анализа между показателями потенциала и личностными факторами рукоборцев.

Полученные данные характеризуются следующим образом: ресурсами потенциала рукоборца выступают преимущественно психолого-эмоциональные параметры (эмоциональная устойчивость и чувствительность) и коммуникативные характеристики личности (общительность, независимость, самостоятельность, подозрительность).

Индивидуальной ресурсами спортивной саморегуляции является эмоциональная устойчивость, что прослеживается через положительную взаимосвязь между параметрами. При наличии эмоциональной устойчивости высока вероятность проявления таких качеств, как эмоциональная зрелость, выдержка, спокойствие, трудоспособность, реалистичные и объективные представления в сложившейся ситуации, что в свою очередь позволяет, а стрессовых условиях соревнований сохранить самообладание, а значит проявить натренированные навыки [11], [12]

Мотивация во время соревновательного периода выше при высоком уровне замкнутости, желании дистанцироваться и подозрительности. Данный спортивный факт может сопровождаться появлением ревности, эгоцентризма, подозрительности, большого

Таблица

Коэффициенты корреляции между личностными особенностями и потенциалом спортсменов, направленных на сохранение высокой результативности в условиях стресса (n=90)

Характеристики индивида	Компоненты потенциала спортсмена направленные на сохранение высокой результативности					
	СПС	МС	Вн.пс-эм.	Вш.пс-эм.	Вн.Ф	Вш.Ф
общительность Аз- замкнутость А-	0,22	-0,39**	0,17	0,07	0,04	0,16
эмоциональная устойчивость С+ неустойчивость С-	0,36**	0,15	0,29	-0,14	-0,35*	-0,33*
независимость Е+ податливость Е-	0,15	-0,09	0,37*	1	-13	0,11
чувствительность 1+ жесткость 1-	0,18	0,06	0,17	0,04	0,05	-0,39**
подозрительность L+ доверчивость L-	-0,15	0,31*	0,03	0,10	-0,12	-0,28*
радикализм СП+ консерватизм Q1 -	0,15	0,20	0,05	-0,40**	-0,19	+0,35*
самостоятельность Q2+ зависимое гь от группы Q2	0,03	-0,09	-0,13	0,09	<34*	-0,25

Примечания:

СПС – саморегуляция потенциала спортсмена, М – мотивация спортсмена.

Вн. Н. психолого -эмоциональность к внутренней неопределенности.

Вш.Н. психолого -эмоциональность к внешней неопределенности,

Вн. Ф. - психолого -эмоциональность к внутренним факторам,

вш. Ф. - психолого -эмоциональность к внешним факторам.

* $p < 0,08$; ** $p < 0,05$

самоуверенности, скрытности, обособленности, высокой критичности. Данные параметры заключаются в наличии у рукоборцев, склонности к уединению, стремлению доказать свою значимость через спортивные соревнования. Подпитывающим чувствительность к внутренней неопределенности, является независимость. Чем выше самостоятельность, тем выше ответственность за себя. Во внешней ситуации, рукоборец полагается на мнение окружающих людей, отпуская ситуацию, чего не скажешь о людях с высоким уровнем независимости.

У подобных рукоборцев есть понимание ответственности и самостоятельности при решении возникающих задач.

Личностные данные рукоборца к внешней неопределенности как компонент характеризующий отношение к стрессовым факторам отрицательно сравнимы с консерватизмом или радикализмом [13].

Чем больше рукоборец стремится к сохранению прежних условий жизни, чем меньше пытается выйти из зоны комфорта, тем сложнее ему в неопределенных условиях окружающей среды, коими и являются соревнования. Соответственно, ресурсом к снижению тревожности данного рода является умение и желание пересматривать существующие принципы, желание экспериментировать и с легкостью использовать нововведения. Антиресурсом, подпитывающим чувствительность к внутренней значимости, выступает неустойчивость и зависимость от группы.

Эмоциональная устойчивость, личностная зрелость, выдержка, желание и мотивация к информированности, рефлексии, экспериментированию, к реализации интеллектуального потенциала, гибкое и доброжелательное отношение ко всему новому ресурсу снижения чрезмерной тревожности по поводу гиперответственности, потери спортивного статуса и материального вознаграждения при поражении. Эмоциональная неустойчивость, доверчивость, жесткость, консерватизм - антиресурсы, подпитывающие чувствительность к внешней значимости [14, 15].

Отметим, что современное развитие потенциала индивида выглядит следующим образом: спортсмены обладают умеренным уровнем развития соревновательной мотивации, саморегуляции и эмоциональной устойчивости, что позволяет им сохранять оптимальное психологическое равновесие в стрессовой соревнова-

тельной ситуации.

Наиболее ярко в данном перечне способностей развита помехоустойчивость, личностных ресурсов которой не выявлено.

Важно отметить, что рукоборцы предрасположены к стрессам, имеющим внутреннюю природу: неуверенность в себе, сомнения в уровне своей спортивной подготовки, неуверенность в умении преодолевать трудности.

Потенциалам у рукоборцев выступают коммуникативные и эмоциональные компоненты личности.

Результаты полученных данных интересна тем, что компоненты соревновательной надежности имеют двусторонний характер взаимосвязей с личностными компонентами. Некоторые личностные особенности могут быть катализаторами роста негативных параметров соревновательной надежности, т.е. выступать в качестве антиресурсов.

А при выраженности положительного полюса личностных факторов, обследованные нами рукоборцы, проявляют низкую чувствительность к стрессорам различного происхождения и высокие показатели по некоторым компонентам соревновательной устойчивости.

Индивидуальный тренировочный процесс, учет личностных особенностей и качеств рукоборцев, позволят тренерам перевести на новый более эффективный уровень подготовку рукоборцев и повысить уровень их конкурентоспособности.

Заключение

Выводы. Данные, полученные в нашем исследовании тесно связаны с индивидуальными особенностями рукоборцев, а также их профессиональным – спортивным стажем. Также наблюдаются изменения в потенциале рукоборца и характере взаимосвязи с личными качествами личности. Полученные данные помогут при построении тренировочного процесса, что позволит обеспечить высокую результативность в соревнованиях. Экспериментальным группам были предложены комплексы, направленные на воспитание силовой выносливости и использование метода круговой тренировки на занятиях по армрестлингу и учете индивидуальных факторов, влияющих на результат в соревнованиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амосова, Ю.Е. Факторы, влияющие на здоровье, и мотивации, лежащие в основе формирования стиля здоровой жизни у студентов / Ю.Е. Амосова // Вопросы гуманитарных наук. – № 3(47), 2010. – С. 197-198.
2. Айзман, Р.И. Физиологические основы здоровья / Р.И. Айзман, А.Я. Тернер. – Новосибирск: Лада, 2001. – 524 с.

3. Баранцев, С.А. Планирование содержания учебных занятий дисциплины «Физическая культура»: учебно-методическое пособие / С.А. Баранцев. – М.: ГУУ, 2015. – 112 с.
4. Блинков, С.Н. Анализ мониторинга физической подготовленности студентов в период учебного года / С.Н. Блинков // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2015. – № 6. – С. 60-62
5. Гузь, С.М. Факторы, определяющие спортивный результат в силовом троеборье / С.М. Гузь // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2009. – №5 (51). – С.23-27
6. Делавье Ф. Анатомия силовых упражнений для мужчин и женщин. – М.: Рипол Классик, 2013. – 92 с.
7. Рябинин С.П. Скоростно-силовая подготовка в спортивных единоборствах: учебное пособие / С.П. Рябинин, А.П. Шумилин. - Красноярск: СФУ, Институт естественных и гуманитарных наук, 2007. - 153 с.
8. Жичкин, А.Е. Атлетическая подготовка в тренажерном зале [Текст] / А.Е. Жичкин, – М.: ХГПУ, 2014. – 110 с.
9. Журавлев, И. В. Пауэрлифтинг [Текст] / И. В.Журавлев. – М.: Спорт в школе, 1996.
10. Зацiorский, В.М. Физические качества спортсмена [Текст] / В.М. Зацiorский. – М.: Спорт без границ, 1970. – 82-95 с.
11. Круцевич, Т.Ю. Теория и методика физического воспитания том 1 [Текст] / Т.Ю. Круцевич. – М.: Олимпийская литература, 2003. – 424 с.
12. Кузьменко, Г.А. Психологическое сопровождение тренерской деятельности в ДЮСШ [Текст] / Г.А. Кузьменко. – М.: Прометей, 2014. – 53 с.
13. Шейко, Б. И. Пауэрлифтинг настольная книга тренера [Текст] / Б. И. Шейко. – М.: Спорт сервис, 2004. – 540с.
14. Мищенко, Л.В. Системные исследования развития индивидуальности человека в поздней юности с позиций пола и гендера [Текст] / Л.В. Мищенко. – М.: Директ-Медиа, 2015. – 293с.

© Рахматов Ахмеджан Ибрагимович (axmed-20-06-09@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Национальный исследовательский университет
«Московский государственный строительный университет»

ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК) У ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНЖЕНЕРНЫМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ

Рельян Наталья Александровна

Старший преподаватель, Тюменский Индустриальный
Институт
VNRelyan@yandex.ru

THE MAIN DIFFICULTIES OF FORMING LANGUAGE COMPETENCE (ENGLISH) OF STUDENTS IN ENGINEERING SPECIALTIES

N. Relyan

Summary: The article discusses the specifics of the formation of foreign language communicative competence of students in engineering specialties. The context of the implementation of educational activities, the existing trends as the reasons for the presence of barriers in mastering the studied competence are revealed. The characteristics of language competence are revealed, the components of foreign language communicative competence are described. The main difficulties of students are considered, recommendations for optimizing the educational process are proposed.

Keywords: language competence, foreign language communicative competence, difficulties, student, engineering specialty.

Аннотация: В статье рассматривается специфика формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся инженерным специальностям. Выявлен контекст осуществления образовательной деятельности, существующие тенденции, как причины наличия барьеров в овладении изучаемой компетенцией. Определены характеристики языковой компетенции, описаны компоненты иноязычной коммуникативной компетенции. Рассмотрены основные трудности студентов, предложены рекомендации по оптимизации учебного процесса.

Ключевые слова: языковая компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, трудности, студент, инженерная специальность.

Специфика освоения иноязычной коммуникативной компетенции в рамках обучения английскому языку студентов инженерных специальностей обусловлена современными трансформациями в системе высшего образования. Главными из них, согласно исследованиям Н.В. Белозеровой [1] являются:

- тенденции к доминированию профессиональной и академической мобильности и, связанное с этим фактом, внедрение дистанционных технологий обучения.
- акцент на формирование иноязычных компетенций, позволяющих добиться интеграции специалистов в международное пространство. Являясь универсальным средством профессионального общения, иностранный язык (ИЯ) помогает будущим инженерам овладеть терминологией, погрузиться в языковую среду технического профиля специальности, понять коммуникативные механизмы передачи фактической информации о технических характеристиках объектов профессионального взаимодействия, усвоить средства убеждения и сотрудничества с присущими для них средствами межкультурной коммуникации.
- постоянное расширение круга профессиональных и универсальных компетенций студентов, в частности, «умение осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной форме на го-

сударственном языке РФ и иностранном языке»; «способность к применению коммуникативных технологий, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия» [2].

Целью обучения дисциплины «Иностранный язык» является освоение студентами иноязычной коммуникативной компетенции. По мнению Т.В. Кудиновой, целью обучения ИЯ в высшей школе для студентов технических специальностей является овладение «профессионально-ориентированной коммуникативной компетенцией, которая представляет собой «целостный комплекс личностных способностей, ЗУНов, обеспечивающих готовность к самостоятельной иноязычной компетенции в рамках профессии». Опираясь на исследования А.В. Хуторского, под компетенцией мы будем понимать совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, способностей и навыков), которые относятся к процессу освоения иностранного языка и необходимы для дальнейшей профессиональной иноязычной коммуникации [6]. В исследовании Н.А. Рельяна указано, что «языковая компетенция» представляет собой многомерное, структурное понятие, с такими составляющими, как:

- знание о разделах языка (лексика, грамматика, фонетика), постоянное обогащение базы информации и навыков в рамках каждого раздела;

- речевой опыт, связанный с овладением иноязычной компетенцией, в том числе профессионально-ориентированной.
- чувство языка, представленное готовностью реализовывать лингвистические и социокультурные компетенции, реализацией аналитико-синтетической деятельности в коммуникации [5].

В научном дискурсе понятие «языковая компетенция» соотносится с сутью феномена иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК). В нашем исследовании мы рассмотрим трудности формирования ИКК. В настоящее время нет единого толкования теоретического конструкта «иноязычная коммуникативная компетенция». Анализ трудов исследователей данной проблемы (И.Л. Бим, В.В. Сафоновой, Д. Хаймза и других) позволяет нам выделить такие элементы ИКК, как:

- лингвистический, включающий достаточную осведомленность обучающихся в предмете таких научных дисциплин, как: грамматика, морфология, фонетика и т.д. В совокупности такой пласт знаний способствует расширению языковых навыков, касающихся грамотного оформления устной и письменной речи, ее обогащения широким лексическим материалом.
- речевой (социолингвистический), интегрирующий овладение коммуникативными технологиями формулировки иноязычных высказываний, формирование мыслей в соответствии с запросом конкретного социокультурного контекста. Уровень развития рецептивных умений как способности студента точно воспринимать иноязычный текст в процессе чтения или аудирования. В рамках осуществления рецептивной деятельности (слушания и понимания на слух) обучающиеся готовятся к отдельному виду речевой деятельности, связанной, в том числе, с запросами профессиональной деятельности (деловое общение по телефону, электронная переписка и т.д.).
- дискурсивный, содержащий в себе праксис конструирования логически выстроенных, связанных смысловой нитью текстов, как академического, так и других функциональных стилей.
- стратегический, в содержание которого включается готовность к актуализации имеющихся знаний, максимальному восполнению лексических «пробелов» за счет имеющихся коммуникативных стратегий.

Как показывают исследования последних лет, трудности у студентов возникают в связи с развитием каждого компонента ИКК. Необходимость изучения трудностей формирования ИКК студентов инженерных специальностей связана с наличием типичных проблем в осуществлении речевой деятельности на английском языке:

- неспособности разговаривать на иностранном

языке, что свидетельствует о преобладании репродуктивных видов деятельности на этапе подготовки к иноязычной коммуникации (недостаточная сформированность лингвистического и речевого компонента ИКК);

- дефиците опыта иноязычного общения, несформированности навыков делового общения, как в реальном, так и в виртуальном пространстве (дискурсивный и стратегический компонент);
- проблемы организации и использования «лингвоинформационной среды» [1] для развития иноязычных коммуникаций студентов;
- недостаточной разработанности образовательных технологий (с использованием возможностей дистанционной, самостоятельной работы);
- несформированности навыков и компетенций самоорганизации студентов в поиске, использовании и преобразовании ресурсов образовательных платформ, социальных сетей и т.д.
- недостаточной готовности к осуществлению иноязычной коммуникации в целях решения профессиональных задач.

К основным трудностям по Н.А. Рельяну относятся:

- различный уровень довузовской иноязычной подготовки, что влияет на качество обучения в группе, в частности, поэтапности усвоения языковых единиц.
- трудности мотивационного характера, связанные с освоением основных компонентов ИКК. Такие трудности напрямую связаны с необходимостью перераспределения аудиторного времени, включения форм смешанного и дистанционного обучения.
- важная трудность связана с отсутствием навыков самостоятельной работы студентов, что вызывает сложности в использовании комплекса цифровых технологий, возможностей электронной образовательной среды вуза.
- недостаточная сформированность навыков использования «научного инструментария для обеспечения качественной работы по информационному поиску и чтению научно-технических текстов в рамках занятий по английскому языку» [5].

По мнению Н.В. Барышниковой одной из значимых трудностей является недостаточная реализация межкультурного компонента в обучении английскому языку, что проявляется в наличии противоречия «между целевой установкой обучения ИЯ студентов технической специальности и реальными условиями специфики межкультурной коммуникации в профессиональной деятельности» [2, с.3].

Согласно научным разработкам Г.Н. Кукарской, среди основных трудностей выделены, так называемые, «объ-

ективные и субъективные барьеры в овладении навыками иноязычной коммуникативной компетентности» [4,с.102]. К объективным, автор относит несоответствие материально-технического и дидактического оснащения учебного процесса требованиям, предъявляемым в основной образовательной программе к средствам реализации учебного контента. К субъективным барьерам относится недостаточный объем лингвистических, социокультурных и других знаний студентов, недостаточных языковых способностей. Согласно проведенному исследованию, Г.Н. Кукарская и соавторы определили следующий перечень наиболее значимых трудностей, выделенных студентами в ходе анкетирования. Рейтинг выглядит следующим образом:

- дефицит словарного запаса, в особенности профессионально-ориентированной лексики;
- неуверенность речевого поведения, обусловленная низким уровнем развития коммуникативных умений;
- нехватка дидактического, цифрового оснащения учебного процесса [4].

Говоря о способах разрешения выделенных трудностей в реализации обучения ИЯ студентов инженерной специальности, отметим, что образовательный процесс должен обеспечить становление всех ключевых характеристик ИКК, в том числе способствовать «достижению коммуникативных целей в устной и письменной, продуктивной и рецептивной, монологической и диалогической форме» [5]. На каждом этапе обучения ИЯ студентов инженерной специальности коммуникативные компетенции могут дополняться, перечень формируемых знаний и умений - расширяться, за счет привлечения творческих форм обучения. На рисунке 1 представлены возможные цели об-

учения и формируемые иноязычные компетенции на разных курсах.

Следовательно, для преодоления трудностей необходимо формировать устойчивое представление о специфике иноязычной культуры, развивать лингвистические и речевые аспекты ИКК для адекватного использования в речи профессиональной лексики и «корректного применения знаний о культуре носителей языка в профессионально направленных ситуациях общения, формировать мотивацию и способности эффективно участвовать в профессиональном межкультурном взаимодействии с зарубежными коллегами» [2,с.42].

Особую роль в преодолении объективных трудностей усвоения ИЯ студентами инженерной специальности играет включение инновационных образовательных технологии, к которым относят:

- совокупность методик развивающего обучения (достаточно высокий уровень сложности учебного материала, значимая роль осмысленных взаимосвязей между изучаемыми понятиями, наличие «проблемности» предлагаемых учебных задач, ключевая роль теоретических знаний);
- образовательные технологии, предполагающие активизацию умственной деятельности и интенсивность обучающего процесса: игровые, проблемные, коммуникативные и проектные технологии.

Таким образом, оптимизация учебного процесса по освоению всех компонентов ИКК должна проводиться комплексно, с учетом специфики устранения объективных и субъективных барьеров в существующем образовательном контексте.



Рис. 1. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции на разных курсах обучения

ЛИТЕРАТУРА

1. Белозерова Н.В. Межкультурная коммуникация как элемент профессионально ориентированного обучения иностранному языку / Н.В. Белозерова // Профессионально ориентированная языковая подготовка: теория и практика: Сборник тезисов всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 17 апреля 2019 года / Под общей редакцией Н.А. Беломытцовой. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2019. – С. 41-44.
2. Барышников Н.В., Бернштейн В.Л. Формирование профессиональной коммуникативной межкультурной компетенции: обобщение опыта, поиск методических решений // Язык и культура. 2018. №43. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kommunikativnoy-mezhkulturnoy-kompetentsii-obobschenie-opyta-poisk-metodicheskikh-resheniy> (дата обращения: 16.01.2023).
3. Кудинова Т.В. Проблема отбора учебных текстов в контексте формирования коммуникативной профессионально-ориентированной иноязычной компетенции у студентов технических специальностей (на примере российского технологического университета) / Т.В. Кудинова, И.Ш. Каппушева // Перспективы развития современного гуманитарного знания: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Стерлитамак, 28–29 марта 2019 года / отв.ред. Л.В. Климина. – Стерлитамак: Башкирский государственный университет, 2019. – С. 115-119.
4. Кукарская Г.Н., Пахомова В.М., Трифонова И.С. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых направлений с использованием ассоциативно-проектного метода // Ped.Rev.. 2020. №2 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-inoyazychnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-u-studentov-neyazykovyh-napravleniy-s-ispolzovaniem-assotsiativno-proektnogo> (дата обращения: 16.01.2023).
5. Рельян Н.А. Основные трудности формирования языковой компетенции у студентов технических специальностей // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. -2020. -№04/2. - С. 100-102.
6. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подход к проектированию образования // Высшее образование в России. - 2017. - №12. – С.86.

© Рельян Наталья Александровна (VNRelyan@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тюменский индустриальный институт

РОЛЬ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ И ИНТЕРВЕНЦИИ В СТАНОВЛЕНИИ СОВЕТСКИХ ОФИЦЕРОВ

THE ROLE OF CIVIL WAR AND INTERVENTION IN THE FORMATION OF SOVIET OFFICERS

**A. Samarets
A. Kuraev
A. Anichkin
R. Gurkin**

Summary: The article considers the phenomenology of the civil war as one of the forms of military-political conflict and the role of the intervention factor in this process. In international relations, intervention is a common and widespread phenomenon. The propensity of countries to interfere in each other's affairs is regarded as an invariable feature of the international system, even as a phenomenon identical to international politics as a whole., fixed in the national culture, professionally important qualities in the images of Soviet officers, necessary for combat, are combined with human qualities, necessary in peaceful and creative life. And new generations of Soviet officers absorbed all the best qualities of the Russian invincible military spirit, which historically brought victories to Russian soldiers over enemies.

Keywords: civil war, military-political conflict, intervention, armed conflict, Workers' and Peasants' Red Army (RKKA).

Самарец Александр Владимирович

Кандидат педагогических наук, ученый секретарь Ученого совета НВВКУ, полковник, Новосибирское высшее военное командное училище
Sama_a@mail.ru

Кураев Александр Михайлович

Кандидат исторических наук, доцент, подполковник, Новосибирское высшее военное командное училище
kat.mak2009@yandex.ru

Аничкин Артем Сергеевич

Преподаватель, капитан, Новосибирское высшее военное командное училище
Artemkalevala@mail.ru

Гуркин Руслан Александрович

Преподаватель, подполковник, Новосибирское высшее военное командное училище
gurkinrus@mail.ru

Аннотация: В статье рассмотрена феноменология гражданской войны как одной из форм военно-политического конфликта и роль в этом процессе фактора интервенции. В международных отношениях интервенция является обычным и широко распространенным явлением. Склонность стран к вмешательству в дела друг друга рассматривается как неизменная черта интернациональной системы, даже как явление, тождественное интернациональной политике в целом., закрепленные в национальной культуре, профессионально важные качества в образах советских офицеров, необходимые для боя, сочетаются с качествами человеческими, нужными в мирной и созидательной жизни. И новые поколения Советских офицеров впитали все лучшие качества Русского непобедимого воинского духа, который исторически приносил победы русским воинам над врагами.

Ключевые слова: гражданская война, военно-политический конфликт, интервенция, вооруженный конфликт, рабоче-крестьянская красная армия (РККА).

Введение

Современный мир продолжает жить под давлением военных обстоятельств и применения военных средств в разных регионах мира, без которых нынешняя постиндустриальная цивилизация не может уравновесить политическое существование, а также в, казалось бы, мирной политике многих стран, иногда вспыхивают баталии, близкие по напряженности к военным. Народы часто не чувствуют, как ожесточенные политические сражения незаметно вовлекают их в широкомасштабные кровопролития в братоубийственных конфликтах. Военные формы различного уровня противостояния мы наблюдаем сегодня в разных регионах мира. Одним из проявлений, которых являются вооруженные конфликты в разных формах, начиная от незна-

чительных столкновений полувоенных формирований и заканчивая достаточно масштабными боевыми действиями, охватывающими значительные территории. Как правило, причиной этих конфликтов является борьба за власть внутри страны, что делает их последствия для населения более ощутимыми.

Отличительной чертой современных конфликтов является усиление роли внешних сил и их влияния на ход событий таких гражданских войн. Для Российской Федерации, которая находится в непосредственной близости к таким конфликтам и граничит с рядом потенциально конфликтных территорий, а также принимает участие в международных миротворческих операциях, исследования особенностей современных вооруженных конфликтов, роли и места международных организаций,

отдельных государств в их урегулировании, является актуальным вопросом не только внешней политики, но и военной политики как таковой.

Актуальность избранной темы статьи обусловлена следующими факторами. Во-первых, любая гражданская война является политическим (военно-политическим) конфликтом, наиболее четко отражающим на политическом уровне имеющиеся в обществе социальные противоречия и проблемы государственного и публичного характера.

Реалии современной действительности, к величайшему сожалению, свидетельствуют о наличии значительного количества неоправданных попыток решения противоречивых вопросов на основе применения силы.

Первым опытом, повлиявшим на умы и настроения будущих организаторов РККА, стала защита революции в начальный период Гражданской войны и интервенции.

Наступление многополярного мира вместо биполярного в условиях глобализации сопровождается всплеском целого ряда конфликтов, характерным признаком которых является переход их с глобального уровня на региональный и локальный. Локальные войны и военные конфликты представляют сегодня одну из основных угроз как национальной, так и международной безопасности. Рассмотрим, как характеризуют историческое развитие таких средств решения человеческих проблем учёные.

Исследование феномена иностранных интервенций имеет важное значение для понимания специфики современных международных отношений. Распространение в мировой политике феномена так называемых «хрупких государств» создает благоприятные условия для все более активного использования вооруженных интервенций как инструмента внешней политики. Неспособность «хрупких государств» защищать свой суверенитет и контролировать ситуацию на собственной территории, создает опасный вакуум власти не только внутри этих стран, но и в регионе, что угрожает безопасности и стабильности соседей. Это заставляет последних и мировое сообщество, так или иначе, вовлекаться во внутренние конфликты на территории слабых или уже фактически разрушенных государств. С этим напрямую связан феномен интернационализированных внутренних конфликтов, количество которых заметно возросло в последнее десятилетие [1].

Внутренние конфликты практически никогда не бывают полностью изолированными от наружной среды. Они влияют и вовлекают тем или иным способом соседние государства. Причем последние выступают не только в роли их невинных жертв, но и вносят свой вклад в

дальнейшую дезинтеграцию охваченных конфликтами стран и дестабилизацию региона.

Опыт многих интернационализированных конфликтов (в частности, в Сомали, Ливии, Йемене, Югославии, Ираке, Сирии, Украине) свидетельствует о далеко неоднозначной и не всегда конструктивной роли внешних заинтересованных игроков.

Войну политологи характеризуют как вооруженную борьбу между государствами, группами стран или общественными, религиозными, этническими и другими общинами. Войной также часто, в переносном смысле, называют крайний предел обострения политической борьбы, перерастающей во враждебные отношения между определенными политическими силами (например, война между властью и непримиримой оппозицией, война законов между центром и периферией) [2]. Основными типами конфликтов сегодняшнего дня являются гражданские войны низкой интенсивности и асимметричные войны, вестущие между более сильными и слабыми государствами или негосударственными акторами [3, С. 169–177]. Конфликты нового поколения – конфликты на основе сепаратизма, национализма, повстанческие движения и т.п. – имеют отчетливый асимметричный характер, что значительно усложняет, а иногда и делает невозможным их быстрое и устойчивое разрешение. Затяжной характер большинства современных конфликтов является их характерной чертой [4].

После революции отряды Рабочей красной гвардии принимали участие в подавлении выступления П.Н. Краснова, обороне Петрограда от наступления немцев, организации вооруженных восстаний в различных районах России и Украины, борьбой с восстанием Донского казачества, Чехословацкого корпуса и т.д. [5] и, по оценкам ряда исследователей послужили основой формирования РККА [6].

Анализируя идеи и размышления современников о пробах и ошибках военного строительства в начальный период Гражданской войны, мы приходим к выводу о том, что в кризисное для революции время определились, в основном, инновационные черты образа командира будущей Красной армии. основополагающей личностной характеристикой, основой всего личностного строя стало революционное, коммунистическое мировоззрение командира, его убежденность в идеях партии. Начальник штаба РКГ Забайкалья, Д.С. Шилов, например, начинает свои воспоминания со слов «Почти каждый из добровольцев бойцов наших красногвардейских рабочих, крестьянских и казачьих отрядов в 1918 г. на вопрос о его партийной принадлежности, не задумываясь, ответил бы, что он большевик. Гражданские войны, которые сегодня происходят чаще всего в беднейших странах, отвергают во времени перспекти-

вы экономического и социального развития последних. Перечисленные причины обуславливают актуальность трудности исследования признаков и социальной природы внутренней войны. Во-первых, гражданская война являет собой более разновекторный феномен, чем «классическая» война с внешним врагом. Происходит осознанный развод «по разные стороны баррикад» единого народа или нации, раскалывая семьи и, собственно говоря, саму личность человека, его внутреннее «я» и самоидентификацию. Данные факторы носят тотальный всеохватывающий характер и формируют тяжелые душевные кризисы и травмы, долго влияющие на духовную и социальную жизнь общества. Во-вторых, гражданская война – потенциальное возможное состояние любого общества, возникающее не только на базе классового или политического конфликтов, но и как форма цивилизационного противостояния, в котором конфликтующие стороны исповедывают и даже навязывают противоположной стороне разную систему ценностей. Гражданская война чаще всего порождается искусственным и целенаправленным разжиганием политических или этнических страстей, формированием и «натравливанием» вроде бы независимого общественного мнения на сторону, образ которой конструируют как потенциального или реального врага, беря во внимание и задействуя все находящиеся в наличии серьезные основания для такой конфронтации.

В-третьих, в современном информационном мире можно наблюдать гражданскую войну нового типа, которая наглядно прослеживается, прежде всего, в деятельности средств массовой информации. Ее можно четко выявить при апелляции к «экстремизму», используемой как один из методов ведения информационной асимметричной войны, эффективного приема смены общественного сознания. Основным средством при упомянутой ситуации становятся не доказательства, а зрелищные и «показушные» фразы, стереотипы, поведение, периодические повторения, внедрение общественное сознание соответственно созданных мифов, иногда дезинформация и, в конце концов, фальсификация подлинных фактов [7, С. 1–32].

Советская военная школа включала систему профессионального воспитания, с одной стороны, преемствен-

ную по отношению к дореволюционной, а, с другой стороны – обогащенную собственными идеями, формами и методами воспитания, обеспечивающими диалектическое развитие военного образования. Главное ее достоинство – прочная опытная основа и проверка самым сложным в истории человечества опытом Второй Мировой войны. Многие в советской системе профессионального воспитания командиров, офицеров до сих пор сохраняют свою культурную и педагогическую ценность и по ценностному отношению со стороны российского общества вполне может быть отнесено к т.н. «остаточной культуре, позволяющей избегать бесосновательных и даже вредных инноваций военного образования в условиях масштабных общественных перемен. Следует учесть, что идеи советской военной педагогики, как и многое другое, пережили период острой критики и даже фальсификации «... на волне перестроечных и постперестроечных настроений, когда было принято энергично критиковать все советское (вплоть до музыки Александры Пахмутовой и сервировки кремлевских обедов) и разумеется, все, что связано с марксизмом» [8, С. 5-13, С. 5].

Заключение

Анализируя современное состояние изучения данной темы, можно отметить отсутствие общих работ, а также ограниченное количество исследований, в которых данная тема раскрывается. Основная часть работ посвящена раскрытию философии и природы войны. Это, прежде всего, работы философов французской школы философии войны (Ж. де Шабре, Р. Анри), германской (К. фон Клаузевиц, С. Штейнметц) и русской школы (М. Бердяев, С. Франк). Среди современных исследований обращает внимание работа Х. Энценсбергера «Взгляд на гражданскую войну» [9]. Автор раскрывает динамику и характерные черты гражданских войн, последовавших за окончанием «холодной войны». При анализе современных исследований российских ученых четко прослеживается переоценка гражданской войны в России в 1918–1923 гг. Особого внимания заслуживают работы А. Посадского [10], рассматривающего феномен гражданской войны с точки зрения политической конфликтологии, работы Г. Емцова [11], исследующего трансформацию государственных и правовых институтов во время гражданской войны, работа военных историков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рожкова, Л.В. Гуманитарная интервенция в мировой политике // Вестник Пензенского государственного университета. – 2018. – № 1. – С. 45-49.
2. Сержантов, А.В. Трансформация содержания войны: от прошлого к современному // Военная мысль. – 2021. – № 1. – С. 45-56.
3. Ковалев, А.А. Теоретическое осмысление категории «нетрадиционная война» в международном политико-правовом контексте / А.А. Ковалев // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – 2021. – № 3. – С. 169–177.
4. Мусиц, П.В. Философское осмысление феномена войны в условиях глобальной нестабильности / П.В. Мусиц // Трансформация войны в условиях глобализации мира: Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, Омск, 23 апреля 2021 года / Под общей редакцией П.Е. Кобзаря. – Омск: Филиал федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военная академия

- материально-технического обеспечения имени А.В. Хрулева» Министерства обороны Российской Федерации в г. Омске, 2021. – С. 204–209
5. Верхось, В.П. Деятельность большевиков по организации и руководству Красной гвардией в период борьбы за установление и упрочнение Советской власти. (Март 1917 - июнь 1918 г.): дис. . . . д.и.н.: 07.00.01 / Верхось Владимир Павлович. – Минск, 1978. – 410 с.
 6. Конев, А.М. Роль Красной гвардии в защите завоеваний Октября. (25 октября 1917 г. – март 1918 г.): автореф. дис. к.и.н.: 07.00.11 / Конев, Александр Михайлович. – М., 1975. – 29 с.
 7. Копичев, О.А. Современные войны: анализ тенденций развития межгосударственного противоборства, классификация форм и способов борьбы, формирование признаков и критериев военного конфликта // Системы управления, связи и безопасности. – 2021. – № 1. – С. 1–32.
 8. Федяев, Д.М. Диалектика и синергетика: назад к первоисточникам / Д.М. Федяев // Известия Уральского государственного университета. Серия 3: Общественные науки. – 2011. – № 3 (94). – С. 5-13, С. 5
 9. Энценсбергер, Х.М. Взгляд на гражданскую войну // Иностранная литература. №6. 1995. С.141-160.
 10. Посадский, А.В. «Человек восставший»: пример русской Гражданской войны // Новое прошлое/The New Past 2. 2021. с. 190-197; Посадский, А.В. Гражданская война в России под углом зрения политической конфликтологии // Полис. Политические исследования. – 2002. – № 3. – С. 72-80.
 11. Емцов, Г.Н. Государство и право в условиях гражданской войны // Красноярский гос. ун-т, Юридический ун-т. – Красноярск: Красноярский гос. ун-т, 2006. – 115 с.

© Самарец Александр Владимирович (Sama_a@mail.ru), Кураев Александр Михайлович (kam.mak2009@yandex.ru), Аничкин Артем Сергеевич (Artemkalevala@mail.ru), Гуркин Руслан Александрович (gurkinrus@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ДИЗАЙНЕРА СРЕДЫ

Самигуллина Расима Рустамовна

аспирант, Уфимский государственный колледж
технологии и дизайна
ugktid@bk.ru

THE ROLE OF PROJECT COMPETENCE IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF AN ENVIRONMENT DESIGNER

R. Samigullina

Summary: The article reveals the content of the professional training of environmental designers at the university, the role of the design competence of the designer in the process of professional development. The article also discusses the stages of design activities, the conceptual basis of design. The authors consider the content of project competence, its main components; requirements for the personality of a designer in terms of his design competence and the way of its formation in the educational process, paying special attention to active methods of teaching design.

Keywords: visualization, design, design concept, design education, design competence, professional qualification of a designer, professional training, professionals, designer.

Аннотация: В статье раскрыто содержание профессиональной подготовки дизайнеров среды в вузе, роль проектной компетентности дизайнера в процессе профессионального становления. В статье рассмотрены также этапы проектной деятельности, концептуальная основа проектирования. Авторы рассматривают содержание проектной компетентности, ее основные компоненты; требования к личности дизайнера с точки зрения его проектной компетентности и пути ее формирования в образовательном процессе, уделяя особое внимание активным методам обучения проектированию.

Ключевые слова: визуализация, дизайн, дизайн-концепция, дизайн-образование, проектная компетентность, профессиональные компетенции дизайнера, профессиональная подготовка, профессионал, дизайнер.

Образование в сфере проектирования, если взглянуть на него с исторической стороны, напрямую связана с развитием искусства и дизайна, в контексте материальной и духовной культуры.

Отечественная система дизайн-образования сформировалась в нашей стране достаточно поздно, на протяжении последних трех десятилетий она развивалась и претерпевала изменения в соответствии с социокультурными и экономическими факторами. Дизайн-образование характеризуется как принципиально новое направление деятельности российского профессионального обучения, и его концептуальные основы находятся в процессе становления. Есть множество различных условий, которые с течением времени меняют целевые, содержательные, методологические и организационные характеристики дизайнерского образования. Среди таких компонентов можно выделить качество ключевых субъектов процесса проектирования и его результаты, а в более широком смысле – эволюцию проектной компетентности в целом.

Дизайн подразумевает начальное определение общих целей и характера любой деятельности, лежащей в основе всей созидательной, преобразовательной практики и включенной в общую систему общественного производства [2]. Дизайн среды, промышленный и графический дизайн являются особой разновидностью про-

ектной деятельности. В.Ю. Медведевым дано следующее определение: «Дизайн – это творческий метод, процесс и результат художественно-технического проектирования промышленных, рекламных изделий, их комплексов и систем, ориентированный на достижение наиболее полного соответствия создаваемых объектов и среды в целом возможностям и потребностям человека как утилитарным, так и эстетическим» [5, с. 20]. Следовательно, дизайн – это, относительно, молодой вид проектной деятельности, который зародился на рубеже XIX – XX веков.

Профессиональная деятельность в области дизайна поддерживает ряд принципов, обусловленных особенностью данной профессии. Дизайнер должен знать как универсальные основы проектной деятельности, так и улучшать свою проектную компетентность, которая выступает в качестве профессионально значимой характеристики.

Проектная компетентность – это многоуровневая структура проектной деятельности, система норм и средств, создающих профессиональную культуру проектной деятельности [6, с.198].

Проектная компетентность – это культура мышления, применение чувств, коммуникация – все эти аспекты сливаются в компетентности профессионального мастера [6, с. 198-201].

Проектную компетентность можно охарактеризовать как общенаучную совокупность знаний, в едином комплексе знаний, умений, опыта, а также личностных качеств, обеспечивающие практическое применение в критических условиях. Осуществление проектной компетентности происходит в варианте особой грани мышления и в практическом виде – как проектно-преобразовательная деятельность людей. При условии, достижения дизайнером, высокого уровня проектной компетентности, он обладает готовностью к проектированию предметно-пространственной среды, проектированием рекламы, и полноценно и результативно занимается профессиональной деятельностью в этой области знаний.

Задачи по формированию проектной компетентности являются приоритетными в сфере дизайн-образования, где результатом успеха профессиональной подготовки выпускников будет высокий уровень их мастерства в дизайн-проектировании. Современная реальность такова, что требования как к результатам дизайн-образования, так и к преподавателям и мастерами производственного обучения, которые участвуют в образовательном процессе, постоянно повышаются. Исходя из этого, нами выдвинута проблема исследования, заключающаяся в поиске путей совершенствования процесса профессиональной подготовки, которая настроена на формирование проектной компетентности как профессионально значимого качества личности дизайнера.

В последние десятилетия проектированию выдвигается большая роль в социуме, поскольку деятельность подобного рода содержит почти все сферы общественной деятельности. Проектирование активно фигурирует в материальном производстве, науке, искусстве, культуре, в социальных взаимоотношениях общества. На современном этапе общественного развития, как считают многие исследователи (П.Р. Атутов, И.А. Зимняя, Н.В. Матяш, Т.В. Пройдена и др.), нужно упомянуть о «всепоглощающей проектности», на основе которой выстраивается гармоничное сочетание человек-природа, человек-социум, и человек с индустриальной средой. Высокий интерес к проектной деятельности также обусловлено значением этапа проектирования, на котором более чем на 80% определяют уровень функциональности и доверия к проектируемым для внедрения технических, экономических и социальных систем [6, с.188]. И, конечно, «всепоглощающая проектность» привела к тому, что в конце 70-х гг. XX века рядом исследователей (А. Кросс, Б. Арчер, Дж. Джонс и др.) было введено понятие «проектной культуры», которая в свою очередь, выдвинула понятие «проектной компетентности». Культура и компетентность в профессиональной деятельности стали комплексным фактором, включающим навыки, знания и практический опыт, накопленный людьми в промышленности, технологиях, преобразовательной и

исполнительной деятельности [10].

В наши дни развитие проектной компетентности – важная составляющая образовательного процесса в области дизайна. В модели российского образования на период до 2024 г. одно из направлений – новый тип обучения, предполагающий наличие большого объема самостоятельной работы обучающихся и активное их вовлечение в существующие проекты. При этом успех в реализации этих проектов напрямую зависит от наличия устойчиво сформированной проектной компетентности будущих специалистов [5]. Помимо этого, в эпоху развития IT-технологий, на первый план преобразований в сфере высшего образования выступает направленность на активное использование в образовательном процессе информационных технологий и мобильных средств.

Научные деятели в изучении вопросов состояния проектной компетентности (Т.Е. Белякова, Ю.В. Веселова, И.С. Каримова, Е.Н. Ковешникова и др.) обозначают, что проектная компетентность в наше время тесно взаимосвязана с цифровыми технологиями, а в особенности – с графическим дизайном. Е.В. Ткаченко и С.М. Кожуховской отмечено, что в процессе обучения дизайну осуществляется организация дизайн-образования посредством формирования проектной компетентности в процессе обучения [3]. Из чего следует, что данный специалист должен в полной мере обладать сформированной проектной компетентностью как совокупностью профессиональных знаний, практического опыта, компетенции проектировочного и творческого характера.

Мнение И.Л. Беловой, которая характеризует проектную компетентность как профессионально значимое качество специалиста, включающее ценностное отношение к проектной деятельности, владение проектными знаниями и умениями на индивидуально-творческом уровне, стремление к преобразованию действительности и совершенствованию своих проектных способностей нами поддерживается и актуализируется применением новых цифровых технологий [1].

Для нашего исследования также имеет существенное значение тот факт, что специалист в области дизайна среды должен владеть рядом универсальных и профессиональных компетенций, относящихся к области информационных, и, в частности, компьютерных технологий:

- обязательный опыт использования современных информационных технологий в процессе предпроектного анализа и практического проектирования;
- владение методами использования IT-технологий в преподавательской деятельности;
- владение способами представления и технологиями форматирования информации, обработки ее в современном дизайн-проектировании;

— возможности использования компьютерных технологий и программное обеспечение в процессе педагогической деятельности, самостоятельно создавать дидактические и методические материалы с использованием современных информационных технологий и т.д. [10].

Владеть и применять эти профессиональные компетенция необходимо в любой проектной задаче, а также в будущем применять в преподавании.

Проектная деятельность в дизайне нацелена на то, чтобы достигать предполагаемого результата, создание уникального продукта или услуги. Цель проектной деятельности – продукт, обладающим определенным набором значимых качеств.

Задачи проектирования:

- составление плана работы (верное выделение цели, описание основных шагов её достижения, концентрация на достижении цели с самого начала работы над проектом);
- развитие навыков работы с информацией – сбор, обработка материала (подбор и анализ подходящей информации, работа с аналогами, справочной и специализированной литературой);
- развитие навыков анализа, критического мышления и креативности;
- развитие навыков самостоятельной работы как профессионала;
- развитие коммуникативных качеств, сотрудничества внутри группы и с преподавателем;
- формирование навыков ведения письменной отчетной документации и грамотной профессиональной подачи материала в визуальной и словесной форме;
- формирование позитивного отношения к работе (инициативность, креативность, энтузиазм, выполнение работы в срок в соответствии с установленным планом и графиком работы).

Ведение проекта должно находиться под непосредственным руководством преподавателя, с ним обсуждается выбранная студентом тема, составляются план и график работ, обговариваются условия сотрудничества.

Проектная компетентность дизайнера содержит в себе:

1. Ценностно-значимые формы проектируемого открытого пространства, вне зависимости от того, возникли ли они сами собой, в ходе исторического сложения природы, или были встроены в неё человеческим фактором архитекторов-дизайнеров. Это и образы, наблюдаемые в среде, и образы, замышляемые и как-то документируемые проектировщиками. Важна их принципиальная принадлежность среде, экологическая составляющая.

2. Концептуальная основа. Здесь студент выявляет противоречия, формулирует проблему, определяет проблематику проекта и его цели, выбирает критерии проектирования и реализации проекта. Творческие концепции, являющиеся содержанием творческого сознания, проявлением творческой воли, вместе с выраженными в них ценностными установками автора, а также те методики, путем которых реализуются творческие замыслы, – это концептуальная составляющая проектной культуры.

3. Аксиологическая составляющая проектной культуры. В неё входят социально значимые культурные ценности, необходимые для личностной реализации проектного процесса.

Концептуальная составляющая проектной культуры тесным образом связана с экологической и аксиологической. Но если последние достаточно подробно изучались в контексте средового подхода и аксиологии, то концептуализм в нашей литературе гораздо меньше исследован. Хотя представление о том, что такое творческая концепция, широко распространено в проектной практике и литературе по дизайну, такие творческие концепции пионеров советского дизайна, как конструктивизм, супрематизм, производственное искусство, изучены довольно подробно, всё же нельзя сказать, что концептуализм достаточно продуман и понят как общая творческая установка.

Концепция в дизайне понимается как основная идея проекта, творческий замысел автора. Дизайн-концепция – это комплексное, специально разрабатываемое автором проекта представление о содержании и форме определенного объекта.

Дизайн-концепция должна:

- быть понятной, доступной, как для исполнителя (дизайнера), так и для заказчика;
- отражать основные аспекты проектируемого объекта;
- определять требования, предъявляемые к объекту проектирования;
- наглядно представлять результат будущей работы.

Содержательная и формальная стороны дизайн-концепции определяются в соответствии с пожеланиями заказчика и стилем работы конкретной студии. Концепция для разработки дизайна среды имеет различный формат и вид. Это может быть более подробное описание, включающее значительный объем текста, детальное с графической информацией, включающей визуализацию, выполненную в 3-D программах, определяющей направление работы и смысл проекта.

Концепция в дизайне среды создает основные требо-

вания при разработке проекта, которые определяют:

- вид и стиль объекта проектирования;
- цветовую палитру;
- наличие и размещение отдельных элементов или деталей, композицию объекта;
- идейно-смысловое содержание, образ объекта.

Для получения качественного результата дизайнеру необходимо понимание профессиональных требований к результатам работы, знание законов формообразования, цветоведения, возможностей используемых материалов, развитое чувство стиля, художественно-эстетический вкус. Все это объединяется в такое качество, как проектная культура.

Ценностные ориентиры проектной культуры актуализируют культурно-историческую значимость архитектуры «объекта». Отсюда следует, что в архитектурно-пространственном формировании проекта обязательным должно стать исследование архитектуры «объектов» дизайна с присущими приемами формообразования, с учетом культурно-исторической ценности результатов. Создание малых архитектурных форм в городском пространстве и тема для дизайн-проектирования, ценнейшая информация для нового формообразования и проектных идей.

Архитектурность объектов среды проявляется на всех уровнях: пространственном, информационном, системном, – что требует сбережения пластических доминант и сохранения архитектурно-художественных образов историко-культурной составляющей дизайн-проекта. В архитектуре принципиально важную роль играет нахождение проектного решения, исключающего противоречие с природной составляющей местности будущего проекта. Архитектура дизайн-объектов являются источником концептуальных идей в проектной компетентности.

Архитектура это (строительное искусство): 1) архитектурно-художественное выражение закономерностей строения, присущих конструктивной системе здания; 2) общий эстетический план построения формы, принципиальная взаимосвязь ее частей. [4]

Это имеет значение в методологическом и деятельностном измерении современной проектной практики.

Присущие средовому дизайну бионические формообразующие приемы и архитектурное действие, возникшее в ходе исторического развития, где городское пространство выступает как ценность и архитектура как продолжение естественного ландшафта, являются культурным образцом пространственного мышления и отвечают аксиологической парадигме проектной компетентности.

Проектная интенция (от лат *intentio* – стремление, намерение, цель, направление) - направленность личности, ее сознания, чувств, воли на проектно-преобразовательную. (Белова, И.Л. Проектная интенция личности как условие развития проектной культуры специалиста/ И.Л. Белова.// Вестник костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова: Научно-методическое издание.- Кострома, 2007,- №9.- С.69-70)

Проектная культура опирается на общую культуру личности, на ее установки и ценности, поэтому процесс ее формирования носит нелинейный характер. Это длительный, трудоемкий процесс формирования отношений к миру и профессии, понимания ценности творчества, знание закономерностей творческого процесса, понимание тех требований, которые предъявляются к его результатам.

Методы формирования проектной культуры студентов будут эффективны только в том случае, если они будут развивать творческую активность студентов, их критическое мышление, умение анализировать потребности, ведущие к созданию того или иного объекта, выделять приоритетные среди них, выстраивать иерархию для того, чтобы процесс проектирования был осознанным и целенаправленным.

Методы обучения, направленные на организацию проектной деятельности студентов, должны носить активный характер. Творческая активность студентов предполагает осознанность работы над проектом, самостоятельный поиск при выдвижении концепции и ее визуализации, творческую инициативу.

Методы обучения, которые побуждают студентов к активной учебной и творческой деятельности, принято называть активными. Особенности активных методов обучения в дизайн-образовании состоят в том, что в их основе лежит организация проектной деятельности с поэтапным решением специфических профессиональных задач. К активным методам обучения относят деловые игры; коллективные работы в больших и малых группах (групповые, парные, индивидуальные, фронтальные и др.).

Мозговой штурм (мозговая атака, брейнсторминг) – способ спонтанного коллективного выдвижения концепции и способов ее воплощения в проекте. В его основе лежит организация коллективной деятельности по поиску нетривиальных путей решения проблем.

Деловая игра – метод имитации ситуаций, моделирующих профессиональную деятельность дизайнерского бюро.

«Круглый стол» – это метод активного обучения,

одна из организационных форм критической деятельности студентов, позволяющая освоить способы ведения дискуссии, давать обоснование собственной точки зрения, сформировать умение решать профессиональные проблемы.

Защита или представление портфолио – сбор и представление в аудитории рабочего материала – набросков, эскизов, другой графической информации.

Проблемное обучение – обучение, направленное на постановку и решение профессиональных проблем раз-

ного уровня сложности – индивидуально, в группе, совместно с преподавателем.

Активные методы, направленные на формирование проектной культуры студентов, будут эффективны только в том случае, если они будут развивать творческую активность студентов, их критическое мышление, умение анализировать потребности, ведущие к созданию того или иного объекта, выделять приоритетные среди них, выстраивать иерархию для того, чтобы процесс проектирования был осознанным и целенаправленным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдеева А.М. Методические рекомендации развития проектно-художественных компетенций у студентов-дизайнеров на занятиях по проектированию // Актуальные исследования. 2022. №20 (99). С. 64-66. URL: <https://apni.ru/article/4129-metodicheskie-rekomendatsii-razvitiya-proektn> (дата обращения: 17.02.2023)
2. Белова И.Л. Проблема формирования проектной культуры дизайнера-педагога /И.Л. Белова//Высокие технологии в педагогическом процессе. Труды VII Международной научно-методической конференции –Н. Новгород, 2006
3. Дизайн. Иллюстрированный словарь-справочник. Г.Б. Минервин, В.Т. Шимко, А.В. Ефимов и др.: Под общей редакцией Г.Б. Минервина и В.Т. Шимко. М.: «Архитектура-С», 2004. 286 с, с. 197
4. Е.В. Ткаченко, С. М. Кожуховская // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2001. № 4 (1 0). С. 136-148.
5. Е.В. Ткаченко, С.М. Кожуховская, КОНЦЕПЦИЯ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ
6. Медведев В.Ю. Сущность дизайна: учеб.пособ.-СПб.:СПГУТД,2009.–110с.
7. Медведев, В.Ю. Роль дизайна в формировании культуры: учеб. пособие. В.Ю. Медведев. 2-е изд., испр. СПб.: СПГУТД, 2004. 108 с, с. 20
8. Моисеенко М.В. Проектная культура дизайна как предмет философского осмысления // Царскосельские чтения. 2021. №XV. С.198-201
9. Панкина М.В., Захарова С.В. Экологический дизайн. Учебное пособие. – Бийск: Издательский дом «Бия»,2011.–188с.
10. Папанек В. Дизайн для реального мира. – М.: Изд-во «Д.Аронов»,2008.–416с.
11. Проектная культура в дизайне. Философский аспект.// Международная научная конференция XV Юбилейные Царскосельские чтения. Санкт - Петербург, 2011.
12. Сидоров А.А. Владимирский государственный гуманитарный университет Проектная культура как значимый фактор в профессиональной подготовке дизайнеров// Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». № 2 / 2011
13. Ткаченко Е.В. Дизайн-образование: концептуальные версии [Текст] / Е.В. Ткаченко, В.П. Климов // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2000. № 1(3). С. 94-101.
14. Ткаченко Е.В. Дизайн-образование: принципы формирования содержания образования дополнительной квалификации [Текст] / Е.В. Ткаченко, С.М. Кожуховская // Вестн. Ин-та развития образования и воспитания подрастающего поколения при ЧГПУ. Челябинск: ЧГПУ, 2003. С. 85-91.
15. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_22774856_99924142.pdf

© Самигуллина Расима Рустамовна (ugktid@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ «ОСНОВЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ НАРОДОВ РОССИИ»: ОСОБЕННОСТИ И СПЕЦИФИКА

FORMATION OF SUBJECT COMPETENCE IN THE LESSONS "FOUNDATIONS OF SPIRITUAL AND MORAL CULTURE OF THE PEOPLES OF RUSSIA": FEATURES AND SPECIFICITY

V. Skopa
E. Stepanov

Summary: The article discusses the features of the formation of subject competence in the classroom «Fundamentals of the spiritual and moral culture of the peoples of Russia.» The content of the course is aimed at the formation of a moral ideal, the civic identity of the student's personality and the upbringing of patriotic feelings for the Motherland, the formation of historical memory. Subject competence is the leading one in determining the quality of a student's learning activity. The formation of subject competence is only successful when it is constantly implemented in educational and practical activities. An important component in the formation of subject competencies of students are pedagogical conditions: creating an environment that stimulates constant creative search and personal development of students; integration of educational activities into various forms of organization of the educational process; selection of content and learning technologies; study of the dynamics of the level of formation of subject competence.

Keywords: teaching methods, culture of peoples, students, education, pedagogy.

Скопа Виталий Александрович

доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент российской академии естествознания, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)
sverhtitan@rambler.ru

Степанов Егор Сергеевич

Магистр, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

Аннотация: В статье рассматриваются особенности формирования предметной компетенции на занятиях «Основы духовно-нравственной культуры народов России». Содержание курса направлено на формирование нравственного идеала, гражданской идентичности личности обучающегося и воспитание патриотических чувств к Родине, формирование исторической памяти. Предметная компетенция является ведущей при определении качества учебной деятельности обучающегося. Формирование предметной компетенции является успешным, когда она постоянно реализуется в учебной и практической деятельности. Важной составляющей в формировании предметных компетенций являются педагогические условия: создание среды, стимулирующей постоянный творческий поиск и личностное развитие учащихся; интеграция учебной деятельности в различные формы организации образовательного процесса; отбор содержания и технологий обучения; исследование динамики уровня сформированности предметной компетенции.

Ключевые слова: методика преподавания, культура народов, учащиеся, образование, педагогика.

В последнее десятилетие система образования в России постоянно сталкивается с экономическими, политическими и социальными вызовами, которые накладывают неоднозначный отпечаток. Изменение структуры общего образования, введение профессионального стандарта педагога, создание национальной системы учительского роста и независимой оценки компетенций педагогов – все это влечет обновление содержания, методов, форм организации педагогического процесса, приведение их в соответствие с требованиями ФГОС, социальным заказом и интересами государства [3]. Одним из стратегических векторов развития образования является необходимость формирования у специалистов профессиональных компетенций, уровень развития которых будет предопределять и закладывать знаниевый компонент подрастающего поколения.

Актуальность заявленной проблемы во многом опре-

деляется тем, что дисциплина «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (далее – ОДНКНР) является обязательной для учащихся 5-9 классов и требует с одной стороны формирования предметных компетенций у педагога, а с другой – у учащихся в контексте духовно-нравственного и патриотического воспитания.

Основываясь на теоретическую сущность и комплекс научных разработок, компетентностный подход можно разделить на два базовых понятия: компетенция и компетентность. Компетенция представляет собой совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов [1]. Компетентность – это ничто иное как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [7]. Исходя из этого видна связь двух вышеопределенных понятий. Проанализи-

ровав многочисленные работы, можно говорить о том, что все исследователи придерживаются своего мнения о понятиях компетенция и компетентность [8, 10, 11, 14, 17]. Исходя из этого, можно отметить, что образовательная компетентность – это совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности учащегося по отношению к определенному кругу объектов действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности [9, с. 8]. Так, А.В. Хуторской выделяет трехуровневую иерархию компетенций: предметные, метапредметные и ключевые, где последние конкретизируются на уровне образовательных областей и учебных предметов для каждой ступени обучения, каждая из которых подразумевает функции в умениях [17]. В этой связи рационально представить их по отдельности:

- целостно-смысловая компетенция – умение видеть, понимать, ориентироваться, уметь выбирать и принимать решения;
- общекультурная компетенция – обладать познаниями и опытом деятельности в национальной и общечеловеческой культуре, социальных, общественных явлений и традиций, владение эффективными способами организации свободного времени;
- учебно-познавательная компетенция – умение планировать, анализировать, оценивать учебно-познавательную деятельность, уметь отличать факты от домыслов, владеть измерительными навыками, использовать методы познания;
- информационная компетенция – умение анализировать информацию, делать выводы, систематизировать, интерпретировать, структурировать, представлять информацию в различных формах;
- коммуникативная компетенция – слушать, высказывать, аргументировать, отстаивать собственное мнение, поддерживать контакт в общении с любым типом собеседника;
- социально-трудовая компетенция – анализировать ситуацию, действовать с выгодой, владеть этикой взаимоотношений, владеть навыками грамотности;
- компетенция личностного самосовершенствования – формировать грамотность, заботиться о здоровье [17].

Современная система образования на данный момент всецело направлена на формирование не только гармонично развитой личности, но и духовно-нравственной, патриотической, где субъект социальных отношений (ученик) будет уметь делать правильный и осознанный выбор, отличать «хорошее» от «плохого».

Сохранение традиционных российских духовно-нравственных ценностей как значимой части культурного и исторического наследия народов России – один из

ключевых национальных приоритетов Российской Федерации, способствующих дальнейшей гуманизации и развитию российского общества, формированию гражданской идентичности у подрастающих поколений [13]. Центральная идея гражданской идентичности – образ будущего нашей страны, который формируется с учётом национальных и стратегических приоритетов российского общества, культурно-исторических традиций всех народов России, духовно-нравственных ценностей, присущих ей на протяжении всей её истории.

Переживаемый российским обществом духовно-нравственный кризис, стремление людей обрести нравственные идеалы, поражение идей европейского гуманизма, активизация государств с ярко выраженной религиозной составляющей и одновременно крах политики мультикультурализма в европейских государствах стали причинами обращения отечественной философской, педагогической, психологической и политической мысли к поискам духовных императивов для устойчивого развития российского общества [13].

В процессе изучения курса ОДНКНР школьники получают возможность систематизировать, расширять и углублять полученные в рамках общественно-научных дисциплин знания и представления о структуре и закономерностях развития социума, о прошлом и настоящем родной страны, находить в истории российского общества существенные связи с традиционной духовно-нравственной культурой России, определять свою идентичность как члена семьи, школьного коллектива, региональной общности, гражданина страны с опорой на традиционные духовно-нравственные ценности [16].

Целями изучения учебного курса являются:

- формирование общероссийской гражданской идентичности обучающихся через изучение культуры России в контексте процессов этноконфессионального согласия и взаимодействия, взаимопонимания и мирного сосуществования народов, религий, национальных культур;
- создание условий для становления у обучающихся мировоззрения на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей, ведущих к осознанию своей принадлежности к многонациональному народу Российской Федерации;
- формирование и сохранение уважения к ценностям и убеждениям представителей разных национальностей и вероисповеданий, а также способности к диалогу с представителями других культур и мировоззрений;
- идентификация собственной личности как полноправного субъекта культурного, исторического и цивилизационного развития страны.

Содержание курса направлено на формирование

нравственного идеала, гражданской идентичности личности обучающегося и воспитание патриотических чувств к Родине, формирование исторической памяти. В этой связи научно-методическую значимость приобретает процесс формирования у учащихся предметной компетенции по курсу ОДНКНР. Предметная компетенция является ведущей при определении качества учебной деятельности обучающегося. Формирование предметной компетенции только тогда является успешным, когда она постоянно реализуется в учебной и практической деятельности [1]. Лишь в том случае компетенция учащихся достигает высокого уровня сформированности, когда педагог уделяет всем необходимым действиям максимум внимания и сознания.

Обучение учащихся в школе на уроках ОДНКНР направлено на развитие таких предметных компетенций как умение структурировать данные, рефлексировать и оценивать поведение окружающих; уважительно и бережно относиться к историческому, религиозному и культурному наследию народов России; развивать мировоззренческие ориентиры, основанные на приоритете традиционных российских духовно-нравственных ценностей; формировать патриотизм.

К приёмам формирования предметных компетенций на уроке ОДНКНР можно отнести:

- использование межпредметных связей, которые формируют представления о взаимосвязях различной направленности, роли знаний в зависимости от других предметов;
- составление системы заданий, направленной на формирование предметных компетенций у школьников на уроках ОДНКНР.

Исходя из опыта работы и теоретических аспектов изучения проблемы наиболее удачными в практике являются следующие методы обучения:

Метод дискуссии: круглый стол, обсуждение (учащиеся могут демонстрировать свои знания, делиться опытом и переживаниями).

Метод исследования: мозговой штурм; идеальное задание (учитель предлагает школьникам выполнить дома работу по их собственному выбору и пониманию).

Частично-поисковый метод: поиск общего; найди объяснения (способствует развитию аналитического суждения).

Творческий метод: удивляй! (учитель находит такой угол зрения, при котором даже обыденное становится удивительным); отсроченная отгадка! (учитель дает удивительный факт-загадку, отгадка к которой будет открыта при работе с новым материалом); лови ошибку! (учи-

тель намеренно допускает ошибку); посмотри чужими глазами, театрализация.

Образовательный квест [2, 4, 15].

Для проверки уровня сформированности предметных компетенций у учащихся нами был проведен констатирующий эксперимент на базе 5 класса.

Для исследования знания учащимся были предложены различные упражнения:

- упражнения на умение структурировать ситуацию;
- упражнения на умение анализировать материал;
- упражнения на умение интерпретировать полученные результаты;
- упражнения на обобщение и личностные заключения по темам.

В результате проведенной работы, важнейшей составляющей в формировании предметных компетенций учащихся, являются определенные педагогические условия.

В качестве первого педагогического условия мы выделяем условия создания среды, стимулирующей постоянный творческий поиск и личностное развитие учащихся. Сюда можно отнести личностно-ориентированное взаимодействие между учителем и учащимися; создание благоприятной психологической атмосферы в классе; создание комфортных условий в процессе обучения.

Вторым, не менее важным, педагогическим условием является интеграция учебной деятельности в различные формы организации образовательного процесса. Это дает ситуацию успеха не только в изучении нового материала, но и позволяет активно вовлекать учащихся в процесс познания.

Третьим педагогическим условием, способствующим эффективному формированию предметной компетенции, является отбор содержания и технологий обучения в соответствии с уровнем сформированности предметной компетенции учащихся. Данная дифференциация способствует детальной проработки материала и индивидуализации процесса обучения.

Четвертое условие – исследование динамики уровня сформированности предметной компетенции. заключается оно в том, что, исследуя данную динамику и опираясь на результаты, учитель, формирующий предметную компетенцию учащихся посредством реализации предлагаемого алгоритма, получает возможность управлять учебным процессом, определять и вносить конструктивные и верные коррективы в проводимую им работу. Выделенные педагогические условия в своем взаимодействии образуют систему и решают общую задачу по

формированию предметной компетенции учащихся.

В тоже время, для адекватного и правильного процесса формирования предметной компетенции у ученика, необходимо, чтобы на высоком уровне была предметная компетенция у самого педагога. Среди важнейших профессиональных компетенций учителя, позволяющих ему обеспечивать достижение высокого качества образования обучающихся, – предметная и методическая компетенции [12]. Анализ источников позволил выделить существенные черты этих компетенций:

А) под предметной компетенцией понимают:

- знания и умения, связанные с преподаваемым предметом;
- уровень владения материалом в сфере преподаваемого предмета;
- интегральное свойство личности, выражающееся в наличии глубоких и прочных знаний по преподаваемому предмету, в умении решать профессиональные проблемы и задачи, включающее личностное отношение к предмету деятельности [4; 10];

Б) под методической компетенцией понимают:

- интегративное свойство личности учителя, определяющее его готовность и способность эффективно решать методические задачи в процессе реализации целей обучения, связанных с образованием, воспитанием и развитием обучающихся;
- развернутую систему знаний по вопросам конкретного построения преподавания дисциплины;
- способность обнаруживать и решать методические задачи в соответствии с достижениями современной науки и практики;
- способность сконструировать эффективный учебный процесс для широкого круга педагогических ситуаций в контексте учебного предмета [5].

Можно считать, что предметная профессиональная

компетенция – это знание преподаваемого предмета в пределах требований федеральных государственных образовательных стандартов и основной общеобразовательной программы, истории преподаваемого предмета и его места в мировой культуре и науке, способность реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных организациях и готовность к выполнению стандартных и олимпиадных для соответствующей предметной области заданий [12]. Предметную профессиональную компетенцию следует рассматривать в тесном единстве с методической профессиональной компетенцией, под которой можно понимать знание основ методики преподавания ОДНКНР, владение эффективными образовательными технологиями и методами, формами обучения, умение организовать образование в условиях инклюзии, владение приемами объективного стандартизированного оценивания результатов обучения.

Предметная компетенция является ведущей при определении качества учебной деятельности учащегося, она проходит через все образовательные ступени и пронизывает все предметы. Формирование предметной компетенции выступает как основная цель подготовки ученика, постоянно самосовершенствующегося и саморазвивающегося.

Таким образом, формирование предметных компетенций на уроках ОДНКНР будет способствовать осознанию у учащихся культурной роли традиционных российских духовных ценностей, под которыми понимаются исконные, выбранные далекими предками аксиологические ориентиры – миролюбие, сочувствие, принятие другого, сопереживание, формирующие духовный мир подрастающего человека через обращение к глубинным основам национального менталитета, прошедшие длительный путь апробации из поколения в поколение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя. Красноярск: Изд-во Краснояр. гос. ун-та, 1998. – 309 с.
2. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань, 2000. – 608 с.
3. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. – С. 3-13.
4. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности. Волгоград, 2001. – 201 с.
5. Васильева Е.Ю. Самооценка качества деятельности преподавателей вуза в системе повышения квалификации // Человек и образование. 2006. № 4-5. – С. 41-45.
6. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. СПб., 1992. – 149 с.
7. Гладун Л.А. Теоретическое исследование понятий педагогической и методической компетентности, компетенций // Science Time. 2014. № 11. – С. 46-62.
8. Гребнев И.В. Методическая компетентность преподавателя: формирование и способы оценки // Педагогика. 2014. № 1. – С. 69-74.
9. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004. – 39 с.
10. Казачек Н.А. Педагогические условия формирования предметной компетентности будущего учителя математики: дис. ... канд. пед. Наук. Чита, 2011. – 233 с.
11. Киндяшова А.С. Проектирование и реализация предметных компетенций будущих педагогов средствами задачной технологии (на примере учителей права) // Гуманизация образования. 2016. № 5. – С. 23-28.
12. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. М., 2003. – 176 с.

13. Кряклина Т.Ф., Костюкова Т.А., Петрова Г.И. Диалог культур: толерантность в национальных и конфессиональных отношениях (опыт организации совместной жизни народов Сибири) / под ред. Г.И. Петровой. Томск, 2002. – 142 с.
14. Лебедев В.В. Структурирование компетенций – перспективное направление в решении проблем образования // Школьные технологии. 2007. № 2. – С. 97-103.
15. Лобанова О.Б. Султанбекова С.С., Захарова Т.В., Плеханова Е.М., Осяк С.А., Яковлева Е.Н. Образовательный квест – современная интерактивная технология // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1; URL: <http://www.science-education.ru/125-20247>.
16. Розина О.В. Традиционные формы повышения квалификации в системе непрерывного духовно-нравственного становления личности учителя // Вестн. Православного Свято-Тихоновского гуманит. ун-та. Сер. IV. Педагогика. Психология. 2012. Вып. 1 (24). – С. 7–15.
17. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. – С. 58–64.

© Скопа Виталий Александрович (sverhtitan@rambler.ru), Степанов Егор Сергеевич.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Алтайский государственный педагогический университет

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

METHODOLOGICAL FEATURES IN TEACHING THE COURSE OF WORLD ART CULTURE

V. Skopa

Summary: The relevance of the stated problem is due to the focus of the modern school on student-centered education. In this regard, the key role is given to the harmonious development of the emotional and intellectual spheres of the personality of schoolchildren on the basis of their assimilation of the fundamentals of artistic culture. The subject of world artistic culture contributes to the systematization of knowledge about culture and art obtained in the lessons of fine arts, music, literature, history, social science and forms a holistic view of world culture in schoolchildren, the logic of its development in a historical perspective, about its place in the life of society and everyone person. The role of the MHC teacher is the development of a tolerant attitude of students towards the world as a unity of diversity. The perception of their own national culture through the prism of world culture allows students to better assess its potential, uniqueness and significance.

Keywords: education, teaching methods, world artistic culture, students, pedagogy.

Скопа Виталий Александрович

доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент российской академии естествознания, Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)
sverhtitan@rambler.ru

Аннотация: Актуальность заявленной проблемы обусловлена направленностью современной школы на личностно-ориентированное образование. В этом плане ключевая роль отводится гармоничному развитию эмоциональной и интеллектуальной сфер личности школьников на базе усвоения ими основ художественной культуры. Предмет мировая художественная культура способствует систематизации знаний о культуре и искусстве, полученных на уроках изобразительного искусства, музыки, литературы, истории, обществознания и формирует у школьников целостное представление о мировой культуре, логике её развития в исторической перспективе, о её месте в жизни общества и каждого человека. Роль учителя МХК – развитие толерантного отношения обучающихся к миру как единству многообразия. Восприятие собственной национальной культуры сквозь призму культуры мировой позволяет учащимся более качественно оценить её потенциал, уникальность и значимость.

Ключевые слова: образование, методика преподавания, мировая художественная культура, учащиеся, педагогика.

Одним из приоритетных направлений в современной педагогике является формирование общечеловеческих ценностей, образование и воспитание на основе отечественных культурных традиций, которые нашли отражение в образах народного и классического искусства. Мировая художественная культура является предметной областью искусства, целью которой является художественно-творческое развитие учащихся [19]. Современным педагогам необходимо найти ключ для формирования культуры творческой личности, приобщить подрастающее поколение к искусству, как духовной культуре.

Актуальность заявленной проблемы во многом обусловлена направленностью современной школы на личностно-ориентированное образование. В этом плане важная роль отводится гармоничному развитию эмоциональной и интеллектуальной сфер личности школьников на базе усвоения ими основ художественной культуры [2].

Первая встреча учащихся с учителем мировой художественной культуры уже должна быть направлена на постижение того, что является необычайно увлекатель-

ным, интересным, очень важным в человеческой жизни и даже таинственным [17]. Тайна искусства, как и тайна человека, его творчества во многом еще неведомы. Однако мы знаем, что ни один народ в истории не мог существовать и не существовал без искусств. Все культуры Земли обязательно имели в своем составе художественное творчество и его поразительные результаты [6]. Люди создавали искусство из века в век как образное средоточие своего опыта жизни, как «зеркало» – удвоение, смотрясь в которое каждый человек видел весь «космос своего бытия» и узнавал себя в других, познавал мир, осваивал мудрости человеческой жизни. Искусство как сказ человека о человеке был и будет всегда интересен человеку. Настоящее произведение искусства несет в себе огромный опыт сопереживания и понимания людей – и в этом его школа [16]. Ничто другое в культуре заменить искусство не может. Именно поэтому все виды искусств, собранные в мир художественной культуры, необходимо осваивать, начиная с детства и – особенно – в юности [12]. Существенно также, что сложную современную культуру, впитавшую историческую память людей о самих себе, «можно по-настоящему понять и оценить, – как говорил Д. С. Лихачев, – только в свете тысячелетий» [9]. Поэтому современным учащимся и пре-

жде всего гуманитариям курс мировой художественной культуры важен и весьма значим как с теоретической точки зрения, так и практикоориентированной.

Первое концептуальное положение, лежащее в основе преподавания мировой художественной культуры – это эмоционально-ценностное отношение самого учителя к явлениям искусства, способное вызывать ответную реакцию детей. Скучный перечень стилей искусства и унылое описание «картинок» могут убить интерес к «сказу человека о человеке», к океану человекотворчества, не дать ощутить прелесть человеческих творений [3, 15].

Понимание искусства, его многообразных «текстов» – сложная, активная и специфическая духовная деятельность, которой необходимо учиться. В младшей и средней школе на занятиях по литературе, музыке, изобразительному и сценическому искусству учащиеся уже имели опыт освоения разных «языков» искусства [7]. Вместе с тем до начала освоения истории мировой художественной культуры нужно два-три урока посвятить обобщению знаний о «языках» – выразительных средствах разных искусств, показать различие и общность художественных образов [12]. Это второе положение также должно лежать в основе преподавания данного курса. Отметим при этом, что более всего нуждается в адекватном освоении «язык» киноискусства, телеискусства, которому, как правило, не уделяется должного внимания, хотя именно это искусство властвует сегодня над душами людской массы и прежде всего – молодежи.

Третье основание преподавания курса – он должен быть не искусствоведческой «шедевриадой», а культурологическим конструктом [5]. Речь идет прежде всего о том, что искусство – явление культуры; своеобразие его содержания и выразительных средств определяются как древними константами, так и перманентным культурогенезом – постоянным обновлением культурных систем различных периодов и целых эпох в истории человечества [15]. Обратим особое внимание на то, что, хотя понятие «культура» постоянно используется в преподавании базовых и элективных курсов, но все же в существующих школьных учебниках и программах это ключевое понятие курса крайне редко раскрывается в контексте современных достижений науки о культуре – культурологии [13]. Обычно говорят, что существует много определений культуры и нет единого. На самом деле наличие многих определений культуры связано с тем, что в культуру входит грандиозное количество явлений, форм, состояний, процессов и все они изучаются разными конкретными науками – филологией, историей, социологией, религиоведением, искусствоведением. Эти специальные науки обеспечивают многоаспектное изучение богатого содержания культуры, но не дают общего представления о культуре [5]. Общую теорию культуры обеспечивает

культурология. На наш взгляд курс по истории художественной культуры должен предваряться кратким пропедевтическим разделом «понимание культуры». Учащиеся должны хорошо усвоить мысль: человек выделен из природы благодаря тому, что сам создал для себя своим трудом, мыслью и чувством специфический, особый мир – мир культуры, поэтому развитие культуры, ее «здоровье» и успехи зависят от характера деятельности самих людей [1].

Культура представляет собой многосторонне-целостный и исторически меняющийся способ бытия людей. Художественная культура наряду с материальной и духовной культурами входит в структуру культуры как важнейший компонент бытия человека [11]. Поэтому изучение мировой культуры не сводится к изучению отдельных видов искусства вне их связи друг с другом в конкретном историческом типе культуры.

Четвертое теоретическое основание преподавания курса – сочетание «панорамного» видения истории мировой культуры различных народов, регионов, эпох с детальным конкретным изучением памятников искусства, желательным в музеях, театрах, концертных залах, в которых авторы ярко и сильно выражают суть содержания культуры своего времени, свое понимание человеческого опыта, ценностей и смыслов существования конкретных людей и обществ [14].

Пятое основание преподавания курса охватывает несколько взаимосвязанных положений. Это преодоление европоцентризма и демонстрация всей эйкумены художественного творчества народов Земли. Это отказ от перекосов в периодизации исторического развития художественной культуры и синхронизация творческой деятельности разных народов [8]. Так, например, в один реальный период истории жили Ярослав Мудрый, создавший «Русскую правду», и его митрополит Илларион, написавший «Слово о законе и благодати» с великим персоязычным поэтом Омаром Хаямом, который был знаменит своими четверостишиями – «рубаи», сочинениями по математике и философии; это же время ознаменовано расцветом византийского зодчества, европейским рыцарским куртуазным романом, масштабным градостроительством ацтеков в долине Мексики. Культуры названных народов были одновременными, но типологически различными, имеющими свою индивидуальность и уровень сложности.

В наше время век глобализации и мультикультурного взаимодействия необходимо формировать действительно планетарное и толерантное мышление, «схватывающее» культуру всех континентов с их основными очагами художественного развития, великими мастерами и уникальностью создаваемых произведений, которыми ныне гордится все просвещенное человечество [10].

Шестое положение связано с идеей акцентировать внимание на синхронном изучении разных типов современной культуры. Ее школьники знают весьма однобоко, это некоторые молодежные музыкальные ансамбли, романы «фэнтези», американские фильмы-боевики. Представить же себе всю мировую систему целостно весьма трудно, в ней воплощена могучая стихия океана творчества наших современников. И все же некий панорамный конструкт художественной культуры все же выстроить можно: архитектурные небоскребы не только евроатлантики, но и городов Тихоокеанского региона, «пятна» архаичных традиционных культур Африки и Азии, «горные вершины» мирового литературного и кинематографического творчества с небольшим, но выразительным набором интерпретаций самых интересных явлений современного искусства.

Седьмое положение касается изучения отечественной художественной культуры. Оно должно быть в центре внимания планетарного видения истории художественного развития человечества, а не «проскальзывать» пунктирно в отдельные эпохи. Изучение всех искусств конкретной эпохи должно вестись на основе краткой общей характеристики самой культуры, которое общество создало в это время; необходимо показывать связь содержания культуры с содержанием искусств, художественно-образной концепцией человека, его отношения к природе, обществу, жизни и смерти, к самому себе [14]. Изучение стилей искусства не должно быть самодовлеющим; они анализируются как способ выражения мыслей и чувств конкретных людей конкретной эпохи с ее доминирующими ценностями.

Освоение содержания истории МХК предусматривает широкую реализацию межпредметных связей этой дисциплины с обществознанием, естествознанием, человекознанием. Художественная культура изучается таким образом в связи с материально-практической деятельностью и духовной культурой различных исторических эпох, этнических или национальных типов культуры. В целом учебный предмет «мировая художественная культура» имеет фундаментальный характер и может стать эффективным способом глобального постижения истории и современного содержания культуры человечества [4].

Основные задачи обучения курсу «Мировая художественная культура» сводятся к пониманию сути человеческой культуры; освоению «языков» и образов искусства как «волшебного зеркала» культуры; формированию художественного и эстетического вкуса; познанию различных типов этнических и национальных художественных культур; постижению особенностей отечественной художественной культуры; воспитанию уважительного отношения к мировому и отечественному культурному наследию [3, 18].

Решение основных задач обучения предмету МХК будет способствовать развитию гуманитарных технологий инновационного типа для профильного образования. Набор операций по конструированию способов обучения или набор педагогических технологий включает в себя как традиционные, так и инновационные компоненты.

Урок-лекцию можно сочетать, например, с уроком – общественным просмотром знаний по пониманию культуры и искусства. Урок-опрос может удачно быть связан с уроком-семинаром. Для активизации деятельности учащихся можно использовать лекцию-провокацию.

Для характеристики социокультурных особенностей разных эпох уместно проводить лекцию-обзор в сочетании с уроком-инструктажем. В целях формирования заинтересованного отношения к учебному материалу нужно обращаться к игровым технологиям. Например – к репрезентациям культурных форм конкретного времени [5, 12, 14]. Так, например, к культурным формам эпохи Петра Великого: одежда, прическа, пища, архитектурно-художественная среда, научные идеи, стиль речи, транспорт, которые учащиеся могут реконструировать на практикумах, в том числе и компьютерной форме. Возможен составительский урок «Клуб знатоков» по некоторым темам художественной культуры. Ряд памятников художественной культуры можно изучать в жанре «урока-аннотации», «урока-размышления», «урока памяти», «философского урока».

Поскольку изучение мировой художественной культуры предполагает освоение значительного числа творческих портретов мастеров искусства, великих личностей, уникальных биографий и открытий, постольку можно воспользоваться такими уроками как «в мастерской художника», «выставка шедевра», «урок-юбилей», «урок-моделирование».

Итоговые занятия тоже можно проводить, используя традиционные и новые способы обучения, например, «урок-зачет», «урок-викторина», «урок-экскурсия», «урок-проверочный кроссворд», «урок-конференция», «урок-презентация».

В результате обучения ученик должен обрести:

- компетентности в понимании культуры и особенностей «языков» искусства;
- видеть специфику художественного образа и его значения;
- понимание человеческих отношений;
- способности уважительного, толерантного отношения к ценностям культуры разных народов;
- закономерности развития художественной культуры;
- художественный вкус, отличающий «псевдоискусство» от подлинных художественных ценностей.

В целом, итоговой целью школьных занятий по истории мировой художественной культуры является обретение учащимися общекультурной и общехудожественной компетентности, а также освоение азов первичной профессиональной компетентности в социогуманитарной области. Эта система компетентностей как условно достаточная степень социализированности и инкультурированности выпускников школ будет в значительной степени определять последующее развитие их самосознания и адекватного поведения в современной социальной и культурной среде.

Применение выше обозначенных концептуальных положений в преподавании МХК будет не только являться условием развития художественного обобщения у школьников, но также оптимизирует процесс изучения художественной культуры путем усиления смыслового личностного и мировоззренческого аспектов обучения, активизации творческого потенциала личности; ориентирует поиск эффективных способов реализации гуманитарно-эстетического образования, адекватных его специфике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
2. Антипов А.Г., Захаров Н.Н., Маркова Ю.В. Жизненные и духовно-нравственные ценности современного студенчества (по материалам социологического исследования). Пермь, 2012. – 214 с.
3. Арнольдов А.М. Человек и мир культуры: Введение в культурологию. М., 1992. – 237 с.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. – 423 с.
5. Бенин В. Л. Педагогическая культурология: курс лекций: учеб. пособие. Уфа, 2004. – 515 с.
6. Бенин В.Л., Жукова Е.Д. Роль предмета «Мировая художественная культура» в гуманизации педагогического образования. Уфа, 2001. – 104 с.
7. Вашквичюс С.С., Завбулис Г.Г. Роль искусств в развитии личности // Советская педагогика. 1990. № 7-8 – С. 33-37.
8. Горелов А.А. История мировой культуры: Учебное пособие. М.: Флинта, 2016. – 512 с.
9. Жукова Е.Д. Формирование педагогической культуры учителя в процессе изучения мировой художественной культуры: Дисс... канд. пед. наук. -Оренбург: ОГПУ, 2000. – 151 с.
10. Леонтович А.В. В чем отличие исследовательской деятельности от других видов творческой деятельности // Завуч. 2014. №1. – С. 105-107.
11. Махов Н.М. Онтология искусства: История, теория, философия «старого» и «нового» искусства. Общие аспекты мировой культуры. Теория эстетической парадигмы; теория. М., 2016. – 456 с.
12. Медкова Е.С. Искусствоведческие методики в преподавании МХК. М., 2016. – 152 с.
13. Мелик-Пашаев А.А. Обсуждение проекта Концепции образовательной области «Искусство» // Искусство в школе. 2000. № 3. – С. 3-12.
14. Пешикова Л.В. Методика преподавания мировой художественной культуры в школе: пособие для учителя. М., 2005. – 93 с.
15. Пешикова Л.В. Методика преподавания мировой художественной культуры в школе. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 96 с.
16. Садохин А.П. История мировой культуры: Учебное пособие. М.: ЮНИТИ, 2016. – 975 с.
17. Себар Т.В. Концептуальные проблемы методики преподавания эстетических дисциплин // Искусство в школе. № 3. 2004. – С. 90–95.
18. Химик И.А. Как преподавать мировую художественную культуру: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1994. – 160 с.
19. Шкарлупина Г.Д. Методика преподавания предметов культурологического цикла. Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 252 с.

© Скопа Виталий Александрович (sverhtitan@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕРСПЕКТИВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ В КОЧЕВОМ ЛАГЕРЕ В УСЛОВИЯХ СЕВЕРА

PROSPECTS AND OPPORTUNITIES FOR ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN IN A NOMADIC CAMP IN THE CONDITIONS OF THE NORTH

V. Sleptsov
Yu. Sleptsov

Summary: The article discusses the possibilities of additional education during the summer holidays in nomadic camps, where children of the indigenous peoples of the North, the Evens, study their native language and culture. Republic of Sakha (Yakutia) has successfully introduced the work of a nomadic camp – a temporary educational organization since 2000. The model of a nomadic camp is one of the innovative forms in the field of education and enlightenment in the North. Methods and technologies of ethnopedagogics are applied in the nomadic camp. The organizer of the nomadic camp is considering the introduction of other forms of additional education for children, one of which is teaching mathematics.

Keywords: indigenous peoples of the North, Evens, school-age children, nomadic camp, ethnomathematics, additional education.

Слепцов Василий Юрьевич

магистрант, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Россия
orator@mail.ru

Слепцов Юрий Алексеевич

кандидат педагогических наук, научный сотрудник, Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН, г. Якутск, Россия
seva_may@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются перспективы реализации проектов дополнительного образования, ориентированных на учащихся общеобразовательных учебных заведений – представителей одного из коренных малочисленных народов Севера – эвенов, в период летних каникул.

Авторы исследуют потенциальную возможность эффективного обучения эвенских детей родному языку, а также их ознакомления с культурными традициями своего народа при организации отдыха в формате кочевых лагерей. Начиная с 2000 года, в Республике Саха (Якутия) успешно внедряется практика работы кочевых лагерей как особого (временного) типа образовательной организации. Модель кочевого лагеря представляет собой одну из инновационных форм продвижения образовательных и просветительских программ на российском Севере. В условиях действующего кочевого лагеря, о котором, в частности, идет речь в данном исследовании, широко применяются методика и приемы т.н. этнопедагогики. Кроме того, в настоящее время разработчиками данного учебно-досугового формата активно прорабатывается вопрос включения в учебный план такого лагеря ряда новых направлений (дисциплин) и, в частности, математики.

Ключевые слова: коренные малочисленные народы Севера, эвены, дети школьного возраста, кочевой лагерь, этноматематика, дополнительное обучение.

Введение

Первый кочевой лагерь на российском Севере был организован в Момском национальном улусе Республики Саха (Якутия), в бассейне реки Тиректях, где ранее располагалась база оленеводов, в местности «Эсэ сулбут» (в пер. с якут. – «место, где разбился медведь»).

В период с 2001 по 2002 гг. были основаны лагеря и в других населенных пунктах Момского района. Один из них – кочевой лагерь «Гарпанга» – работает ежегодно до сих пор.

Что представляет собой формат кочевого лагеря?

Кочевой лагерь – форма организации детского отдыха в период летних каникул, ориентированная на сформированный из школьников временный коллектив, по-

мещенный в среду, естественную для кочевых народов Севера [12, с. 17].

Успешный опыт деятельности кочевых лагерей в Якутии со временем привлек интерес не только научного сообщества Российской Федерации, но и исследователей из зарубежных стран. Так, например, американские ученые разработали собственный проект – «Олений след» (Reindeer Mapper), – адаптированный к традиционному укладу культуры и образу жизни коренных жителей штата Аляска [11].

Опыт работы кочевого лагеря показал, что данный вид дополнительного образования весьма перспективен в плане культурно-просветительской и учебной деятельности. Достигнутые в процессе работы педагогов с детьми результаты внушают оптимизм. В связи с этим организаторы кочевого лагеря предполагают включить в учебный план лагеря новые направления, в частности – обучение математике.

В кочевом лагере широко применяется учебно-методический инструментарий этнопедагогике.

Напомним: по словам одного из основоположников этнопедагогике академика Г. Н. Волкова, этнопедагогика – это наука об эмпирическом опыте этнических групп в воспитании и образовании детей, о морально-этических и эстетических воззрениях на исконные ценности семьи, рода, племени, народности, нации [2, с. 5]. Авторы данной статьи исходят из того, что этнопедагогика изучает область современной педагогической науки, которая имеет междисциплинарный характер, находясь на пересечении одновременно нескольких предметных областей – собственно педагогики, психологии, этнографии, культуры, этики, эстетики, социологии, религиоведения и т.д. Отметим также, что этнопедагогика как область специализированных знаний, посвященных воспитанию и обучению человека в условиях естественной для него культурной и бытовой среды, пока ещё находится в стадии оформления, бурного развития своего научно-методического аппарата [1, с. 3].

Исследования в области этнопедагогике весьма разнообразны и касаются различных вопросов. Связанная с этнопедагогикой проблематика рассматривается, в частности, в работах Г.Н. Волкова, Л.Н. Бережновой, Г.В. Нездемковской, И.Л. Набока, В.И. Щеглова, В.С. Кукушкина и др. В Республике Саха (Якутия) хорошо известны труды ряда ученых-педагогов по этой теме – В.Ф. Афанасьева, Н.Д. Неустроева, А.А. Григорьевой, Д.А. Данилова, Ю.А. Слепцова и др.

Ю.А. Слепцов, как инициатор и организатор первого кочевого лагеря, включил в практику учебно-досуговой деятельности в лагере весь пласт методов этнического воспитания коренных малочисленных народов Севера. Задачу эту нельзя назвать простой, так как каждая этническая общность хранит в народной памяти столетиями складывавшийся набор образов-концептов, идейные принципы мировосприятия, особенности жизненного уклада (в том числе и в отношении подхода к воспитанию, а также формированию мировоззрения), основанных на уходящих корнями в глубокое прошлое культурных традициях. Сохранить эту связь поколений, помочь передать накопленный духовный опыт, не утрачивая при этом национального своеобразия (самобытности) – основная цель формата кочевого лагеря. Залог этого – тот факт, что кочевой образ жизни и связанный с ним традиционный вид хозяйствования – оленеводство, генетически свойственны коренным народам Севера.

Среди штата специалистов-воспитателей, работающих с детьми в кочевом лагере, особое место занимают педагоги – учителя общеобразовательных школ.

Структура занятий в лагере определяется избранной

целевой установкой. Так, в 2000 г. было решено организовать этнографический лагерь с языковым уклоном, а именно – с ориентацией на обучение эвенскому языку. Для этих целей организаторы привлекли преподавателя – Екатерину Герасимову-Айнадь [6, с. 2]. Близость к природе и атмосфера кочевья заметно облегчили детям освоение родного языка, так как в отрыве от привычного быта и современной инфраструктуры древний язык обретает осязаемые очертания – здесь, в условиях тесного контакта с естественной средой, он гораздо шире используется, находя применение и в быту, и в топонимах, и в названиях отдельных предметов.

Разумеется, чисто языковыми предметами учебный план кочевого лагеря ограничивать не планируется. Весьма перспективными с точки зрения результата являются также занятия по математике, биологии, географии и пр.

В условиях практически полного погружения в мир природы дети по понятным причинам с гораздо большим интересом изучают флору и фауну Севера, двигаясь вместе с лагерем по заранее намеченным маршрутам. Мудрыми наставниками на пути к знаниям в этом случае (наряду с профессиональными педагогами) выступают местные егеря и сотрудники природоохранной инспекции.

Учитель биологии Дарья Герасимова отмечает, что подобный опыт преподавания в полевых условиях, в состоянии непосредственной близости к природе оказывает позитивное влияние как на результаты обучения детей по соответствующим предметам, так и на их мотивацию к постижению всего нового. Не зря из двенадцати школьников, которые провели лето в экологическом лагере «Маранга», восемь впоследствии избрали своей стезей именно педагогику.

Преподаватель географии Вера Дегтярева, по итогам работы в лагере, также отметила, что дети гораздо легче усваивают тему урока и начинают более осознанно подходить к ее изучению, находясь в условиях реальной местности, на открытом воздухе. Она указала, что редкие растения, к примеру, чаще находили мальчики. Интересно, что гербарий, собранный детьми, заинтересовал и ученых из Института биологических проблем криолитозоны СО РАН (г. Якутск) – для подтверждения находок, привезенных детьми из кочевого лагеря, по указанным школьниками координатам была даже организована особая научная экспедиция!

Как указывалось выше, одной из крайне важных и даже обязательных дисциплин в лагере является изучение родного языка и традиционной эвенской культуры. В условиях кочевого лагеря эвенский язык преподается в контексте его базового диалекта (в то время как в учебнике использован т.н. «ольский» говор, что, на самом деле, не соответствует диалекту момских эвенов). Стоит

также отметить, что, несмотря на малочисленность эвенов (23 тыс. чел. по данным переписи населения России за 2010 г. [7, с. 89]), эта народность располагает восемью (!) диалектами [4, с. 8–9]. Так, момские эвены с трудом понимают, речь кобьайских эвенов. Поэтому исходя из местного диалекта учитель эвенского языка Улахан-Чистайской общеобразовательной школы Евдокия Соловьева разработала собственную методику обучения родному языку. Она обратила внимание, что дети легче усваивают родной язык именно в условиях кочевья. Приведем пример: если в 2002 году в национальном круговом танце «сээдьэ» запеваляой могла выступать только одна девушка, которая владела родным эвенским языком, то в 2022 году уже большая часть детей смогли исполнять эту партию. Таким образом, действенность учебного процесса в лагере очевидна – дети здесь легче осваивают изучаемые предметы.

Вопрос о преподавании математики в кочевом лагере – имеет исключительно важное значение. Причина – острая нехватка в школах российского Севера учителей этой специальности. Большая часть работающих сегодня педагогов – люди пенсионного возраста, и в связи с быстрым внедрением новых форм и методов преподавания их академический подход к обучению, к сожалению, уже не всегда отвечает современным требованиям. Очевидно, что дефицит молодых учительских кадров вызван удаленностью региона от мегаполисов, непростыми бытовыми и климатическими условиями, уровнем оплаты труда и т.д.

В этом смысле обучение математике в кочевом лагере (как дополнительная образовательная активность) становится еще более востребованным, тем более, когда речь идет о таком оригинальном методе, как этноматематика. Хотя этот термин и несколько необычен по своей конструкции (казалось бы, математика не может иметь национального подтекста), однако профессор философии Б.Л. Яшин, к примеру, относит математику к сфере культуры [13]. Он считает, что специфика математического знания и культуры социальной группы рассматривается, в том числе, как традиционная повседневная практическая деятельность.

Сам этот термин – этноматематика – впервые появился в работах бразильского ученого У. Д'Амброзио, доктора математики университета г. Сан-Паулу. По его словам, этноматематика – одна из парадигм современной математики; она находится в прямой зависимости от реалий, в которых существует человечество, т.е. она тесно связана с национальной культурой.

И у такого новаторского подхода есть последователь. Так, например, М. Ашер (Ascher, Marcia), являющаяся сегодня весьма авторитетным ученым именно в области этноматематики, утверждает, что представители «при-

митивных» культур Африки, Южной Америки, Индонезии и Океании являются порой носителями значительно более сложных математических представлений, чем было принято считать. Она полагает, что исследование математических идей немногих дошедших до нас древних самобытных культур может дать уникальную возможность увидеть другие цивилизационные пути развития человеческого мышления, осознать степень его вариативности [10].

В этой связи отметим, что счетные техники (математические знания) у эвенов встречается, начиная от организации пространства жилища и заканчивая чисто хозяйственными операциями (в оленеводстве и рыболовстве). Так, у эвенов существовало два вида переносных жилищ: илум – конический чум и чорама-дю – оригинальная по своей конструкции цилиндрическо-коническая постройка [3, с. 78]. При установке жилища эвены пользовались геометрическими знаниями. Например: чорама-дю имеет конический вид сбоку (в разрезе представляя собой треугольник), и круг (мэрэты) – в плане [9, с. 131]. Существовала у эвенов и пратико-ориентированная арифметика – например, количеством дымокуров определялась численность стада [5, с. 89]. Иван Худяков отмечал, что ламуты (эвены) считают свои стада с помощью «меток», отрезая у оленя часть уха и надевают ее на нить. Такая нить делилась на сажени (русская мера длины равная 2,15 м. – Авт.), и каждая сажень включала в себе около 1 тыс. таких «меток» [8, с. 73].

Обобщая приведенные выше рассуждения, заметим, что привлечение в летний период для работы в кочевых лагерях преподавателей из городских и специализированных учебных заведений (включая, возможно, также педагогов из учреждений системы высшего и среднего специального образования) помогло бы частично снизить остроту вопроса с нехваткой учителей математики в удаленных территориях российского Севера и повысить общий уровень знаний в области точных наук у местных школьников.

Заключение

Опыт работы кочевого лагеря показывает, что проблему обучения школьников в труднодоступных местах проживания коренных малочисленных народов Севера необходимо решать таким образом, чтобы дети вместе с новыми знаниями получали также и соответствующую мотивацию к образованию; только в этом случае станет возможным вывести на новый качественный уровень образ жизни коренного населения российского Севера. Кроме того, заслуживает пристального внимания практика преподавания в кочевом лагере наряду с родным языком и традиционной культурой, а также других, неспецифических для организованного досуга на природе, учебных дисциплин. Также считаем, что в летний период,

который, как известно, относится ко времени отпусков в системе образовательных учреждений, учителей следует активнее привлекать к сотрудничеству в летних лагерях и школах, для того чтобы дети, проживающие в Арктической зоне России, получили доступ к непрерывному обучению по программам дополнительного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бережнева, Л.Н. Этнопедагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.Н. Бережнева, И.Л. Набок, В.И. Щеглов. – 2-е изд., стер. – Москва: Издательский центр «Академия», 2008. – 240 с.
2. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. и доп. / Г.Н. Волков. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
3. История и культура эвенов. – Санкт-Петербург: изд-во РАН, 1997. – 182 с.;
4. Лебедев, В.Д. Язык эвенов Якутии / В.Д. Лебедев. – Ленинград: Наука, 1979. – 203 с.
5. Попова, У.Г. Эвены Магаданской области: очерки истории, хозяйства и культуры эвенов Охотского побережья 1917–1977 гг. / У.Г. Попова. – Москва: Наука, 1981. – 393 с.
6. Слепцов, Ю.А. Кочевой лагерь «Нелтэнкэ» / Ю.А. Слепцов. – Якутск: Изд-во ЯГУ, 2002. – 16 с.
7. Социально-демографический портрет России. По итогам Всероссийской переписи населения 2010 года / Федер. служба гос. статистики. – Москва: ИИЦ «Статистика России», 2012. – 183 с.
8. Худяков, И.А. Краткое описание Верхоянского округа / И.А. Худяков. – Ленинград: Наука, 1969. – 440 с.
9. Цинциус, В.И. Эвенско-русский словарь / В.И. Цинциус, Л.Д. Ришес. – Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1957. – 277 с.
10. Ascher, Marcia. Ethnomathematics: A Multicultural View of Mathematical Ideas. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 1991.
11. Space technologies for enhancing the resilience and sustainability of indigenous reindeer husbandry in the Russian Arctic / N.G. Maynard [et al.] // Proceedings, 31st International Symposium on Remote Sensing of Environment, ISRSE 2005: Global Monitoring for Sustainability and Security, St. Petersburg, 20–24 июня 2005 года. – St. Petersburg, 2005.
12. Слепцов, Ю.А. Педагогические особенности организации традиционного воспитания детей коренных малочисленных народов Севера в кочевом лагере: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Слепцов Юрий Алексеевич. – Якутск, 2018. – 24 с.
13. Яшин, Б.Л. Математика как разнообразие способов количественного восприятия мира / Б.Л. Яшин. – Текст электронный // Вестник МГОУ: электронный журнал. – URL: <https://www.evestnik-mgou.ru/jour/article/view/778/775> (дата обращения: 27.01.2023).

© Слепцов Василий Юрьевич (opator@mail.ru), Слепцов Юрий Алексеевич (seva_may@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ЭКЗАМЕНЫ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ЭЛЕМЕНТ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ»¹

Сыну Лариса Михайловна

кандидат философских наук, доцент, Российский
университет дружбы народов, Москва,
lorance1@rambler.ru

**INTERNATIONAL EXAMS IN FRENCH
AS AN ELEMENT OF BUILDING AN
INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE
FOR STUDENTS OF THE DIRECTION
"INTERNATIONAL RELATIONS"**

L. Syunu

Summary: The article considers the participation of students of the direction "International Relations" in international tests in French as an element of building their individual educational route. The author proceeds from the position that this technology is especially relevant in modern conditions since it emphasizes the skills of students' independence in shaping the image of their professional future. The paper summarizes that acting as a candidate for a diploma on the success of passing an exam of this level qualitatively affects the professional development of an international specialist, outlines further prospects for his professional self-identification.

Keywords: international exams in French, international students, French, individual educational route.

Аннотация: Статья рассматривает участие студентов направления «Международные отношения» в международных испытаниях по французскому языку как элемент построения их индивидуального образовательного маршрута. Автор исходит из положения о том, что данная технология особенно актуальна в современных условиях, поскольку акцентирует навыки самостоятельности обучающихся в формировании образа своего профессионального будущего. В работе резюмируется, что выступление в качестве претендента на диплом об успешности прохождения экзамена такого уровня, качественно влияет на профессиональное становление специалиста-международника, намечает дальнейшие перспективы его профессиональной самоидентификации.

Ключевые слова: международные экзамены по французскому языку, студенты-международники, французский язык, индивидуальный образовательный маршрут.

Современные условия развития российского общества диктуют всё более высокие требования, предъявляемые к выпускнику высшей школы. Помимо чисто профессиональных компетенций, напрямую свидетельствующих о высокой квалификации специалиста в определённой научной области, большое внимание сегодняшние университеты уделяют достижению метапредметных результатов обучения, которые включают широкий пласт личностно значимых качеств. Изданные в последнее время государственные Стандарты ставят во главу угла принцип индивидуализации обучения, ориентированного на раскрытие способностей каждого отдельного студента с учётом его внутренних ресурсов и образовательных потребностей. Такой подход обнаруживает и более масштабную цель, зафиксированную в законодательных документах и нормативных актах, заключающуюся в необходимости повышения «потенциала молодого поколения в интересах инновационного социально ориентированного развития страны» [3, с. 11].

В связи с данным положением в среде современного вуза актуализируется технология построения инди-

видуального образовательного маршрута, получающей всё большую распространённость в практике работы со студентами и обладающей потенциалом к решению множества образовательных задач [1; 5].

Индивидуальный образовательный маршрут выступает средством проявления самостоятельности обучающегося в планировании образа своего профессионального будущего и оказывается результатом саморефлексии студента, ответственно подходящего к оценке собственных образовательных потребностей, которые тесно связаны с осознанным формированием компетенций» [4, с. 107].

Формирование структуры индивидуального образовательного маршрута происходит уже на начальных этапах обучения в вузе, что, симптоматично, требует непосредственного участия в данном процессе представителей профессорско-преподавательского состава. В аудитории студентов, обучающихся по направлению подготовки «Международные отношения», одним из ведущих специалистов оказывается преподаватель иностранно-

го языка. А те студенты, кто обладает высокой языковой подготовкой и стремится получить большие возможности в продолжении своего образования, могут стать претендентами на получение диплома международного образца, документально фиксирующего уровень владения французским языком. Кроме того, наличие данного сертификата значительно повышает шансы выпускников на продолжение образовательного пути в зарубежных вузах, а также на участие в конкурсах по получению вакантных должностей в иностранных компаниях [6, с. 50].

Участие в международных экзаменах по французскому языку (как правило, студенты направления подготовки «Международные отношения» выбирают DELF B2 (Diplôme d'études en langue française), подтверждающий пороговый продвинутый уровень владения иностранным языком (Intermédiaire supérieure) или DALF C1 (Diplôme approfondie de la langue française), констатирующий уровень профессионального владения (Préavancé) становится одним из элементов построения их индивидуального образовательного маршрута, что детерминирует:

- реализацию обучающимися «собственных целевых установок» [2, с. 20];
- актуализацию уровня сформированности предшествующего образовательного опыта студента;
- стремление проанализировать личностные предпочтения, мотивационную сферу и стимулы познавательной активности обучающегося, т.е. систему «микрофакторов» [8, с. 37], которые выступают базисом для планирования содержания образовательной деятельности в целом.

Таким образом, процесс построения индивидуально образовательного маршрута ещё более подчёркивает субъектность студента в реализации образовательных отношений. Именно обучающийся решает, какими путями он удовлетворит свои учебные потребности, формирующие образ его профессионального будущего.

Следовательно, видоизменяется и роль преподавателя в процессе оформления квалифицированного специалиста, который отходит от функции только транслятора знаний и стремится выполнять обязанности наставника, в современном понимании, тьютера, консультанта, ментора, который осуществляет всестороннюю помощь студенту и поддержку обучающегося [5, с. 62]. Его непосредственное участие в организации построения индивидуальной образовательной траектории происходит в процессе диагностико-стимулирующего этапа разработки вектора образовательной деятельности, конструктивно-проектировочного, содержательно-реализационного и рефлексивно-корректирующего, которые представляют собой систему взаимосвязанных элементов [7, с. 247].

В том случае, если в качестве элемента индивидуаль-

ной образовательной траектории студент направления подготовки «Международные отношения» избирает участие в международных экзаменах по французскому языку, то перед преподавателем иностранного языка непременно встаёт задача по подготовке обучающихся к международным экзаменам, которые призваны оценить уровень овладения претендентами на получение диплома всеми видами речевой деятельности на иностранном языке (чтение, письмо, говорение, восприятие речи на слух, а также владение лексико-грамматическими нормами).

Таким образом, компонентами педагогической деятельности преподавателя французского языка становятся:

- подготовительный этап, направленный на установку объективной оценки степени сформированности необходимых иноязычных компетенций обучающегося посредством анализа его индивидуальных возможностей, а также ориентированный на определение цели получения документа международного образца, фиксирующего уровень общего владения французским языком. Зачастую преподавателями используется метод предварительного тестирования, по своей структуре и содержанию схожему с контрольно-измерительными материалами экзаменов DELF B2 или DALF C1 (в зависимости от устремлений обучающегося), а также приёмы беседы и анкетирования;
- тренировочный этап, который подразумевает активную деятельность студента в рамках аудиторной и внеаудиторной работы (по непосредственным руководством преподавателя), включающую самостоятельное чтение и прослушивание аутентичных материалов на французском языке, выполнение языковых и коммуникативных упражнений, накопление лексического иноязычного запаса и отработки употребления лексико-грамматических конструкций (в процессе как устного, так и письменного создания речевого произведения), что необходимо для успешного прохождения заданий блоков «Аудирование», «Письмо», «Чтение» и «Говорение». Особую плодотворность в рамках данного этапа приобретают групповые и индивидуальные консультации с преподавателем, а также использование специально сформированных педагогом учебных пособий, баз заданий и подкастов, нацеленных на подготовку студентов к международным испытаниям;
- контрольно-оценочный этап, констатирующий положительную динамику достижения образовательных результатов студентов, намечающий векторы дальнейшей работы преподавателя с потенциальным участником международных испытаний по французскому языку.

Следовательно, намечается необходимость двух этапов тестирования для констатации положительной дина-

мики в уровне развития иноязычных компетенций студентов, а также выявляется важность использования времени аудиторной и самостоятельной детальности студентов-международников при подготовке их к международным экзаменам по французскому языку DELF B2 и DALF C1.

Таким образом, наряду с прохождением практики на производственных предприятиях, зарубежных стажировок и т. д. процесс участия в международных тестированиях по французскому языку в среде студентов, обучающихся по профилю «Международные отношения» становится плодотворным средством формирования профессионально значимых качеств будущих специалистов. Выступая как элемент построения индивидуального образовательного маршрута, подготовка к между-

народным экзаменам, а также участие в них повышает шансы обучающихся российских вузов на дальнейшее получение выгодных предложений о сотрудничестве от зарубежных коллег.

Кроме того, такая форма организации собственной деятельности оказывает влияние на личностный рост студента, который уже с начальных этапов обучения в высшей школе проявляет активность в сфере профессиональной самоидентификации, осуществляет саморефлексию, создаёт более конкретизированный образ своего профессионального будущего, приобретая необходимые навыки для эффективного функционирования в условиях реализации трудовых отношений по избранной специализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ариффулина Р.У., Катушенко О.А. Анализ отечественных и зарубежных трендов индивидуализации образовательного процесса в вузе: аналитический доклад // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 4 (37). [Электронный ресурс]. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1285> (дата обращения: 28.01.2023) DOI: 10.26795/2307-1281-2021-9-4-2.
2. Горина В.А. Оценка уровня владения вторым иностранным языком в контексте международных стандартов // Вестник Московского государственного лингвистического университета Образование и педагогические науки. 2016. № 4 (743). С. 9–20.
3. Гриншкун В.В. Отечественный и зарубежный опыт организации образовательного процесса на основе построения индивидуальных образовательных траекторий / В.В. Гриншкун, А.А. Заславский // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2020. № 1(51). С. 8–15. DOI: 10.25688/2072-9014.2020.51.1.01.
4. Данейкин Ю.В., Калинин О.Е., Федотова Н.Г. Проектный подход к внедрению индивидуальной образовательной траектории в современном вузе // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8/9. С. 104–116. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-104-116.
5. Ильина С.П. Развитие идеи индивидуализации образования как историческая предпосылка персонализированного обучения / С.П. Ильина, Н.В. Циммерман // Человек и образование. 2020. № 4 (65). С. 57–63.
6. Семенова И.В. Подготовка учащихся к международным экзаменам по французскому языку / И.В. Семенова, Л.А. Метелькова // Актуальные вопросы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков: сборник научных трудов XV Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 26 октября 2018 года. = Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2018. С. 49–52.
7. Управление персонализацией образовательного процесса через проектирование и реализацию индивидуальных образовательных траекторий / В.С. Цилицкий, А.Н. Богачев, Е.А. Столбова [и др.] // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 4(37). С. 244–247. DOI: 10.26140/apir-2021-1004-0058.
8. Шамсутдинова Т.М. Формирование индивидуальной образовательной траектории в адаптивных системах управления обучением // Открытое образование. – 2021. – Т. 25. – № 6. – С. 36–44. DOI: 10.21686/1818-4243-2021-6-36-44.

© Спыну Лариса Михайловна (lorance1@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING PHYSICAL CULTURE

**E. Sukhanova
Yu. Pershin
N. Shtukin**

Summary: The aim of this study is to analyse which digital technologies are currently used in physical education teaching in the Russian Federation and abroad. The material basis for the study was formed by the following authors: G.F. Friskavati, J.F. Lee, P. Palicka, P. Paraskevaidis, A. Quintos-Ihos, D.B. Robinson, D.G. Radchenko, M.V. Anikin and others. The following conclusions are drawn as a result. The fact that most of the school pupils and university students are actively using smartphone applications, indicates the need to work in this direction. In addition, it was found that the processes slowing down the integration of DH in the educational process include four reasons: those related to teachers; those related to students; dependent on the environment; dependent on the policies of the educational organisation. The most common CTs are: personal computers, tablets. The most promising: use of video cameras with 3600 overview; Dartfish programme. Although it has traditionally been accepted that DH in the context of physical education teaching can increase students' motivation factor and help them learn motor skills faster, a number of researchers, among them J. Lee and H. Zhu, argue that DH is not an effective measure. For this reason the issue needs to be considered in more detail in future studies.

Keywords: digital technology, physical education, teaching, environment, higher education institutions, motor skills.

Суханова Елена Юрьевна
к.биол.н., доцент, ФГБОУ ВО МГАВМиБ-МВА
имени К.И. Скрябина
lena.suxanova@bk.ru

Першин Юрий Лаврентьевич
Преподаватель, ФГБОУ ВО МГАВМиБ-МВА
имени К.И. Скрябина
pershin1957@mail.ru

Штукин Николай Николаевич
Преподаватель, ФГБОУ ВО МГАВМиБ-МВА
имени К.И. Скрябина
domosed.avia@mail.ru

Аннотация: Цель настоящего исследования: проанализировать, какие цифровые технологии на сегодняшний день применяются в преподавании физической культуры в Российской Федерации и за рубежом. Материальную основу исследования составили работы следующих авторов: Г.Ф. Фрискавати, Дж.Ф. Ли, П. Паличка, П. Параскеваидис, А. Куинтос-Ихос, Д.Б. Робинсон, Д.Г. Радченко, М.В. Аникин и другие. В результате сделаны следующие выводы. Тот факт, что большая часть учеников школ и студентов ВУЗов активно пользуются приложениями для смартфонов, указывает на необходимость работы именно по этому направлению. Кроме того, было установлено, что процессы, замедляющие интеграцию ЦТ в образовательный процесс, включают в себя четыре причины: те, что связаны с учителями; те, что связаны с учениками; зависят от окружающей среды; зависят от политики образовательной организации. Наиболее распространенными ЦТ являются: персональные компьютеры, планшеты. Наиболее перспективными: использование видеокамер с 3600 обзором; программа «Dartfish». Несмотря на то, что традиционно принято считать, что ЦТ в контексте обучения физической культуре позволяют повысить мотивационный фактор учеников и помогают им быстрее усваивать двигательные навыки, ряд исследователей, среди которых необходимо отметить Дж. Ли и Х. Жу, утверждают, что использование ЦТ является неэффективной мерой. По этой причине вопрос требует более детального рассмотрения в будущих исследованиях.

Ключевые слова: цифровые технологии, физическая культура, преподавание, окружающая среда, высшие учебные заведения, двигательные навыки.

На сегодняшний день становится очевидным, что использование цифровых технологий (далее – ЦТ) в преподавании физической культуры обладает практически неограниченным потенциалом, что находится в зависимости от темпов «цифровизации» как экономических процессов государства, так и развития информационных технологий в целом. Как указывает Р.Г. Сарвардиновна, ЦТ включают в себя персональные компьютеры, ноутбуки, планшетные устройства, смартфоны, программное обеспечение, приложения, сеть «Интернет», а также все связанные с ней онлайн-инструменты, позволяющие осуществить подключение [4]. Государство заинтересовано в повсеместном вне-

дрении новых технологий в образовательный процесс, в результате чего возникает большое количество исследований, посвященных данному вопросу. Полагаем необходимым проанализировать как отечественные работы, так и зарубежные.

В рамках настоящего исследования следует высказать мысль о том, что внедрение ЦТ в преподавание физкультуры является актуальной мерой по следующим причинам. В первую очередь, они позволяют удерживать внимание ученика на отдельно взятых аспектах обучения, в результате чего навыки творческого мышления улучшаются. Кроме того, ЦТ предоставляют студен-

там высших учебных заведений (далее – ВУЗ) и ученикам общеобразовательных учреждений возможность получить гораздо более четкое представление о характере выполняемых упражнений/действий, а также способствуют повышению их интереса к индивидуальной работе с этими устройствами, пониманию того, как правильно выполнять движения.

С увеличением разнообразия доступных технологических средств учителя стали все чаще использовать эти технологии и приложения на уроках физкультуры с целью сделать образовательный процесс более привлекательным, доступным и легким. Возникает ряд вопросов о том, каким образом ЦТ могут улучшить преподавание и обучение на уроках физкультуры. Так, например, Дж. Сарджент в рамках своего исследования высказывает мысль, согласно которой успешная интеграция учителем ЦТ в урок физкультуры в долгосрочной перспективе позволяет ученику быстрее освоить ряд сложных и комплексных двигательных реакций [11].

В другом исследовании Дж. Звоничек представил обзор наиболее важных мобильных ЦТ, используемых на уроке физической культуры, и привел причины, в силу которых их использование является актуальной мерой [7]. Автор, опросив большое количество учеников школ в Чехии, приходит к следующим выводам: мобильные приложения, в частности, для смартфонов, используются большей частью опрошенных учеников. В частности, около девяноста пяти процентов десятиклассников утверждают, что пользуются смартфонами и приложениями; порядка семидесяти пяти процентов пятиклассников также используют их. Что касается учителей, то исследование показало, что большинство из них выступают за использование мобильных технологий в физкультуре, а также что некоторые преподаватели включают их в уроки физической культуры в настоящий момент. Иначе говоря, сфера использования мобильных технологий и приложений для физкультуры в школах демонстрирует наличие большого потенциала, так как эти ЦТ широко распространены в среде школьников.

Исследования ряда ученых позволяют сделать вывод о том, что использование ЦТ на уроках физкультуры положительно влияют на двигательную и физическую активность студентов. Так, например, Дж. Ли и З. Гао установили, что такие технологии могут измерять физическую активность, а также записывать и отслеживать двигательные реакции ученика, что помогает учащимся вносить коррективы в свои движения [6]. Под такими устройствами следует понимать камеры, мониторы сердечного ритма, а также активные видеоигры и приложения.

Важной процедурой является использование цифрового видео в процессе преподавания-обучения и оценки в дисциплине физического воспитания, что в большин-

стве случаев приводит к положительным результатам обучения в плане усвоения материала и улучшает когнитивные способности учеников.

Интерес может представлять, в частности, инновационная технология, включающая в себя использование видеокamer с 3600 обзором. К сожалению, существует не так много исследований, посвященных использованию данного устройства в физическом образовании, но П. Параскеваидис и Е. Факидес изучали его в контексте использования при обучении навыкам игры в волейбол [8]. Так, полученные результаты свидетельствуют о том, что группа студентов, использующая такие камеры при обучении волейбольным движениям, показала более высокое качество своей техники чем группа, в которой отсутствовали такие камеры. Полагаем, что в настоящее время использование подобной технологии в образовательном процессе в России является актуальной и своевременной мерой.

Кроме того, виртуальная и дополненные реальности также могут представлять интерес для преподавателей и учителей физкультуры, так как они дают возможность осуществлять интерактивное обучение, что, как уже было указано ранее, может ускорить усвоение двигательных навыков студентами.

А. Куинтас-Ихос совместно с другими исследователями проанализировал последствия применения процесса, сочетающего в себе физические упражнения (геймификация) как метод обучения и игру (эксергейм) как образовательный ресурс на уроках физкультуры [9]. Указанный метод позволяет повысить мотивационные компетенции студента, в результате чего повышается его желание самостоятельно обучаться. Кроме того, такой процесс дает возможность как ученику, так и преподавателю наблюдать за двигательной активностью до, в течение и после урока, так как имеется возможность записывать, отслеживать и оценивать двигательные реакции.

Несмотря на очевидную пользу от включения ЦТ в преподавание физкультуры, необходимо отметить тот факт, что указанный процесс сопряжен с рядом трудностей. Например, Г.Ф. Фрискавати указывает на наличие четырех проблем, затрудняющих внедрение ЦТ в образовательный процесс. К ним относятся следующие: те, что связаны с учителями; те, что связаны с учениками; зависят от окружающей среды; зависят от политики образовательной организации [5].

Так, факторы окружающей среды представляют собой самую распространенную проблему, замедляющую внедрение ЦТ в преподавание физкультуры. Проблема заключается в том, что указанный процесс находится в зависимости от наличия вспомогательных средств и инфраструктуры надлежащего уровня: доступность

сети «Интернет», оборудования, наличие компьютерных классов, проекторов, цифровых камер и мультимедийных средств, аудиовизуальных материалов, на что указывает Д.Г. Радченко [3]. Несмотря на все преимущества указанного процесса, школы и ВУЗы, являющиеся обеспеченными в технологическом отношении, не имеют возможности предоставить инструменты, поддерживающие интеграцию технологий в учебный процесс по физическому воспитанию. Представляется очевидным, что основная причина – это отсутствие финансирования, так как не все образовательные учреждения имеют достаточные средства для приобретения, поддержания и модернизации всех необходимых элементов процесса.

Сам преподаватель – вторая по значимости детерминанта, замедляющая процесс интеграции ЦТ в преподавание физической культуры. По причине того, что учитель является главным актором в указанной интеграции, проблему представляет его недостаточные квалификационные навыки, связанные с использованием новейших информационных технологий. Большая часть учителей имеет ограниченные знания относительно использования компьютеров и вспомогательных программ, способных интегрировать технологии в физическое воспитание. Особенно актуальной эта проблема является для тех учителей, кто осуществляет профессиональную деятельность несколько десятков лет. Иначе говоря, речь идет о старшем поколении. Несмотря на то, что некоторые преподаватели физкультуры понимают, как использовать технологии в повседневной жизни, например, управлять смартфоном, пользоваться компьютером/ноутбуком, в действительности они не могут внедрить их в учебный процесс.

В работе Д.Б. Робинсона и Л. Рэндалла представлена классификация наиболее важных технологий, применяющихся на уроках физкультуры [10]. Акцентируем внимание на некоторых из них.

1. Персональные компьютеры. Хотя существует множество вариантов использования компьютеров, преподаватели физкультуры в основном используют их для ввода информации об учащихся в базы данных, как утверждает М.В. Аникин [1]. Если рассматривать эти технологии наряду со всеми другими потенциальными цифровыми технологиями, то наиболее вероятно, что преподаватели физической культуры будут использовать эту – как в силу необходимости, так и в силу относительной привычности и простоты использования этого ресурса;
2. Планшеты и приложения. Что касается зарубежного опыта, то из всех доступных планшетов именно «iPad» от «Apple» доминирует на рынке планшетов для образования в Северной Америке. Схожая ситуация наблюдается в Канаде, где «iPad» захватил более 90% образовательного рынка,

на что указывает в своем исследовании Е.Ю. Нилова [2]. Полагаем, что одним из самых больших достоинств указанного планшета является кажущееся бесконечным количество доступных для него приложений. Действительно, в «Apple App Store» есть десятки тысяч приложений, связанных с фитнесом и физкультурой. При этом проблема заключается в том, что в 2023 году использование планшетов от компании «Apple» в Российской Федерации демонстрирует ряд трудностей как в силу геополитических причин, так и в силу внутренней политики компании. В связи с этим интерес могут представлять приложения для Android-устройств;

3. «Dartfish». «Dartfish» - это популярная программа для анализа движений. По сути, это пакет технологий видеозаписи, позволяющий давать немедленную обратную связь студенту (и/или проводить последующий анализ движений) с помощью цифрового видео. Учитывая более сложную природу этой цифровой видеотехнологии, некоторые исследователи, среди которых необходимо отметить А. Томаса, утверждают следующее [12]. Преподаватели физической культуры должны обладать базовыми знаниями, касающимися принципов сопоставления результатом обучения с результатами собранных данных. Более того, сосредоточенность «Дартфиша» на «механистическом разборе фундаментальных движений» рискует отвлечь преподавателей физкультуры от более широких целей обучения физической культуре.

Помимо положительных эффектов от использования цифровых технологий в учебно-воспитательном процессе по физическому воспитанию, ряд исследователей высказывает мнение о том, что использование ЦТ демонстрирует отсутствие положительного эффекта, например, Х. Жу и Дж. Ли [6], [13]. Хотя статьи были опубликованы с разницей в пять лет, они достигли одинакового результата, а именно: цифровые технологии (iPad и приложения), используемые на уроках физической культуры в течение короткого периода времени (эксперименты длились две недели), не приводят к повышению физической активности учащихся. Оба исследования используют акселерометр для определения физической активности. В случае исследования, проведенного Х. Жу, выборка студентов составила менее пятидесяти трех школьников в возрасте двенадцати-тринадцати лет. Интерес школьников, посещавших занятия, включающие в себя ЦТ, был ниже, чем у тех, кто занимался традиционно.

Исследование Дж. Ли включало в себя большее количество учащихся (157 человек; 9-11 лет) и продемонстрировало тот факт, что ЦТ оказывают минимальное влияние повышение психосоциальной активности учеников.

На основании вышеизложенного приходим к сле-

дующим выводам. Цифровые технологии включают в себя следующее: персональные компьютеры, ноутбуки, планшетные устройства, смартфоны, программное обеспечение, приложения, сеть «Интернет», а также все связанные с ней онлайн-инструменты, позволяющие осуществить подключение. Тот факт, что большая часть учеников школ и студентов ВУЗов активно пользуются приложениями для смартфонов, указывает на необходимость работы именно по этому направлению. Кроме того, было установлено, что процессы, замедляющие интеграцию ЦТ в образовательный процесс, включают в себя четыре причины: те, что связаны с учителями; те, что связаны с учениками; зависят от окружающей сре-

ды; зависят от политики образовательной организации. Наиболее распространенными ЦТ являются: персональные компьютеры, планшеты. Наиболее перспективными: использование видеокамер с 3600 обзором; программа «Dartfish». Несмотря на то, что традиционно принято считать, что ЦТ в контексте обучения физической культуре позволяют повысить мотивационный фактор учеников и помогают им быстрее усваивать двигательные навыки, ряд исследователей, среди которых необходимо отметить Дж. Ли и Х. Жу, утверждают, что использование ЦТ является неэффективной мерой. По этой причине вопрос требует более детального рассмотрения в будущих исследованиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникин М.В. Использование инновационных технологий на уроках физической культуры. В сборнике: Инновационные оздоровительные и реабилитационные технологии // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Под общей редакцией Д.В. Воробьева, Н.В. Тимушкиной. - 2016. - С. 160-163.
2. Нилова Е.Ю. Инновационные технологии на уроках физической культуры // Научный Лидер. - 2022. - № 50 (95). - С. 124-127.
3. Радченко Д.Г. Влияние информационных компьютерных технологий на физкультурное образование // В сборнике: Физическая культура, спорт, наука и образование. Материалы II всероссийской научной конференции. Под редакцией С.С. Гуляевой, А.Ф. Сыроватской. - 2018. - С. 452-455.
4. Сарвардиновна Р.Г., Воробьева Ю.Н. Компьютерные технологии как педагогическая инновация в физическом воспитании студентов // В сборнике: Физическое воспитание и студенческий спорт глазами студентов Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. - 2015. - С. 268-269.
5. Friskawati G.F., Karisman V.A., Stephani M.R. Analyzing the challenges to using technology in physical education // Advances in social science, Education and Humanities Research. - 2019. - № 407. - Pp. 15-17.
6. Lee J.F., Gao Z. Effects of the iPad and mobile application integrated physical education on children's physical activity and psychosocial beliefs // Physical Education and Sport Pedagogy. - 2020. - № 25 (6). - Pp. 567-584.
7. Palička P., Jakubec L., Zvoníček J. Mobile apps that support physical activities and the potential of these applications in physical education at school // Journal of human sport & exercise. - 2016. - № 11 (1). - Pp. 176 - 194.
8. Paraskevaidis P., Fokides E. Using 360° videos for teaching volleyball skills to primary school students // Open Journal for Information Technology. - 2020. - № 3 (1). - Pp. 21-38.
9. Quintas-Hijós A., Peñarrubia-Lozano C., Bustamante J.C. Analysis of the applicability and utility of a gamified didactics with exergames at primary schools: Qualitative findings from a natural experiment // PLoS ONE. - 2020. - № 15(4). - Pp. 1-27.
10. Robinson D.B., Randall L. Gadgets in the gymnasium: physical educators' Use of digital technologies // CJLT/RCAT. - 2017. - № 43 (1). - Pp. 1-21.
11. Sargent J. Digital technologies and learning in physical education: Pedagogical cases. Digital Technologies and Learning in Physical Education // Pedagogical Cases. - 2017. - № 3322. Pp. 1-264.
12. Thomas A., Stratton G. What we are really doing with ICT in physical education: A national audit of equipment, use, teacher attitudes, support, and training // British Journal of Educational Technology. - 2006. - № 37(4). - Pp. 617-632.
13. Zhu X., Dragon A.L. Physical activity and situational interest in mobile technology integrated physical education: A preliminary study // Acta Gymnica. - 2016. - № 46 (2). - Pp. 59-67.

© Суханова Елена Юрьевна (lena.suhanova@bk.ru), Першин Юрий Лаврентьевич (pershin1957@mail.ru),
Штукин Николай Николаевич (domosed.avia@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ КИТАЯ И РОССИИ

Фань Вэньцзюнь

Аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена
250514712@qq.com

THE ROLE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMING MUSICAL LITERACY OF SCHOOLCHILDREN IN CHINA AND RUSSIA

Fan Wenjun

Summary: This article aims to determine the role of information and communication tools in the development of musical literacy of schoolchildren mastering training programs in secondary educational institutions in Russia and China. As a result of the work, it is revealed that the introduction of information and communication technologies into the process of teaching music accompanies the formation of musical literacy both among Russian and Chinese schools. Also, special attention is paid to the potential of information and communication technologies in the implementation of the task of developing children's musical literacy, including a variety of formats for presenting materials, forms of work in the classroom, methods for assessing the achieved educational results. In the process of analyzing the pedagogical experience of Chinese schools, it was determined in the work that the process of popularizing music education in the country has a shorter history, which had an impact on the quality of educational and methodological complexes in the discipline.

Keywords: literacy, musical literacy, information and communication technologies, schoolchildren, education.

Аннотация: Настоящая статья имеет своей целью определить роль информационно-коммуникационных средств в развитии музыкальной грамотности школьников, осваивающих программы обучения в средних общеобразовательных учреждениях России и Китая. В результате работы выявляется, что внедрение в процесс обучения музыке информационно-коммуникационных технологий сопровождает ход формирования музыкальной грамотности как в среде российских, так и китайских обучающихся школ. Также отдельное внимание уделено потенциалу информационно-коммуникационных технологий в реализации задачи по развитию музыкальной грамотности детей, включая разнообразие форматов представления материалов, форм работы на занятии, методов оценки достигнутых образовательных результатов. В процессе анализа педагогического опыта китайских школ в работе определено, что процесс популяризации музыкального образования в стране имеет менее длительную историю, что оказало влияние на качество учебных и методических комплексов по дисциплине.

Ключевые слова: грамотность, музыкальная грамотность, информационно-коммуникационные технологии, школьники, обучение.

Современная система школьного образования акцентирует внимание руководства и педагогов школ на необходимости всестороннего развития личности ученика, формирования не только учебнозначимых качеств, но личностных характеристик, которые впоследствии окажут выпускникам поддержку в решении повседневных жизненных задач.

Исходя из данной концепции в науке появилось понятие о функциональной грамотности как о ряде метапредметных результатов освоения образовательной программы, объединённых в систему и подразделяющихся по принципу сфер применения (читательская, компьютерная, правовая, естественнонаучная, финансовая, математическая и т.д.) [1]. В данный список исследователи также включают музыкальную грамотность, понимаемую в качестве компонента «общей духовной культуры» человека [2], которая в свою очередь призвана

на объединить теоретические знания в области музыки, а также практические умения (способность к восприятию музыкальных произведений различной стилиевой принадлежности, относящихся к разным эпохам и направлениям; навыки работы с нотной грамотой и воспроизведение мелодий на музыкальных инструментах; реализация музыкально-творческой деятельности) [3].

В свете исследовательского интереса к развитию функциональной грамотности обучающихся школ растёт и число научных трудов по вопросам формирования музыкальной грамотности, поскольку, по точному замечанию Г.И. Кулик, когда педагог обучает детей работе с языком музыки, он решает «массу других проблем» [4], поскольку музыка благотворно влияет на развитие личности в целом, расширяет не только эмоционально-чувственное начало, но и круг информационных источников, откуда ребёнок может подчерпнуть ценные

сведения, использовать их в процессе решения повседневных-бытовых и учебных задач.

Таким образом, музыка может и должна стать полем для извлечения информации, своего рода информационным ресурсом. А эффективная работа по развитию навыков «хранения, поиска, обработки, анализа, выдачи данных, информации и знаний» на сегодняшний день строится педагогом за счёт внедрения в процесс обучения информационных технологий, базирующихся на применении «программных и аппаратных средств» [5].

Поэтому считаем обоснованным и актуальным широкое использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе обучения музыке учеников средних общеобразовательных школ, поскольку это отвечает интересам современных детей, которые являются активными пользователями сети Интернет и различного рода гаджетов, а также в целом электронные и сетевые ресурсы разнообразят и оптимизируют учебные занятия, повышают познавательный интерес к урокам эстетического цикла [6].

Цель настоящей работы заключается в определении роли ИКТ в процессе развития музыкальной грамотности в среде китайских и российских школьников.

Ведущими методами исследования выступают методы анализа, синтеза, сравнения. С целью демонстрации педагогического опыта развития музыкальной грамотности используются сведения из научных и научно-методических статей китайских и российских педагогов-практиков, поднимающих обозначенный данной работой вопрос.

Не вызывает сомнения тот факт, что использование технических средств обучения в значительной мере повышает качество и объём визуального материала на уроке. Сегодняшняя школа не всегда отличается высоким уровнем оснащённости необходимыми репродукциями картин, портретами композиторов, схемами, таблицами и т.д. А их применение на уроках музыки оказывает положительное воздействие на степень усвоения новых знаний, поскольку подключает к слуховому восприятию ещё и зрительное. Современный урок музыки в российской школе уже трудно представить себе без использования учителем учебной презентации, в содержании которой сконцентрированы как наглядность, так и необходимые для прослушивания композиции. Кроме того, на слайдах могут быть представлены фрагменты нотной записи мелодии, вопросы для организации этапа интерпретационного анализа произведения, итоговое тестирование и т.д.

Кроме того, на сегодняшний день в практику школьного музыкального обучения вошло применение циф-

ровых ресурсов, находящихся в открытом доступе сети Интернет и позволяющих в занимательной форме познакомить школьников с образцами мировой классики, биографиями композиторов, разнообразить игровые приёмы на занятиях музыкой посредством виртуальных музыкальных инструментов (например, коллекции радиопередач на сайте «Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов», материалы музыкального образовательного портала «МУЗУЧИТЕЛЬ.РУ» и т.д.).

Китайские школы уделяют большое внимание преподаванию дисциплин эстетического цикла, поскольку их содержание является мощнейшим инструментом патриотического воспитания подрастающего поколения, что особо подчёркивается властями государства. Формирование системы образования Поднебесной проходило под знаком опыта передовых стран, в том числе и России, которая к тому времени уже располагала устойчивой, теоретически глубокой дидактической и методической системой музыкального образования школьников. Факт невысокой степени самостоятельности в организации преподавания музыки китайской стороной подвигает Г. Сун заключить, что и по сей день учебно-методические комплексы, используемые в школах Китая, несовершенны, что детерминируется сравнительно небольшим периодом популяризации музыкального образования в стране [7]. Однако современный музыкальный класс в китайской школе оснащён компьютером, проектором и экраном, а также системой для воспроизведения композиций, что активно применяется педагогами на уроках в процессе реализации традиционных форм работы (в начальной школе – музыкальных игр, на среднем этапе – постижение ключевых «концепций теории музыки», игре на музыкальных инструментах, изучение нотной грамоты) [8], что отличает, например, высшее китайское музыкальное образование, которое в силу финансовых сложностей не способно на сегодняшний день к развитию профессиональных музыкальных навыков студентов посредством мультимедиа, тогда как более базовые умения, формируемые в общеобразовательных организациях, педагоги развивают за счёт внедрения ИКТ в процесс обучения [9].

Таким образом, использование ИКТ в процессе формирования музыкальной культуры и музыкальной грамотности в школах России и Китая подтверждается практикой реализации деятельности образовательных организаций. Применение компьютерных технологий позволяет качественно влиять на познавательный интерес обучающихся, активизировать зрительную и аудиальную активность на занятии, оптимизировать образовательный процесс и разнообразить как этап введения нового материала, так и формы контроля на уроке. Совершенствование учебно-методических комплексов для уроков музыки в практике китайской школы выступает одной из перспективных задач музыкального образова-

ния, которое в настоящее время ведёт активную работу по корреляции передового европейского и российского опыта в преподавании музыки, в том числе и с учётом

педагогической инноватики, что связана с расширением средств обучения за счёт различных информационных, сетевых и виртуальных ресурсов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пакина Т.А. Развитие функциональной грамотности и формирование понятия «функциональная грамотность» в России // Вестник педагогических наук. 2022. № 5. С. 201–206.
2. Милюгина Е.Г. Понятие «музыкальная грамотность» в современных педагогических исследованиях / Е.Г. Милюгина, М.Е. Королева // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции, Тверь, 26–28 марта 2015 года. Тверь: ТГУ, 2015. С. 237–241.
3. Панферова Е.М. Критерии и показатели сформированности музыкальной культуры у учащихся // Образование и воспитание: Международный научный журнал. 2019. № 1 (21). С. 43–45.
4. Кулик Г.И. Музыкальная грамотность для всех // Культура и наука Дальнего Востока. 2021. № 1(30). С. 107–110.
5. Красовская Л.В., Исабекова Т.И. Использование информационных технологий в образовании // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2017. Т. 3. №4. С. 29–36. DOI: 10.18413/2313-8971-2017-3-4-29-36.
6. Азарова И.В. Использование информационных технологий на уроке музыки // Педагогическая наука и практика. 2016. №1 (11). С. 79–82.
7. Сун Г. Влияние российского музыкально-педагогического образования в Китае // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 1 (115). Ч. 3. С. 121–124.
8. Вэй П. Китай и Европа: кросскультурное влияние запада на систему музыкального образования в Китае // Педагогическое образование. 2022. Т. 3. №3. С. 239–243.
9. Ли Ч. Современные аспекты развития музыкальной грамотности в Китае // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. №08. С. 81–85. DOI: 10.37882/2223-2982.2021.08.22.

© Фань Вэньцзюнь (250514712@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СПОРТИВНЫХ ТАНЦЕВ НА КОЛЯСКАХ В ГОРОДЕ ХАБАРОВСК В КОНТЕКСТЕ ВЗАИМОСВЯЗИ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ПРОЕКТА «СПОРТ – НОРМА ЖИЗНИ» И ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРОГРАММЫ «ДОСТУПНАЯ СРЕДА»

PROBLEMS OF THE DEVELOPMENT
OF SPORT DANCES IN WHEELCHAIRS
IN THE CITY OF KHABAROVSK IN THE
CONTEXT OF THE RELATIONSHIP OF
THE IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL
PROJECT "SPORT - NORM OF LIFE"
AND THE STATE PROGRAM
"ACCESSIBLE ENVIRONMENT"

L. Fedotova
A. Buryanova
N. Prikhodko
A. Sokolova

Summary: The article considers the actual problem of socialization and integration into society of persons with disabilities through physical education and adaptive sports.

A study of the main problems of the development of the direction «dancing in wheelchairs» of the KGBU «Khabarovsk Regional Sports and Adaptive School of the Paralympic and Deaflympics Reserve» was carried out.

The novelty of this article, in comparison with other related articles, is the consideration of the development of wheelchair dancing as an adaptive sport in the context of the relationship between the implementation of the federal project «Sport is the norm of life» and the state program «Accessible Environment».

The results of the study can serve as material for further study of this topic, as well as form the basis of methods and ways to solve problems related to the development of adaptive sports in the city of Khabarovsk.

Keywords: disability, rehabilitation, socialization, adaptive physical culture, adaptive sports, wheelchair dancing, accessible environment.

Федотова Лидия Витальевна

кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный институт управления - филиал
Российской академии народного хозяйства и
государственной службы при Президенте Российской
Федерации (г. Хабаровск)
fedotova-lv@ranepa.ru

Бурьянова Анна Анатольевна

старший преподаватель, Дальневосточный институт
управления - филиал Российской академии народного
хозяйства и государственной службы при Президенте
Российской Федерации (г. Хабаровск)
buryanova-aa@ranepa.ru

Приходько Нина Кузьминична

кандидат педагогических наук, доцент, Тихоокеанский
государственный университет (г. Хабаровск)
nauka_v_pede@mail.ru

Соколова Александра Владимировна

старший преподаватель, Дальневосточный
государственный медицинский университет (г. Хабаровск)
ha-ha.90@mail.ru

Аннотация: В статье рассмотрена актуальная проблема социализации и интеграции в общество лиц с инвалидностью посредством занятий физической культурой и адаптивными видами спорта.

Проведено исследование основных проблем развития направления «танцы на колясках КГБУ «Хабаровская краевая спортивно-адаптивная школа паралимпийского и сурдлимпийского резерва».

Новизной данной статьи, по сравнению с иными статьями, родственными по тематике, является рассмотрение проблем развития танцев на колясках как адаптивного спорта в контексте взаимосвязи реализации федерального проекта «Спорт – норма жизни» и государственной программы «Доступная среда».

Результаты исследования могут служить материалом для дальнейшего изучения данной темы, а также лечь в основу методов и путей решения проблем, связанных с развитием адаптивного спорта в городе Хабаровск.

Ключевые слова: инвалидность, реабилитация, социализация, адаптивная физическая культура, адаптивный спорт, танцы на колясках, доступная среда.

Актуальность

В Российской Федерации более десяти миллионов человек имеют инвалидность, и большинство из них нуждается в реабилитации и интеграции в об-

щество. Наиболее социально значимыми являются мероприятия, проводимые посредством адаптивной физической культурой и спортом.

Для многих людей с инвалидностью адаптивная фи-

зическая культура является средством двигательной активности, единственным способом «разорвать» замкнутое пространство, войти в социум, а также приобрести новых друзей, получить возможность для общения, полноценных эмоций, познания мира. Именно здесь, зачастую впервые в жизни, они познают радость движения, учатся побеждать и достойно переносить поражение, осознают счастье преодоления себя [2].

На протяжении достаточно долгого времени считалось, что нельзя совмещать понятия инвалидность и спорт, а сама же физическая активность рекомендовалась лишь в качестве стимулирующего и кратковременного действия, которое шло в дополнение к лечению. Но в последние десятилетия адаптивная физическая культура и адаптивный спорт считаются одним из самых стремительно развивающихся направлений физической реабилитации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Необходимо подчеркнуть, что в настоящее время уделяется большое внимание социальной интеграции инвалидов через занятия адаптивными видами спорта и это отражено в работах некоторых авторов.

Нарциссова С.Ю., Бочкарева С.И., Копылова Н.Е. подчеркивают социализирующую роль адаптивного спорта. Адаптивный спорт как вид физической культуры направлен на физическую реабилитацию инвалидов, но и, в первую очередь, на их адаптацию к нормальной социальной среде, преодоление психологических барьеров, препятствующих ощущению полноценной жизни, а также сознанию необходимости своего вклада в социальное развитие общества» [6].

Аграфина Ю.А., Люлевич И.Ю. обращают внимание на социальную интеграцию людей с ограниченными возможностями здоровья посредством спортивных и досуговых проектов. Особый акцент делается на создании благоприятной окружающей среды, развитии реабилитационных и вспомогательных услуг, обеспечении соответствующей социальной поддержки, разработке инклюзивных программ и создании новых стандартов и законодательных актов в интересах инвалидов и широкой общественности [1].

В 2019 году стартовал федеральный проект «Спорт – норма жизни»¹. Целью проекта является создание для

всех категорий и групп населения условий для занятий физической культурой и спортом, массовым спортом, в том числе повышение уровня обеспеченности населения объектами спорта и подготовка спортивного резерва.

Нужно подчеркнуть, что лица с инвалидностью являются уязвимыми, когда ставится вопрос о создании условий для занятий адаптивным спортом. В действительности городская и спортивная инфраструктура недостаточно приспособлена для этого, что снижает мотивацию данной группы населения.

Так, на это указывают Галагузова Ю.Н., Колесников В.В., Чупина К.В. в своей работе по организации инклюзивной среды в учреждениях культуры. Средовые/инфраструктурные барьеры связаны с недоступностью инфраструктуры учреждений для людей с инвалидностью. К сожалению, на сегодняшний день, большинство элементов зданий и открытых пространств (конструкции лестниц и дверных проемов, планировка комнат, ширина помещений, автомобильные парковки, подъезды, ширина тротуаров, лифты, санитарно-гигиенические комнаты и т.д.) являются недоступными для рассматриваемой социальной группы [3].

Стоит отметить, что повышение качества жизни людей с инвалидностью посредством обеспечения качественными реабилитационными услугами является одной из основных целей государственной программы «Доступная среда»², II этап которой приходится на 2022-2030 гг. Одним из приоритетных направлений госпрограммы является совершенствование системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов.

Подобная программа существует и на уровне субъектов Российской Федерации. Так, например, в Хабаровском крае принята муниципальная программа «Доступная среда в городском округе «Город Хабаровск» на 2021 - 2025 годы»³. Основной целью программы определено создание условий для полноценной жизни и интеграции в общество инвалидов и других маломобильных групп населения. Для достижения поставленной цели выделены следующие задачи:

- формирование условий для беспрепятственного доступа инвалидов и других маломобильных групп населения к муниципальным объектам социальной, транспортной, инженерной инфраструктур;

1 Федеральный проект «Спорт – норма жизни» // [Электронный ресурс], официальный сайт федерального проекта «Спорт – норма жизни». URL: <http://minsport.gov.ru/activities/fedprosport/> (дата обращения 15.02.23)

2 Постановление Правительства РФ «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» от 29.03.2019 № 363 // Справочная правовая система «Консультант Плюс» URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_322085/ (дата обращения 21.01.2023)

3 Постановление администрации города Хабаровска от 28.09.2018 № 3399 Об утверждении муниципальной программы городского округа «Город Хабаровск» «Доступная среда в городском округе «Город Хабаровск» на 2021 - 2025 годы» // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов URL: <https://docs.cntd.ru/document/465355259> (дата обращения: 21.01.2023)

- создание равных возможностей для инвалидов и других маломобильных групп населения для участия в общественной жизни города.

Таким образом в Хабаровском крае как субъекте Российской Федерации, создана правовая база, регламентирующая создание и обеспечение доступной среды для людей с ограниченными возможностями здоровья.

По итогам реализации I этапа Программы⁴ дооборудовано к потребностям инвалидов 169 приоритетных объектов социальной инфраструктуры, в том числе 13 объектов физической культуры и спорта, 19 объектов здравоохранения, 5 объектов транспортной инфраструктуры. Оснащены оборудованием и программным обеспечением по направлениям социально-культурной реабилитации 8 учреждений культуры, повышена квалификация 358 специалистов реабилитационных организаций разных сфер деятельности, в том числе и культурной.

В городах Хабаровск и Комсомольск-на-Амуре, а также в 6 муниципальных районах края (Амурский, Ванинский, Нанайский, Николаевский, Хабаровский, район имени Лазо) организована служба «Социальное такси».

Значение всех 36 целевых показателей, запланированных Программой, достигнуты, в том числе:

- доля доступных для инвалидов и других маломобильных групп населения приоритетных объектов социальной, транспортной, инженерной инфраструктуры в общем количестве приоритетных объектов в крае 70,1 % (план 70,1 %);
- доля лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов от 6 до 18 лет, систематически занимающихся физкультурой и спортом, в общей численности данной категории населения в крае 78,9 % (план 78,8 %);

Несмотря на это, теоретический анализ имеющихся исследований по проблемам доступной среды непосредственно в городе Хабаровске указывает на остроту данной проблемы.

Так, в работах Лизаркина А.Р., Колесниковой Ю.С., Базилевич М.Е. «Безбарьерная среда города Хабаровска» [5] и Осиповой А.А., Охотниковой Ю.В. «Развитие безбарьерной среды в г. Хабаровске» [7] отражаются основные проблемы:

- Недостаточное количество пандусов как в целом на многих улицах города, так и у зданий (в том числе социального назначения - банков, больниц, образовательных учреждений и пр.);

- Недоступность общественного транспорта для инвалидов-колясочников в связи с отсутствием пандусов;
- На многих маршрутах отсутствует голосовое оповещение остановок и информационная бегущая строка;
- Надземные пешеходные переходы (виадуки) не оборудованы пандусами и периллами;
- Отсутствие звукового сопровождения пешеходных переходов, что крайне важно для людей, имеющих проблемы со зрением;
- Недостаточное количество специально оборудованных туалетов;
- Недостаточное количество скамеек (за исключением парковых зон), где есть возможность передохнуть (люди с особенностями здоровья могут быстро утомляться);
- Недостаточность в городской среде тактильных указателей для слабовидящих или незрячих граждан (информационные пиктограммы, рельефное покрытие на улицах и в учреждениях);
- Отсутствие на парковках мест для личного транспорта людей с ограниченными возможностями здоровья и пр.

На основании этого представляется возможным говорить о том, что реализация федерального проекта «Спорт – норма жизни» в отношении лиц с инвалидностью напрямую связана с реализацией государственной программы «Доступная среда».

Исследование

В контексте рассматриваемой темы авторами было проведено исследование проблем развития спортивных танцев на колясках в городе Хабаровск на примере КГБУ «Хабаровская краевая спортивно-адаптивная школа параолимпийского и сурдлимпийского резерва».

Методы исследования

Анализ теоретических сведений и практических данных по исследуемой проблеме. Эмпирический метод исследования – фокус-групп (далее – Исследование).

В связи с крайне малым количеством занимающихся в адаптивной школе танцев, авторами была проведена фокус-групп дискуссия в группе из 10 человек, куда вошли обучающиеся, тренер по направлению «танцы на колясках», а также руководитель КГБУ «Хабаровская краевая спортивно-адаптивная школа параолимпийского и сурдлимпийского резерва».

4 Итоги реализации государственной программы Хабаровского края «Доступная среда» за период 2013 – 2021 годы // [Электронный ресурс], официальный портал учреждений социальной поддержки и социального обслуживания Хабаровского края. URL: <https://mszn27.ru/node/94255> (дата обращения 23.01.2023).

На момент проведения исследования в декабре 2022 года по данному направлению в школе обучаются всего 8 человек, из которых все женщины в возрасте от 36 до 42 лет и занимающиеся танцами в среднем 4 года.

Руководство школы отмечает, что «...выяснить причины отсутствия спроса на обучение адаптивным танцам среди молодого поколения крайне трудно (звонят, интересуются, но не приходят)». Первичную информацию о школе респонденты преимущественно узнавали от знакомых, один из респондентов указал, что «...узнал о занятиях танцами на колясках непосредственно в школе». Можно отметить слабую рекламную активность организации, что является проблемой. Эффективная реклама способна привлечь значительное количество людей с ограниченными возможностями здоровья к занятиям адаптивными танцами.

Стоит отметить, что несмотря на расположение зала в центре города, была отмечена его труднодоступность, т.к. обучающиеся живут в отдаленных районах, что еще более усложняет ситуацию. Респонденты единогласно говорили о том, что «...добираться самостоятельно крайне неудобно и дорогостояще. Зачастую городские такси просто отказывают нам в поездке». Руководитель школы на вопрос об использовании муниципальной службы социального такси, ответила «...Автомобильный парк социального такси малочисленный, а лист ожидания поездок не всегда совпадает с расписанием занятий».

С группой танцоров на колясках работает специалист в области спортивных бальных танцев, в интервью с которым выявлены трудности, связанные с переподготовкой и повышением квалификации для работы в адаптивном танцевальном спорте.

Вопросам деятельности в сфере подготовки и профессиональной переподготовки физкультурных кадров, особенно на Дальнем Востоке и Забайкалья уделяется все больше внимания. Сложившаяся, в последнее время, система включает в себе различные формы: краткосрочные курсы, стажировки, подготовка и профессиональная переподготовка, аспирантура, докторантура [8]. Однако в единственном вузе (Дальневосточная государственная академия физической культуры), где выпускаются тренеры по спортивным бальным танцам на факультете повышения квалификации нет специализированных курсов переподготовки для работы в направлении «танцы на колясках».

Несмотря на существующие трудности, тренер подчеркнула, что «...на занятиях у обучающихся развиваются умение работать в группе, способность к импровизации, способность выполнять упражнения в паре, формируются основные навыки танца, повышается двигательная активность». Наиболее популярными видами

танцев в адаптивной школе являются вальс, латиноамериканское направление и произвольные программы.

Важно помнить, что одной из основных задач реабилитации инвалидов является коррекция эмоциональных и поведенческих расстройств. В процессе занятия в школе подопечные получают возможность творческой самореализации, эмоционального раскрепощения и, что самое главное, тренировки являются важной составляющей социальной адаптации обучающихся. Это в полной мере подтверждается мнением респондентов о том, что «...танцы дают возможность насладиться движением и музыкой, помогают развивать двигательные качества, способствуют самореализации, придают бодрости, дают новые знакомства и возможности...».

В данном случае целесообразно говорить о том, что участие обучающихся школы в соревнованиях и показательных выступлениях является одним из важнейших аспектов их интеграции в общество и социализации. Танцоры участвуют в соревнованиях различного уровня: Открытый чемпионат «Хабаровской краевой спортивно-адаптивной школы параолимпийского и сурдлимпийского резерва» по спорту лиц с поражением ОДА в дисциплине «танцы на колясках»; чемпионат Хабаровского края по танцам на колясках; чемпионат Движение X с достижением призовых мест. Также традицией стало участие в праздничных мероприятиях, посвященных Дню города Хабаровска.

Результаты исследования

Исследование позволило установить основные проблемы развития адаптивной школы танцев.

Среди проблем, связанных с доступной средой, выявленных в ходе исследования, наиболее острыми для респондентов являются:

- проблема проезда до школы танцев;
- отсутствие пандусов, перил внутри здания, где находится зал для занятий (такая же проблема существует в местах для выступлений);
- отсутствие специально оборудованных санитарно-гигиенических комнат (такая же проблема существует в местах для выступлений).

Среди проблем, связанных с организацией занятий:

- отсутствие специализированных танцевальных колясок;
- отсутствие паркета в зале для тренировок;
- отсутствие инвентаря для развития физических качеств;
- проблема тренерских кадров

Заключение

Таким образом, в результате исследования про-

блем развития спортивных танцев на колясках в городе Хабаровск на примере КГБУ «Хабаровская краевая спортивно-адаптивная школа параолимпийского и сурдлимпийского резерва» были выявлены серьезные проблемы.

Несмотря на наличие правовой базы и успешные количественные показатели в области создания доступной среды для социализации и реабилитации инвалидов в городе Хабаровск, при практическом ее применении возникают значительные трудности, что является первопричиной крайне малого количества занимающихся адаптивным танцевальным спортом.

Очевиден факт того, что среди мест в городе, помогающих людям с ограниченными возможностями улучшить свои физические качества, психологическое состояние, снять барьеры общения, танцы на колясках пользуются низким спросом среди людей с инвалидностью.

На наш взгляд, улучшение работы спецтранспорта могло бы обеспечить безопасную перевозку пассажиров на колясках и дать возможность беспрепятственного доступа к месту занятий. Работа таких служб помогла бы решить одну из основных проблем адаптивного спорта на территории Хабаровска.

Решение проблемы подготовки и переподготовки тренерских кадров должно осуществляться совместными усилиями краевого, городского спорткомитетов и факультетом повышения квалификации Дальневосточной государственной академии физической культуры.

На основании этого представляется возможным говорить о том, что для решения дальнейшего успешного развития танцев на колясках как адаптивного вида спорта в городе Хабаровске необходимо решение проблем доступной среды и всесторонняя поддержка со стороны местных органов власти.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аграфенина Ю.А., Люлевич И.Ю. Социальная интеграция людей с ограниченными возможностями здоровья посредством спортивных и досуговых проектов // Вестник МГПУ. Серия «Естественные науки». 2021. № 1 (41). С. 77-89.
2. Балашова В.Ф., Рева В.А. Танцы на колясках как средство реабилитации и социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья // Психологическая культура и психологическое здоровье личности в современных социокультурных условиях / Под ред. В.Е. Якунина, Е.А. Денисовой, В.В. Пантелеевой. Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 2015. С. 9-16.
3. Галагузова Ю.Н., Колесников В.В., Чупина К.В. Организация инклюзивной среды в учреждениях культуры // Научно-практическое пособие для сотрудников учреждений культуры / Под ред. А.Б. Афолина. Екатеринбург-Берлин: Уральский государственный педагогический университет, 2019. 172 с.
4. Ечина Т.О. Проблемы развития адаптивной физической культуры и спорта в регионах России // Евразийский Научный Журнал. 2018. №7 2018. [Режим доступа] : <https://journalpro.ru/articles/problemny-razvitiya-adaptivnoy-fizicheskoy-kultury-i-sporta-v-regionakh-rossii/>
5. Лизаркин А.Р., Колесникова Ю.С., Базилевич М.Е. Безбарьерная среда города Хабаровска // Архитектон: известия вузов. 2018. № 3 (63). С. 14.
6. Нарциссова С.Ю., Бочкарева С.И., Копылова Н.Е., Высоцкая Т.П., Ростеванов А.Г., Голубничий С.П. Адаптивный спорт: развитие и организация // Учебное пособие / М.: Академия МНЭПУ, 2020. 328 с.
7. Осипова А.А., Охотникова Ю.В. Развитие безбарьерной среды в г. Хабаровске – шаг к гуманизации городского пространства // Дальний Восток: проблемы развития архитектурно-строительного комплекса. 2019. № 1-2. С. 205-209.
8. Приходько Н.К., Закасовская И.Н., Ушаков С.В., Федотова Л.В. Проблемы управления процессом повышения квалификации в Дальневосточном федеральном округе // Современное педагогическое образование. - Москва: Издательство «КноРус», 2021.-№2. С. 20-23.

© Федотова Лидия Витальевна (fedotova-lv@ranepa.ru), Бурьянова Анна Анатольевна (buryanova-aa@ranepa.ru), Приходько Нина Кузьминична (nauka_v_pede@mail.ru), Соколова Александра Владимировна (ha-ha.90@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВНЕДРЕНИЕ НОВЫХ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК МЕХАНИЗМ ПРОГРЕССИРОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИХ ПРАКТИК В ОБРАЗОВАНИИ

INTRODUCTION OF NEW DIGITAL TECHNOLOGIES AS A MECHANISM FOR PROGRESSING TEACHING PRACTICES IN EDUCATION

**E. Sharipova
I. Medvedeva
M. Mikhaylova
G. Ostapchenko**

Summary: The course towards the introduction of new digital technologies has become relevant in the era of the 2020–2022 pandemic, which gave rise to reflection on the positive and negative aspects of this learning format. The use of new technologies made it possible to note the advantages and identify the problems of the transitional period of Russian education using new methods. The purpose of this article is to analyze the possibilities of modern pedagogy in the era of the partial transition of Russian education to a digital format.

Keywords: digital education, MOOCs, higher education, distance education format, educational experiment.

Шарипова Эльвира Маннуровна

кандидат социологических наук, доцент, доцент, Тюменский индустриальный университет
elvira_sha2009@mail.ru

Медведева Инесса Александровна

старший преподаватель, Тюменского индустриального университета
inessa2370@list.ru,

Михайлова Мария Николаевна

старший преподаватель, Тюменского индустриального университета
Mihajlovamn@tyuiu.ru

Остапченко Галия Сахитулловна

старший преподаватель, Тюменского индустриального университета
khranova_75@mail.ru

Аннотация: Курс на внедрение новых цифровых технологий стал актуальным в эпоху пандемии 2020–2022 годов, что дало основание для размышления о положительных и отрицательных аспектах данного формата обучения. Использование новых технологий позволило отметить преимущества и выявить проблемы переходного периода российского образования с использованием новых методик. Цель данной статьи – анализ возможностей современной педагогики в эпоху частичного перехода российского образования на цифровой формат.

Ключевые слова: цифровое образование, MOOK, высшее образование, дистанционный формат образования, образовательный эксперимент.

Если задача образовательных учреждений – оптимизация учебного процесса, то использование инновационных ресурсов прогрессивных коммуникационных технологий в учебных целях следует рассматривать как очередную ступень профессиональной деятельности, а не как вторжение в привычный уклад. Бесспорно то, что преподаватели вынуждены потратить время и усилия на тщательное изучение прогрессивных технологий и разработку методического материала в новых рамках, но все это стоит затраченных усилий, поскольку приведет к более продуктивному результату, успешной коллаборации со студентами, к поиску новых методик, неординарному мышлению, эффективному общению и приобретению новых компетенций и знаний. Нет никаких сомнений в том, что цифровые технологии меняют отношение к способу получения знаний. И при этом очевидным является то, что практикующие опытные преподаватели – наиболее подходящие кандидатуры для реформирования образовательного процесса на цифровом поле [4].

Диапазон ресурсов сети Интернет достаточно обширен: встроенные или исходные материалы, звуковые документы или видео, канал You-tube, ресурсы, созданные специально для изучения иностранных языков. Способность работать в своем собственном темпе, часто с комфортными вспомогательными средствами, является огромным активом. Цифровые технологии также могут способствовать благодаря видеоконференциям построению сценариев, которые помогают корректному восприятию материала через взаимообмен удаленными консультантами, носителями языка.

При этом наблюдение за прогрессирующим преподавательских практик происходит на фоне осознания количества возникающих проблем в отношении новых инструментов. Можно даже утверждать, что за несколько последних лет преподавание иностранных языков стало одной из привилегированных площадок для экспериментов в отношении цифровых медиа, своего рода лабораторией, где синтезируются новые методики с

использованием цифровых технологий и фундаментальное обучения. Важно, чтобы преподаватели сумели избавиться от страха перед использованием техники и обрели навыки максимального и эффективного использования появившихся возможностей.

Аналитика внедрения системы цифровизации образования должна способствовать совершенствованию и мониторингу для выявления возникающих новых запросов, улучшению качества образования такого формата, выявлению дальнейших перспектив. Наблюдение за процессом и обобщение опыта перехода на цифровой и онлайн формат обучения в условиях резкого и практически неподготовленного перехода от традиционной формы обучения к современной в условиях пандемии 2020-2022 годов порой дают основания для некоторого отчасти нерадужного размышления над этой проблемой. При этом, и сами преподаватели пессимистично относятся к дистанционному образованию, оценивая получаемый в таком формате уровень знаний, как низкий. Большую озабоченность у педагогов вызывает то, что студенты утрачивают способность к творчеству, к проявлению активности, которое они могли бы демонстрировать на занятиях в коллективе, относятся очень формально к выполнению домашних заданий, не проявляют инициативы, предпочитают контроль самостоятельной работы в виде тестов, нежели в виде устных ответов. Медики и родители испытывают тревогу по поводу негативного влияния цифровых носителей на физическое и психическое здоровье. Психологи все чаще и чаще обращают внимание на слабый уровень социализации при таком формате обучения, а также о неготовности личности обучающегося самостоятельно осваивать науки и знания без участия педагога [3].

В связи с этим современные реалии выдвигают новые требования к профессиональным компетенциям преподавателя, поскольку помимо его информационной подготовки и владения навыками цифровых технологий предполагается, что педагог должен обладать современными методиками психологии взаимодействия цифровой и личностной среды. Так И.А. Тавгеня утверждает, что изучение психологии Интернета – актуальный и развивающийся раздел в психологии, объектом исследований которой являются проблемы «опосредованного компьютером общения» (CMC computer mediated communication), «совместной работы при поддержке компьютера» (CSCW computer support collaborative work), «использование разнообразных коммуникативных каналов» (mediaresearch) [4]. Актуальность исследования данных проблем бесспорна, поскольку они имеют прямую связь с проблемой адаптации дистанционного и цифрового образования ввиду того, что оно осуществляется на базе цифровых медиа.

Если говорить об основных психологических пробле-

мах, не углубляясь в тему, то можно назвать проблемы психологической адаптации к новой форме образования; проблемы адекватности усвоения материала при таком формате обучения, когда обучающийся должен самостоятельно изучать большое количество материала; проблема умения поддерживать обратную связь с преподавателями и тьютерами, избегая процесса прокрастинации, при которой постоянное откладывание выполнения важных дел ведет впоследствии к чувству вины, стрессу, заниженной самооценке [1].

Данная проблема находится на стадии изучения, несмотря на то, что впервые этот термин появился в Оксфордском словаре еще в 1548 году. В современной науке одной из причин возникновения прокрастинации ученые называют научно-технический прогресс и термин «паралич решения». В ситуации, при которой у современной личности такой большой выбор, что размышление над принятием решения и возможностями уничтожает энергию для выполнения непосредственно самой деятельности и ведет к потере мотивации, отсутствие которой в свою очередь является еще одной психологической проблемой на новом поле цифровизации образования.

В целях профилактики и устранения выше упомянутых психологических проблем следует подчеркнуть, что получение эффективной отдачи образовательного процесса в цифровом формате базируется на установке мобильной обратной связи посредством мониторинга степени усвоения подаваемого материала, с возможностью корректировки содержания курса при наличии затруднений у слушателей; на информировании обучающихся и обучающихся способам и специфике формата текстового содержания; на разработке вариативных форм презентаций и интерпретаций текстовой и визуальной информации; на внедрении систем отслеживания усвоения знаний и обеспечении продуктивной образовательной коммуникации в системе слушатель – цифровое поле – преподаватель; на профилактических мероприятиях, направленных на предотвращение формирования Интернет-зависимости [2].

Помимо психологических проблем такого формата обучения возникают и многие другие. Преподаватель в ситуации перехода на цифровую форму обучения исполняет ключевую роль проводника, оказываясь в достаточно затруднительной ситуации, поскольку сам должен в ускоренном темпе освоить программу цифровой грамотности, научиться владеть информационными программными средствами, научиться проводить онлайн-лекции, вебинары, коллоквиумы, составлять онлайн-тесты, приобрести навык использования инструментария образовательных платформ, которыми пользуются вузы.

Исходя из опыта периода пандемии 2020-2022 нужно отметить, что чаще всего преподаватели работали на своей домашней технике, используя нелегальные бесплатные версии образовательных платформ, тратя свои собственные средства для оплаты интернет соединения и электричества. Следовательно, все вышесказанное дает основание утверждать, что цифровизация образования происходит хаотично, при низком финансировании со стороны государства, в условиях необеспеченности соответствующими кадрами, без какой-либо предварительной подготовки формирования необходимых компетенций как преподавательского состава, так и обучающихся.

Анализ и исследования использования MOOK, которые в настоящее время являются наиболее значимой и популярной составляющей формата дистанционного образования, указывают на то, что подобные онлайн платформы не достигли цели сделать образование в престижных вузах доступным для категорий людей, имеющих низкий уровень доходов, поскольку MOOK этих образовательных учреждений не имеет бесплатного контента. Среди слушателей топовых университетов

большая часть – это представители развитых стран, а из развивающихся – это только 1,43% [5].

Многие аналитики полагают, что подобные образовательные курсы в целом не модернизируют в лучшую сторону систему образования, поскольку, в общем, не предлагают новых подходов или прогрессивных форм подачи материала. Но при этом нельзя отвергать то, что при всех вышеуказанных проблемах мы являемся современниками и свидетелями интереснейшего периода, когда происходит осознание того, что трансформируется не только форма преподавания учебных дисциплин, но и мыслительное восприятие обучающихся на серебряном уровне, что чрезвычайно мотивирует и стимулирует преподавателей к поискам все новых и новых возможностей для того, чтобы быть хотя бы на шаг впереди обучающихся. Преподавателю необходимо не упускать из виду новые задачи и обязанности, связанные с использованием современных технологий: речь идет о передаче целого комплекса компетенций, таких как: образовательные, коммуникативные, информационные, социальные и культурные, которые необходимы для личностного и профессионального роста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Габитова, Л.А. Высшее образование: трансформационные процессы и тенденции развития / Л.А. Габитова // Общество: социология, психология, педагогика. - 2021. - № 2 (82). С. 58-60.
2. Галинская И.Л. Этика и психология компьютерной жизни / И.Л. Галинская, М.: Гармония, 1991. – С. 41-43
3. Остапченко, Г.С. Формирование инновационной образовательной среды в высшей школе как фактор конкурентоспособности обучающихся / Г.С. Остапченко // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 10(78). – С. 110-112.
4. Рачкова Е.Н. Тавгень И.А. Модель психолого-педагогической поддержки организации и сопровождения дистанционного обучения / Е.Н. Рачкова // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 8: Науковедение. Реферативный журнал. 2004. – № 3. – С. 126-129
5. Kudago - Текст : электронный – 2022. - URL : <https://kudago.com/all/list/10-prilozhenij-dlya-izucheniya/> (дата обращения : 05.12.2022).
6. Unesdoc – Текст : электронный – 2022. - URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373742> (дата обращения : 08.11.2022).

© Шарипова Эльвира Маннуровна (elvira_sha2009@mail.ru), Медведева Инесса Александровна (inessa2370@list.ru), Михайлова Мария Николаевна (Mihajlovamn@tyuiu.ru), Остапченко Галия Сахитулловна (khramova_75@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ НЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В ВИРТУАЛЬНОМ КОММУНИКАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

WORD-FORMING PROCESSES IN THE VIRTUAL COMMUNICATION SPACE

D. Akubekova

Summary: The article examines the language of Internet communication concerning its word-formation capabilities. Special attention is paid to neologisms in the digital environment based on English borrowings. The compressive and expressive functions of word formation are emphasized.

Keywords: neologisms, virtual communication space, Internet environment, word-formation process.

Акубекова Диана Григорьевна

кандидат филологических наук, доцент, Уфимский
университет науки и технологий
madam.akubekova@yandex.ru

Аннотация: Статья рассматривает язык интернет-коммуникации относительно его словообразовательных возможностей. Особое внимание уделено неологизмам в цифровой среде на основе английских заимствований. Подчеркиваются компрессивная и экспрессивная функции словообразования.

Ключевые слова: неологизмы, виртуальное коммуникационное пространство, интернет-среда, словообразовательный процесс.

Интересы современной лингвистики распространяются и на область виртуального коммуникационного пространства, где цифровые медиа представляют собой специфическое средство передачи информации – цифровой язык – со своей «языкообразующей потенциальностью» [2, с.20]. Здесь отражаются когнитивные, коммуникативные и культурные приоритеты современного общественного сознания. В цифровом коммуникационном пространстве происходит и номинация новейших явлений в науке и общественном пространстве, т.е. словообразовательные процессы.

Целью статьи является рассмотрение языковых тенденций в виртуальном коммуникационном пространстве относительно словообразования. Актуальность исследования обусловлена выявлением потенциальных словообразовательных моделей.

Коммуникацию в цифровом пространстве определяют «...дистантность, опосредованность, мультимедийность (и как следствие – поликодовость сообщений), гипертекстуальность, разнообразие дискурсивных и жанровых воплощений, а также возможность широкого варьирования по параметрам персональность/институциональность», – по мнению Т.Н. Колокольцевой [6, с.5]. Стоит отметить самые разнообразные формы коммуникации в интернет-пространстве: устные, видео-, письменные и смешанные выражения коммуникативных намерений. При письменных видах общения (заказы, блоги, чаты, деловые письма) происходит документальная фиксация виртуальной формы языка – объект исследования современных лингвистов. Исследователи отмечают «склонность к упрощению языка – разговорный (просторечный) вариант, к экспрессивизации посредством графических, иконических средств, к отступлению

от языковых и этических норм», – пишет Акубекова Д.Г. [1, с.4] Наблюдается тенденция к аграмматизму – нарушению классических грамматических канонов языка. Лингвист Л.П. Крысин отмечает, что отклонения от нормы чаще проявляются в тех сферах речевой деятельности, где «...межличностная коммуникация наиболее свободна, не подвержена редакторскому или какому-либо иному контролю» [8, с. 257] – а именно: в виртуальном пространстве, где коммуникант может позволить себе проигнорировать нормы грамматического, стилистического и словообразовательного характера. Многими исследователями отмечается «узуальность» [3] языка виртуальной коммуникации – преобладание разговорного (просторечного) стиля изложения с многочисленными вкраплениями жаргонизмов, просторечий, территориальных диалектов и элементами словообразования. Гусейнов Г.Ч. полагает, что в интернет-коммуникации имеет место быть «... нарочитый отказ ... от литературной нормы» в виду потребности автора в «...само-идентификации как членов некоего культурного общества» [5]. Викторова Е.Ю. подчеркивает, что «...метаязыковая рефлексия, лежащая в основе лингвокреатива ... ведет к расширению языковых и коммуникативных возможностей» [4, с. 296]. При этом следует помнить, что мировая сеть имеет англоязычные корни, и, соответственно, в коммуникационном пространстве интернета будут преобладать лексические единицы данного языка, воздействующие в той или иной мере на язык-реципиент. Попыткой профессионально зафиксировать слова и выражения русского языка, актуальные для интернет-коммуникации, стал выход «Словаря языка интернета.RU» 2018 года издания Кронгауза М.А., Мерзляковой В.Н., Литвина Е.А., где представлены отдельные слова, речевые клише, термины, мемы, характерные для сетевого общения. В словаре имеются орфографические вари-

анты, грамматическая и этимологическая информация, толкование, указывается время возникновения понятия, особенности функционирования, имеются языковые связи. Понятно, что подобные словари требуют постоянного дополнения в виду непрерывного процесса словообразования [7].

В словообразовательном процессе в цифровом коммуникационном пространстве можно выделить традиционные способы: префиксацию, суффиксацию, композицию, сращение, транспозицию и окказиональные: анаграмму, графикацию, разливание, субституцию, тмезис, элиминирование. И глобализация общества оправдывает проникновение в словообразовательный процесс английских заимствований, при этом заимствуются не только морфемы, но и аббревиатуры языка-донора:

- суффикс – ств(о):** *хакерство* (от англ. hack)
блоггерство (от англ. weblog)
рейдерство (от англ. raider)
суффикс – ить: *банить* (от англ. ban)
инсталить (от англ. install)
спамить (от англ. spam)
гуглить (от англ. google)
постить (от англ. post)
суффикс – н: *анимешный* (от англ. animation)
винрарный (от англ. WinRAR)
геймплейный (от англ. game player)
оффлайновый (от англ. off line)
шутерный (от англ. shoot)
префикс по- и суффикс –ить: *погуглить* (от англ. google)
потролить (от англ. troll)
усечение: *ноут* (от англ. notebook)
комп (от англ. computer)

админ (от англ. administrator)

анрег (от англ. unregistered)

английская аббревиатура в составе сложного слова:

S-образный

IBM-совместимый

Файл DOCX

XML-данные

АНА-кислоты

SIM-карта

акронимы: *ОФТОП* (от англ. OFFTOP)

ИМХО (от англ. IN MY HUMBLE OPINION)

ЛОЛ (от англ. LOUGH OUT LOUD)

гибридизация алфавитов:

Блин'ок, ЖАРА, FAPШ, Петрoff, Морозко

Очевидно, что интернет-сеть стремится создать свою собственную форму языкового общения, свой код и свои принципы речепорождения, которые бы соответствовали коммуникативным условиям виртуальной среды: сочетание динамизма – сокращения, сращения –, экспрессии – языковая игра –, особый тип интерактивного взаимодействия – отсутствие видимого адресата при письменном общении, анонимность –, стремление к неформальности, преднамеренное отступление от норм языка, потенциально большая аудитория пользователей и их определенный возраст, социальный статус. Активное взаимодействие различных стилей речевого общения в интернет-пространстве приводит к столкновению культурных и субкультурных кодов, что вызывает сложности в становлении единого стиля виртуальной коммуникации. Словообразование выполняет при этом не только номинативную и конструктивную, но и в большей части – компрессивную и экспрессивную функции. А эмоциональный способ выражения способствует поиску нестандартного подхода к языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акубекова Д.Г. К вопросу о словообразовательных процессах в виртуальном коммуникационном пространстве. Межкультурная – интракультурная коммуникация: теория и практика обучения и перевода. // Материалы XIVсероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Уфа, 2022. С. 3-6
2. Борчиков С.А. Творческое воображение виртуальной реальности. Труды лаборатории виртуалистики. Вып. 10. 2001. С.18-24
3. Булатова И.З., Билялова А.А. Особенности интернет-коммуникации в системе национального русского языка. //Международный научно-исследовательский журнал. №3 (105) часть 3. Март. С. 107-110.
4. Викторова Е.Ю. Лингвокреативный потенциал интернет-коммуникации (на материале жанра социальных сетей) //Жанры речи, 2018, № 4 (20), Саратов, 2018. с 294-301.
5. Гусейнов Г.Ч. Берлога веблога.//Введение в эрратическую семантику (элект.версия):http://speakrus.ru/gg/microprosa_erratica-1.htm
6. Колокольцева Т.Н., Лутовинова О.В. Интернет-коммуникация как новая речевая формация: коллективная монография/науч.ред. Т.Н. Колокольцева. М.: Флинта, 2012.328 с
7. Кронгауз М., Литвин Е.А., Мерзлякова В.Н. Словарь языка интернета.RU. М.: Аст-Пресс, 2016. 288 с.
8. Крысин Л.П. Иноязычные неологизмы и их словообразовательные возможности/Л.П. Крысин//Современный русский язык: Система – норма – узус. М.: Языки славянских культур, 2010. С 254-260.

© Акубекова Диана Григорьевна (madam.akubekova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РУССКИЕ И КУМЫКСКИЕ ЗАГАДКИ С КОМПОНЕНТОМ «ЗВУЧАНИЕ»

Алиева Самая Азеровна

к.ф.н., доцент, Дагестанский государственный
университет (г. Махачкала)
samaya.alieva.00@mail.ru

RUSSIAN AND KUMYK RIDDLES WITH THE "SOUNDING" COMPONENTS

S. Alieva

Summary: The article is devoted to the comparative analysis of Russian and Kumyk riddles with the «sounding» seme. Riddles are considered from the standpoint of linguistics as a kind of paremic genre. Universal features prevail in Russian and Kumyk riddles. Among the figurative means, metaphorical transference is most common, and the technique of metaphorical negation is often used. In the Russian language, monomial and polynomial riddles are equally common, unlike the Kumyk language, where monomial units are preferred.

Keywords: riddle, sound, coding part, metaphorical transfer, onomatop, seme.

Аннотация: Статья посвящена сопоставительному анализу русских и кумыкских загадок с семой «звучание». Загадки рассматриваются с позиций лингвистики как разновидность паремического жанра. В русских и кумыкских загадках преобладают универсальные черты. Среди образных средств языка наиболее часто встречается метафорический перенос, нередко используется прием метафорического отрицания. В русском языке одинаково распространены одночленные и многочленные загадки, в отличие от кумыкского языка, где предпочтительны одночленные единицы.

Ключевые слова: загадка, звучание, кодирующая часть, метафорический перенос, ономотоп, сема.

В конце XX – начале XXI века большую активность проявили новые подходы к исследованию лингвокультурных феноменов. Способствовал этому явлению антропологический поворот, произошедший в современном языкознании. К одному из наиболее ярких феноменов ученые относят загадки. Появление загадки связывают с эпохой античности. Еще Аристотель полагал, что в загадке соединяется невозможное. Происходит это при помощи метафор [1, с. 1099].

Загадки традиционно рассматриваются как малый жанр фольклора, поэтому они достаточно хорошо исследованы фольклористами и литературоведами В.П. Аникиным [2], В.И. Чичеровым [3]. Вместе с тем, по мнению В.Г. Сибирцевой, изучение загадок, с позиций лингвистики, находится в стадии становления [4, с. 3]. Языковеды исследуют загадки как разновидность паремического жанра. В этом плане загадки рассматривались Г.Л. Пермяковым [5] и его последователями Ю.И. Левиным [6], В.Н. Топоровым [7]. Среди всех групп паремий загадки наименее изучены в лингвистическом отношении. Прежде всего, следует отметить, что не в полной мере определен их речевой и языковой статус. Это объясняется многообразными и в то же время противоречивыми функциями, которые выполняют загадки. И все же о принадлежности загадок и паремий к явлениям языка говорит, как полагает А.В. Насыбулина, то, что им свойственны семантическая и структурная устойчивость, воспроизводимость и номинативная функция [8, с.7].

Загадки репрезентируют языковую концептосферу. Это происходит благодаря свойственной им лапидар-

ности, семантической законченности, метафоричности, богатству ассоциативных связей и ярко выраженной народной стилистике [9, с. 60]. Среди средств языковой выразительности при загадкообразовании наиболее часто встречается метафора. Хотя имеются и такие единицы, которые состоят из вопроса, предполагающего прямой ответ. Интересно исследовать загадки в сопоставительном плане, чтобы выявить принципы создания образов в различных лингвокультурах.

Цель данной статьи – провести сопоставительный анализ русских и кумыкских загадок с ядерной семой «звучание».

Материалом для исследования послужили сборники загадок на русском [10], [11] и кумыкском языках [12], [13]. Кумыкские загадки даны в переводе А.М. Аджиева и автора статьи.

Структура загадки двупланова: кодирующая часть *Сивый жеребец на все царства ржет* и отгадки – *гром*. Сема «звучание» может быть выделена в обеих частях.

Тот или иной концепт могут составлять не только общеупотребительные слова, но и единицы вторичной номинации, к которым с полным основанием можно отнести и загадки:

*Бек сабур гъайван оъзю,
Тувмадан тонкъю, тюзю,
Ачувланса, оъкюре,
Эсиз яман тюкюре (Тюе).*

«Очень спокойное животное,
Правда, уже с рождения – горбатое,
Если разгневется – ревет,

Очень сильно плюется (Верблюд)». В кумыкском языке сема «звучание» выделяется в семной структуре значения глагола «реветь».

«Бакъ-бакъ», – деп йырлап йыр да,
Лавлап айлана къырда. (Бабиш)
«Напевая песенки “бакъ-бакъ”,

Ходит вразвалку вне двора (Утка)». При переводе на русский язык использован кумыкский ономотоп *бакъ-бакъ*. Однако для носителя русского языка утка издает звуки «кря-кря», поэтому в данном случае лучше было употребить русское звукоподражательное слово, что упростило бы процесс отгадывания.

В загадках представлена окружающая человека действительность. При этом, в первую очередь, в них используются самые обычные темы, повседневные предметы и явления, но именно в них и заключается особенность и поэзия:

*Под хрустом, хрустом капуста бела,
Под хрустом, хрустом вода дорога,*

Под хрустом, хрустом собаки злы. Отгадка предполагает сразу несколько слов: улей, пчелы, соты и мед. Интерес представляет метафорический перенос из группы Животное (собака) в группу Насекомое (пчелы).

Метафора лежит и в основе построения кумыкской загадки:

«Зув-зув», – эте. «Зув» эте.
«Зув-зув», – кёкле эте.
Агъач къутъукъну ичинде
Алтындан уйлер эте (Балжибин).
«Жу-жу, Жу – слышится.
Жу-жу – звучит до небес.
Внутри деревянной коробки

Золотые дома (Пчела)». Использование в кодирующей части загадки ономотопа облегчает процесс отгадывания. Кумыкская отгадка содержит одно слово *балжибин*. Данная лексема является композитным образованием: *бал+жибин*, где *бал* «мед», *жибин* «муха». Кроме того, в кодирующей части кумыкской загадки речь также идет об улье (деревянная коробочка) и сотах (золотые дома).

В некоторых случаях схожие загадки предполагают разные отгадки. Сравним: 1) *Летит – не птица, воет – не зверь (Ветер)*. 2) *Летит, а не птица, воет, а не зверь (Жук)*. В обеих загадках использован прием метафорического «отрицания». При этом приеме важна не олицетворяющая метафора, а «отрицание» ее возможности при наделии сущности «псевдосвойствами» [14, с. 132].

Летает, но не птица, воет, но не зверь. Двойственность отгадки можно объяснить тем, что семная структура значения глагола *выть* не содержит сему конкретного звучания, в отличие, к примеру, от лексемы *кукарекать*, где подобная сема выделяется. При современной трансформации загадки в качестве отгадки может выступать и самолет, который способен летать и издавать подобные звуки. Самолет может сравниваться с насекомыми и домашними животными: *Трещит, а не кузнечик, Летит, а не птица, Везет, а не лошадь.*

В кумыкских загадках также нередко используется прием метафорического отрицания:

*Къара да къара – къаргъа да тюгюл,
Къанаты да бар – ергъа да тюгюл,
Ийис де биле – тула да тюгюл,
Инге де гире – тюкю де тюгюл. (Къонгузакъ)
«Черный, но не ворон,
Крылья имеет, но не рысак,
Запах чувствует, но не собака,*

В нору заходит, но не лиса (Жук)». Хотя в приведенной загадке встречается звукоподражательное слово *къаргъа* «ворона», тем не менее, кодирующая часть в целом не содержит компонента звучания. Метафорический перенос происходит по двум моделям: Птица → Насекомое, Животное → (как домашнее – собака, так и дикое – лиса) Насекомое. С вороном сравнивается жук и в русской загадке: *Летит, как ворон, мычит, как бык.* Здесь сема звучания выступает в качестве ядерной.

Сопоставлять русские и кумыкские загадки можно с помощью маркеров общего и единичного менталитета: *Каркнул ворон на сто городов, на тысячу озер. Ревнул вол на сто сел, на сто речек.* В обоих примерах отгадкой является гром, как и в кумыкской загадке: *Къыччырыр эшек, Юз чакъырым арек (Кёк кёрюев).* «Закричал осел на сто верст вдаль (Гром гремит)». Общее значение отгадки сочетается здесь с уникальностью внутренней формы кодирующей части.

В загадке важен ритмический строй:
*Эту птицу всякий знает:
На шесте ее дворец,
Червяков птенцам таскает*

Да трещит весь день (Скворец). В приведенной загадке рифмуется слово *дворец*, расположенное в кодирующей части, с лексемой-отгадкой *скворец*. Ритмика в данном случае отражает художественно-изобразительную функцию.

Окружающий мир соотносится в загадках со знаковыми человеку образами и символами: *Авазы: «Пыр-пыр» – эки бут, Озью уча жан йимик (Мотоцикл).* «Раздается: “Тр-тр” – две ноги, Летит подобно птице (Мотоцикл)». Загадка и отгадка построены на отношении:

Живое существо (человек и птица), находящееся в об-
разной части загадки, и неодушевленный предмет (от-
вет-отгадка). Звукоподражание в кодирующей части за-
гадки облегчает процесс отгадывания.

Большинство русских и кумыкских загадок являются
простыми, или одночленными, предполагающими один
ответ: 1) *Придет месяц май. Вылетит птица в рай (Ко-
мар).* 2) *Къышда юхлай, Яз гелгенде къагъа сала (Оьзен).*
«Зимой спит, Когда приходит весна, начинает шуметь
(Река)». Однако встречаются и многочленные (сложные)
загадки: *Бык бурчит, старик стучит, Бык побежит, пена
повалит (Жернова и мука).* Такое явление характерно
для обоих языков, однако в проанализированном мате-
риале кумыкского языка нами практически не обнару-
жено многочленных загадок, которые включали бы сему
«звучание». Следующий пример, хотя и содержит в от-
гадке два компонента, однако один из них уже включен
в кодирующую часть:

*Тавушу тондай,
Явдуруп, токъдай. (Кёк кёкюрев, янгур).*
«Шум его, как пушечный,
Вызвав дождь, прекращается (Гром, дождь)».

Иногда сема «звучание» может быть выражена им-
плицитно:

*Бош такъаны ичинде бар къутургъан бир бёрю. (Тю-
бек, патрон).*
«В пустой коробке есть один взбесившийся волк (Ру-
жье, патрон)».

Подобные загадки есть и в русском языке: *Голеня-
стый с голенистым на кулачки бьется (Дождь и река).*
Выражение «Биться на кулачки» в данном случае обо-
значает пузыри, которые появляются на воде. В тради-
ционных загадках нередко встречаются устаревшие и
диалектные слова.

Языковая игра заложена в природе загадки, что спо-
собствует ее развитию как жанра. Кроме того, как раз-
новидность паремий загадки репрезентируют языковое
сознание этноса: *Вздумал я в поле присесть, да хлеба по-
есть. Чуть откушу и слышу: «Шу-шу, – шепчут в поле, –
наше ешь» (Колосья).* Большинство классических загадок
имеют крестьянское происхождение, что объясняет их тя-

готение к разговорной речи со свойственными ей харак-
терными чертами: стилистически маркированной (часто
сниженной) лексикой, диалектными словами. *Чекотун-
чики летят, Меж собою говорят: «Чи-чи-кок, чи-чи-кок»
(Молотят цепами).* Для современного носителя языка,
не знакомого с лексическим значением слова *чекотун-
чики*, процесс отгадывания может быть затруднен. В пер-
вую очередь, это касается загадок, где достаточно сложно
определить выполняемые ими функции. Обе вышеприве-
денные загадки на крестьянскую тематику и подразуме-
вают диалог, который наилучшим образом подчеркивает
языковую игру. Способствуют этому явлению и ономато-
пы, входящие в кодирующую часть загадки.

Для загадок важную роль играет когнитивная функ-
ция, которая связана с производством нового знания,
опирающегося на элементы, категоризованные в языко-
вом сознании этноса [14, с. 131]. Тем не менее, следует
отметить, что основной функцией загадок является ди-
дактическая, так как загадка в первую очередь поучает:
1) *Ёл ягъада «огъ, огъ!».* (Тегенек). «На краю дороги – “ох-
ох!” (Колючки)». 2) *Авазы бар, авзу ёкъ, юрюй, тек аягъы
ёкъ. (Мотоцикл).* «Голос есть у него, рта у него нет, ходит,
но ног не имеет. (Мотоцикл)».

Сопоставительный анализ русских и кумыкских за-
гадок с компонентом «звучание» позволил прийти к
выводу, что универсальные черты в них преобладают
над национально-специфичными. Несмотря на много-
образие функций, выполняемых загадками, наиболее
значимыми являются образная, когнитивная и дидак-
тическая. Загадки можно рассматривать не только как
жанр фольклора, но и с позиций лингвистики как раз-
новидность паремического жанра. Среди образных
средств языка, применяемых в загадках, в русской и
кумыкской лингвокультурах чаще всего используется
метафора. Метафорический перенос осуществляется в
рамках вторичной концептосферы. Нередко в русских и
кумыкских загадках встречается прием метафорическо-
го отрицания. В структурном отношении в кумыкском
языке среди загадок с компонентом «звучание» преоб-
ладают одночленные, в отличие от русского языка, где
одночленные и многочленные компоненты одинаково
распространены.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель. Поэтика. О поэзии // Этика. Политика. Риторика, Поэтика. Категории. – Минск: Литература, 1998. – С. 1064-1112.
2. Аникин В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. – М.: Учпедгиз, 1957. – 240 с.
3. Чичеров В.И. Русское устное народное творчество. – М.: Издательство МГУ, 1959. – 528 с.
4. Сибирцева В.Г. Языковая картина мира в русской загадке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Нижний Новгород, 2003. – 24 с.
5. Пермяков Г.Л. От поговорки до сказки. Заметки по общей теории клише. – М.: Наука, 1970. – 240 с.
6. Левин Ю.И. Семантическая структура загадки // Паремнологический сборник. Пословица. Загадка (структура, смысл, текст). – М.: Наука, 1978. – С. 283-315.

7. Топоров В.Н. Из наблюдений за загадкой // Исследования в области балто-славянской духовной культуры. Загадка как текст. М.: Индрик, 1994. – С.10-117.
8. Насыбулина А.В. Современные трансформации русской загадки: автореф. дис. . . . канд. филол. наук. – Великий Новгород, 2008. – 19 с.
9. Жуков К.А. Языковая картина мира современной русской загадки: брненное и вечное // Вестник Новгородского государственного университета. 2009. №51. – С. 60-63.
10. Пословицы. Поговорки. Загадки. Сост., авт. предисл. и коммент. А.Н. Мартынова, В.В. Митрофанова. М.: Современник, 1986. – 512 с.
11. Загадки русского народа. Сборник загадок, вопросов, притч и задач. Сост Д.Н. Садовников. Вст. ст., ред. и прим. В.П. Аникина. М.: Издательство Московского университета, 1959. – 336 с.
12. Аджиев А.М. Загадки // Устное народное творчество кумыков. – Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2005. – С. 408-421.
13. Кумыкские народные загадки. Сост. У. Бийболатова. – Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1982. – 184 с.
14. Семененко Н.Н. Проблема описания функционально-категориального статуса загадок как паремического жанра // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2011. №127. – С. 129-136.

© Алиева Самая Азеровна (samaya.alieva.00@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Дагестанский государственный университет

ВЛИЯНИЕ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ТАБАСАРАНСКОГО ЯЗЫКА¹

INFLUENCE OF SOCIOLINGUISTIC FACTORS ON THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE TABASARAN LANGUAGE

**B. Ataev
A. Gasharova**

Summary: In the article, we consider the relationship between the language and the cultural, socially developed environment. It reveals how social conditions affect speech features. The Tabasaran language is analyzed in direct connection with the social conditions (society, the number and age of people who speak the language, the level of knowledge of the language, the status of the language, etc.) in which the language functions and is formed. As a result of a number of observations, a sociolinguistic portrait of the language is being formed.

Keywords: sociolinguistics, Caucasian languages, languages of the peoples of Dagestan, Tabasaran language, linguistic phenomena.

Атаев Борис Махачевич

доктор филологических наук, профессор, главный научный сотрудник Дагестанский федеральный исследовательский центр РАН (Россия, г. Махачкала)
bm_ataev@mail.ru

Гашарова Аида Руслановна

кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Дагестанский федеральный исследовательский центр РАН (Россия, г. Махачкала)
aida.2015@yandex.ru

Аннотация: В статье нами рассматривается соотношение между языком и культурной, социально развитой средой. Раскрывается то, как общественные условия воздействуют на речевые особенности. Табасаранский язык анализируется в непосредственной взаимосвязи с социальными условиями (общество; количество и возраст людей, владеющих языком; уровень изученности языка, статус языка и т.д.), в которых функционирует и формируется язык. В результате ряда наблюдений складывается социолингвистический портрета языка.

Ключевые слова: социолингвистика, кавказские языки, языки народов Дагестана, табасаранский язык, языковые явления.

Табасаранский язык (*ихь члал, табасаран члал*) относится к лезгинской группе восточнокавказских языков. Наиболее близкими к нему являются агульский и лезгинский языки. В совокупности они образуют восточно-лезгинскую подгруппу. Самоназвание народа – *табасаранар* «табасаранцы», *табасаранжви* «табасаранец», *табасараншив* «табасаранка». Агульцы называют табасаранцев *уханар* («лесные люди»), рутульцы – *табасарандашура*, цахуры – *табасаранна*, лезгины – *къабгъанар*, *табасаранар*, даргинцы Кайтага – *шилан*, азербайджанцы – *табасаранлар*.

Территория распространения современного табасаранского языка охватывает два района на юге республики Дагестан – Табасаранский и Хивский, а также Дербентский и, частично, Каякентский район.

Согласно сведениям Всероссийской переписи населения 2020 года табасаранцами себя назвали в РФ 151 466 чел. (в РД – 126 319). Родным табасаранский язык считают 143 578 чел. (из них 87 214 чел. в РФ владеют табасаранским, в РД – 75 079). Свыше 25 тысяч табасаранцев проживает за пределами Дагестана.

В настоящее время табасаранцы граничат с лезгинами – на юге, с агульцами – на юго-западе, с даргинцами (преимущественно кайтагцами) – на севере, с азербайджанцами – на востоке и северо-востоке.

Судя по историческим хроникам и сохранившейся топонимике, значительная часть территории, на которой проживает тюркоязычное население Табасаранского и Дербентского районов Дагестана, исторически была заселена табасаранцами, ареал расселения которых был сильно сужен в результате персидских, арабских и тюркских завоеваний и переселения на эти земли иноязычного населения.

Значительная часть взрослого населения владеет двумя языками. Кроме собственно табасаранского языка, они общаются на лезгинском (Дербентский, Хивский и Табасаранский район) и азербайджанском языке (Табасаранский, Дербентский район). На сегодняшний день языком межнационального общения стал русский язык. В историческом прошлом на табасаранский язык большое влияние оказали арабский, персидский (фарси), тюркский (азербайджанский) и русский языки, что существенно сказалось на лексическом (словарном) составе языка.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Немецкого научно-исследовательского сообщества в рамках научного проекта № 21-512-12002 ННИО_а «Методы прогнозирования и будущие сценарии развития языковой политики (на примере многоязычной Российской Федерации)»

Табасаранский язык (как русский и остальные литературные дагестанские языки) – это один из государственных языков Дагестана. Сегодня на табасаранском языке выходят ежегодный литературный альманах «Литературный Табасаран» («Литературный Табасаран»), женский журнал «Дагъустан дишагъли» («Женщина Дагестана») и детский журнал «Ппази («Соколенок»), республиканская газета «Табасарандин нурад» («Зори Табасарана») и районные газеты «Аку хяд» («Светлая звезда» — в Хивском районе) и «Табасарандин сес» («Голос Табасарана» — в Табасаранском районе). С 2001 года работает Государственный табасаранский драматический театр.

Табасаранский язык является предметом преподавания в средней школе и языком обучения на отделении родных языков филологического факультета ДГУ и факультете дагестанской филологии ДГПУ.

В 1932 г. в табасаранском языке зарождается письменность, основанная на латинской графике, в 1938 году она была преобразована на русскую графику, что способствовало дальнейшему формированию и развитию табасаранской литературы и литературного языка.

В табасаранском языке противопоставлены друг другу два наречия:

- **южное** (*нитрихъ*);
- **северное** (*гъурна*).

Эти две единицы противопоставлены друг другу целым рядом фонетических и грамматических особенностей. Особо отличается **этегский//галинский** диалект, который относится к южному наречию. Выделяется также говор с. Дюбеки специфический говор с. Чувек.

В составе южного наречия принято выделять два диалекта: **нитрикский** и **этегский//галинский**), а в северном – **сувакский**.

Нитрикский диалект включает в себя *дырчинский*, *калукский*, *нитрикский* и *атрикский* говоры.

Этегский//галинский диалект: *этегский*, *дюбекский* (*тивканский*) и *аркитский* говоры. Этегский//галинский включает в себя и особенности северного наречия.

Сувакский диалект: *гумгумский* (*хурикский*), *хирганский*, *чиркуланский*, *сувакский* и *кухрикский* говоры.

Северное и южное наречия имеют между собой ряд отличительных особенностей в фонетической системе. Эти наречия противопоставлены также и по ряду грамматических структур: первое сохранило сложную систему глагольных времен. Имеются также значительные различия в образовании отрицательных и запретительных форм глагола, употреблении классных показателей в числительных и др.

В основу табасаранского литературного языка легло юж-

ное наречие **нитрикского диалекта** (в большей степени это речь жителей селений *Хив*, *Ярак*, *Зильдик*, *Межгюль*, *Кандик* и др.). Вместе с тем, некоторые особенности северного наречия также нашли отражение в литературном языке.

Фонетическая система табасаранского языка характеризуется развитой системой консонантизма при сравнительно малом числе вокализма (6 гласных и 56 согласных). Вокализм представлен шестью гласными фонемами: *а*, *и*, *э*, *у*, *уь*, *аь*. Гласные *уь*, *аь* представляют собой фарингализованные варианты *у*, *а*. Встречаются долгие и обычные гласные. Долгие гласные представлены в заимствованных словах.

Особенностью консонантизма табасаранского литературного языка является наличие специфических дентолабиализованных шипящих спирантов и аффрикат, которых нет в других дагестанских литературных языках. Кроме того, в звуковой системе табасаранского литературного языка имеются дентолабиализованные заднеязычные и фарингальные согласные.

В консонантной системе табасаранского литературного языка представлены и усиленные непридыхательные смычные и аффрикаты. Ударение нефиксированное, подвижное, тяготеющее к конечному слогу. Широко представлена редукция гласных. Существуют следующие типы моделей слогов: Г, СГ, ГС, СГС, ГСС, СГСС.

Табасаранский язык агглютинативный с флективными элементами, синтетический с элементами аналитизма. Представлены категории грамматического класса и числа. Довольно развита падежная система, различающая основные (4 падежа) и пространственные (42 падежа). В литературном языке представлены показатели локализации предмета в пространстве по отношению к какому-либо другому предмету. Каждая из семи серий падежной системы в зависимости от направления и характера движения выражает категорию ориентации с соответствующими показателями.

Основным способом именного словообразования является суффиксация. Спряжение классно-личное. Категория лица выражается противопоставлением инклюзива и эксклюзива. Глагол различает категорию вида, времени, наклонения. Представлен целый ряд аналитических видо-временных форм, образуемых сочетанием причастия, деепричастия, инфинитива и масдара. Представлены абсолютная, эргативная, дативная, генитивная и локативная конструкции предложения. Характерны как простые, так и осложненные различными оборотами предложения. Полипредикативные комплексы строятся с использованием причастий, деепричастий, масдара и инфинитива.

Топонимика табасаранского языка связана с систе-

мой пространственных падежей. По структуре табасаранские топонимы могут быть однословными, состоящими из двух слов и описательными оборотами. Основу антропонимики составляют имена исламского происхождения. Специальная терминология разработана слабо. Стилистическая дифференциация литературного языка слабая и совсем не исследована.

Первое исследование о табасаранском языке – монография крупнейшего ученого-кавказоведа П.К. Услара «Табасаранский язык» [20]. В 1905 г. было опубликовано исследование А. Дирра «Грамматический очерк табасаранского языка» [10].

Некоторые критерии грамматического строя табасаранского языка были рассмотрены в работах европейских лингвистов (Р. Эркерт, Ж. Дюмезил, Л. Ельмслев). Отдельный труд К. Боуда [27] посвящен табасаранскому языку. Над диалектологией [8] табасаранского языка работал А.Н. Генко. В 1948 году вышел в свет исследовательский труд Л.И. Жиркова «Табасаранский язык» [11]. Вопросами грамматики занимался А.А. Магомедов, ко-

торому принадлежит целый ряд ценных работ по фонетике и морфологии. В 1965 году им была опубликована монография «Табасаранский язык» [19].

В качестве важных исследований по практической лексикографии табасаранского языка можно назвать ряд научных трудов: [9], [7], [2], [26]. Особый интерес представляют работы М.Е. Алексеева [3], А.Е. Кибрика [16] и Ц.Р. Барамидзе [6]. В изучение табасаранского языка существенный вклад внесли и ряд дагестанских лингвистов: Б.Г.-К. Ханмагомедов [15; 21; 22; 23; 24; 25], В.М. Загиров [12; 13; 14; 15], З. М. Загиров [15], К.К. Курбанов [15; 17], С.Х. Шихалиева [3] и др., которые разработали различные вопросы фонетики, грамматики и лексики табасаранского языка. Известно немало работ по фольклору [18] и этнологии [1], [4], [5].

Процесс становления и полной стабилизации норм табасаранского литературного языка не завершён. К очередным и актуальным задачам можно отнести разработку теоретических вопросов по языкознанию, имеющих важное значение для ее дальнейшего развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азизова Г.Н. Табасаранцы. История, культура, традиции. Махачкала: Эпоха, 2012. 75 с.
2. Алексеев М.Е., Загиров В.М. Школьный этимологический словарь табасаранского языка. Махачкала: Дагучпедгиз, 1992. 95 с.
3. Алексеев М.Е., Шихалиева С.Х. Табасаранский язык, М.: ACADEMIA, 2003. 139 с.
4. Алимова Б.М. Табасаранцы (XIX–начало XX вв.): Историко-этнографическое исследование. Махачкала: Дагестанское кн. изд-во, 1992. 261 с.
5. Алимова Б.М., Сефербеков Р.И. Табасаранцы // Народы Дагестана. М., 2002. С. 434–445.
6. Барамидзе Ц. Фонематическая структура табасаранского языка. Тбилиси, 2009. 143 с.
7. Гаджиев А. Русско-табасаранский школьный словарь / сост. А. Гаджиев; Ред. Б. Ханмагомедов; М-во просвещения ДАССР. Махачкала: Дагучпедгиз, 1957. 465 с.
8. Генко А.Н. Диалектологический очерк табасаранского языка. М., 2005. 126 с.
9. Генко А.Н. Табасаранско-русский словарь / под ред. М.Е. Алексеева. Москва: ACADEMIA, 2005. 329 с.
10. Дирр А.М. Грамматический очерк табасаранского языка // Сборник материалов для описания местностей и племен Кавказа. Тифлис, 1905. Вып. 35. 247 с.
11. Жирков Л.И. Табасаранский язык. Грамматика и тексты. М.–Л., 1948. 164 с.
12. Загиров В.М. Историческая лексикология языков лезгинской группы. Махачкала: Дагучпедгиз, 1987. 141 с.
13. Загиров В.М. Лексика табасаранского языка. Махачкала: Дагучпедгиз, 1981. 108 с.
14. Загиров В.М. Историческая лексикология языков лезгинской группы. Махачкала: Дагучпедгиз, 1987. 141 с.
15. Загиров З.М., Загиров В.М., Курбанов К.К., Ханмагомедов Б.Г.-К., Шалбузов К.Т. Современный табасаранский язык. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2014. 478 с.
16. Кибрик А.Е. Табасаранский язык // Константы и переменные в языке. СПб.: Алетей, 2003. 719 с.
17. Курбанов К.К. Морфология табасаранского языка. Махачкала: Дагучпедгиз, 1986. 142 с.
18. Курбанов М.М. Душа и память народа: жанровая система табасаранского фольклора и ее историческая эволюция. Махачкала: Даг. кн. изд-во, 1996. 224 с.
19. Магомедов А.А. Табасаранский язык: исследование и тексты / Акад. наук Груз. ССР. Ин-т языкознания. Тбилиси: Мецниереба, 1965. XVI, 398 с.
20. Услар П.К. Этнография Кавказа. Табасаранский язык. / Вступит. статья и послесл. А.А. Магомедова. Тбилиси: Мецниереба, 1979. 1070 с.
21. Ханмагомедов Б.Г.-К. Библиография по табасаранскому языку. Махачкала, 2007. 83 с.
22. Ханмагомедов Б.Г.-К. Очерки по синтаксису табасаранского языка. Махачкала: Дагучпедгиз, 1970. 220 с.
23. Ханмагомедов Б.Г.-К. Табасаранский язык // Языки Дагестана / под общ. ред. проф. Г.Г. Гамзатова. Отв. ред. проф. Н.С. Джидалаев. Махачкала; М., 2000. 553 с.
24. Ханмагомедов Б.Г.-К. Табасаранский язык // Языки мира: Кавказские языки. М., 1998. С. 128–142.
25. Ханмагомедов Б.Г.-К. Табасаранский язык // Языки народов СССР. Т. IV. М., 1967. С. 545–562.
26. Ханмагомедов Б.Г.-К., Шалбузов К.Т. Табасаранско-русский словарь / под ред. К.К. Курбанова. М.: Наука, 2001. 475 с.
27. Bouda K.R. Beitrage zur kaukasischen und sibirischen Sprachwissenschaft. 3. Das Tabassaranische. Leipzig, 1939. Pp. 12–22.

© Атаев Борис Махачевич (bm_ataev@mail.ru), Гашарова Аида Руслановна (aida.2015@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТОПОНИМИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ЛЕЗГИНСКИХ И АВАРСКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК

TOPONYMIC SPACE OF LEZGHI AND AVAR PROVERBS AND SAYINGS

**A. Gasharova
Z. Otsomiyeva-Tagirova**

Summary: The article is devoted to the analysis of Lezghi and Avar toponyms in folk proverbs and sayings. Paremiias, in which we identify the toponymic space, give an idea of the specifics of the existence of each of the ethnic groups, introduce geography (often local). In this paper, we have analyzed the semantic and functional features of geographical names, taking into account their associative semantic relationships. We also consider proverbs and sayings as ethnospecific indicators.

Keywords: proverbs and sayings, Lezghin folklore, Avar folklore, toponyms, toponymic space, ethnospecificity.

Гашарова Аида Руслановна

кандидат филологических наук, старший научный сотрудник, Дагестанский федеральный исследовательский центр РАН (Россия, г. Махачкала)
aida.2015@yandex.ru.

Оцомиева-Тагирова Забихат Магомедовна

кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник, Дагестанский федеральный исследовательский центр РАН (Россия, г. Махачкала)
79034821555@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена анализу лезгинских и аварских топонимов в народных пословицах и поговорках. Паремии, в составе которых мы выявляем топонимическое пространство, дают представления о специфике бытования каждого из этносов, знакомят с географией (зачастую локальной). В работе нами проанализированы семантико-функциональные особенности географических названий с учетом их ассоциативно-смысловых связей. Пословицы и поговорки нами рассматриваются и как этноспецифические показатели.

Ключевые слова: пословицы и поговорки, лезгинский фольклор, аварский фольклор, топонимы, топонимическое пространство, этноспецифика.

Топонимическая система на территории Дагестана формировалась в течение долгого времени. Она отображает ментальное сообщество, в котором представлены язык и культура, время и пространство, этапы и социально-исторические условия развития отдельно взятого этноса.

Следует отметить, что географические названия стабильны, а их содержание меняется со временем, так как отображает изменения в объекте, демонстрируя их по мере его изучения. Совокупность топонимов – топонимическое пространство – реализует особое ментальное образование, которое является порождением сознания человека и само впоследствии влияет на это сознание [2, с. 90–105], [6, с. 22–31].

В семантике любого топонима содержится установка на объект, сопровождающийся дополнительными значениями, связанными с характеристикой объекта, идеологией и эмоциональной окрашенностью имени. Он, оставаясь названием (именем единичного предмета), оказывается нагруженным коннотациями [2, с. 90]. Вследствие этого, топоним может насчитывать различные дополнительные значения: адресно-указательные; этимологические, посттопонимические и др.

Актуальная задача лингвофольклористики и перспективное направление современного языкозна-

ния – это изучение этнокультуры посредством лингвистических концептов. На основе изучения фольклорного наследия возможна реконструкция картины мира прошлых веков.

Топонимия как составляющая языкового кода несет определенную часть этнокультурной информации – информацию о восприятии пространства. «Связь ономастической лексики и устно-поэтического творчества – это феномен, в основе которого содержатся исторические реалии, культурные ценности, национальное своеобразие» [4, с. 18]. Использование топонимов в структуре афористических жанров – это одна из языковых и образных особенностей.

Паремии являются неотъемлемой частью этнокультуры каждого отдельно взятого этноса. В них отражается жизнь, мысли, обычаи, радости и горе людей – вся история того или иного народа. Именно в пословицах и поговорках ярче всего проявляется меткая и острая, народная мудрость. «Основной функцией всех топонимов является адресная функция. Совокупность таких адресных географических названий в данном языке составляет его топонимическое пространство» [11, с. 21]. Топонимическое пространство географических наименований в устно-поэтическом творчестве, а именно в паремиях, выполняет не столько адресную, предикатно-аргументную, пропозициональную, сколько общеэстетическую,

условную функцию. Небольшое количество паремических единиц находятся в тесной взаимосвязи с топонимикой. Топоним в пословичном изречении играет роль символа и носит конкретный исторический смысл. Исходя из этого исторические топонимы носят символическую роль.

Фольклорная ономастика – это народное изображение объективного, народная «игра» над ономастическими нормами, «отображение мира с помощью имен, которая и содержит секрет и тайну художественности» [8, с. 112].

При изучении фольклорных топонимов выявляется их специфичность. Наряду со «свободными локумами» [7] – реальными географическими объектами (*дагъ, меглер* «гора»; *чуьл, хур* «поле»; *вацл, глор* «река»; *там, рохь* «лес» и т.д.), не имеющими собственных имен, в фольклоре встречаются «несвободные локумы» – объекты-артефакты, привязанные к конкретной ситуации, и иногда, имеющие собственные имена [12].

В лезгинских и аварских народных паремиях топонимы представлены максимально полно. Практически все названия являются реально существующими объектами. В них представлена «топонимическая система как отражение мировосприятия и аксиологически-оценочной системы этого этноса» [11, с. 20–25]. Но в пословицах и поговорках лезгин и аварцев множество неизученных аспектов. Следуя этому, в данном исследовании на основе фактического материала [3] [10], [1] мы решили проанализировать топонимы, широко применяемые в народных паремиях. Чаще всего, в них отражается:

1. Ойконимическое пространство (названия населённых пунктов). При анализе пословиц и поговорок встречаются топонимы, содержащие ойконимические названия: *Белиж такурди Дербендикай рахада* (лезг.) – Не увидевший Белиджи, рассуждает про Дербент. *Арав дун Гьолокье, бахараб глалдалье, глаллларав дун* (авар.) – Поехал я в Голотль, ударило в голову, сошел я с ума. *Багъана* (авар.) – *Гьолокье, жийго* – *Цюлокье* (авар.) – Предлог – в Голотль, сама – в Цолотль. *Бакълъухъа оц босе, Аргъваниса куй босе* (авар.) – В Баклутле быка купите, В Аргвани барана купите. Большое количество лезгинских и аварских паремий с компонентом-топонимом являются носителями наглядной информации: *Дербендин базарда къуьрен карчни жагъида* (лезг.) – На дербентском базаре можно найти и заячий рог.
2. Гидронимическое пространство. В паремиях представленных народов чаще всего идет упоминание рек, характерных для данной местности. Например: *Са гафунал акъваз, Кьулан вацлу хьиз къеве падни ямир* (лезг.) – Придерживайся одного мнения, не нужно подобно Серединной реке (речь

идет о реке Самур) занимать обе позиции. *Гьахълу гафуни Самур вацл акъвазарда* (лезг.) – Правдивое слово способно остановить реку Самур.

Небольшое количество паремий содержат гидроним с упоминанием Каспийского моря: *Итим Самур вацлуз ухшарди жен, дишегъли* – *Каспий гьуьлуьз* (лезг.) – Мужчина пусть будет подобен реке Самур, а женщина – Каспийскому морю. *Анжиралъад къинаро, Къаралгъор дагълъунилан* (авар.) – Анжи море (Каспийское море) не иссякнет, если Карал река размелеет.

3. Оронимическое пространство (названия особенностей рельефа). По сравнению с группой гидронимов количество оронимов, или наименований гор, хребтов, возвышенностей и т.п., в лезгинских и аварских пословицах и поговорках весьма велико, причем все они называют географические объекты, расположенные на территории проживания данных этносов: *Жемятдиз клан хъайитла, Шалбуз дагъ къачуна, Кетин дагъдал эцигда* (лезг.) – Если народ захочет, то он способен гору Шалбуздаг установить на гору Кетин. *Каспий гьуьлуьн балугъ, Шалбуз дагъдал акъахда* (лезг.) – Рыба из Каспийского моря способна взобраться на гору Шалбуздаг. *Берцинаб рагуца Хлоцомеглер бегулебила* (авар.) – Красивое слово гора Хоцомеэр перейдет. *Пакарумагларда глудоб члараб оцгланаб глазу бугони, Хунзахъ рекъи хъукълъулареб* (авар.) – Если на горе Акаро есть снег с быка, В Хунзахе посев не взойдет. *Кибе гьуьганиги* – *Гьуниб магларде* (авар.) – Куда ни прогремит – все на гору Гуниб. Отметим, что вышеприведенные пословицы и поговорки с микропонимами, созданные на основе местной географической терминологии, возникают на базе диалектных форм языка и имеет сферу функционирования, ограниченную с территорией распространения данного говора или диалекта.
4. Широкое распространение получили в народе пословицы и поговорки с топонимами и топонимическими слова, связанными с территориально-административным пространством (сад, гора, поле, лес и др.). К примеру: *Къуьр багъда, гьуьрчехъан* – *дагъда* (лезг.) – Заяц в саду, охотник – в горах. *Нехирбандиз чуьл ярашугъ я, балугъчидиз* – *гьуьл* (лезг.) – Чабану подходит поле, рыбаку – море. *Чуьлдин мешреб дагъ, дагъдин мешреб булах я* (лезг.) – Полю вид придаст гора, а горе – родник. *Ах кваниги, цого хлакь, клюкюна кваниги, цого хлакь* (авар.) – Сад целиком съешь – один грех, виноград съешь – другой грех. *Битлараб глумухъ буклунаребила, сукли гьечлеб сухъмахъ гьечлебила* (авар.) – Русло реки тоже ровной не бывает, без изгиба тропинки не бывает. *Битларалъе сухъмахъ глатлидаб, тлекълъе шагъраги къваридаб* (авар.) – Правдивому и тропинка

широка, а несправедливому и трасса становится узкой. *Бихъа-бихъараб бицине гуребила рохъобе хлама унеб* (авар.) – Не для того, чтоб рассказы-вать все, что увидел осел ходит в лес.

5. Комонимы как вид ойконимов, заключающее в себе топонимическое пространство сёл, представленные в народных паремиях. Использование топонимов в паремиях не ограничивается перечислением географических названий или выявлением особенностей данной местности. Этому сопутствуют ряд других причин. «Топонимы являются надёжным источником для выявления исторического прошлого, смены религиозных воззрений, развития экономики и культуры исследуемой местности, а порой они помогают восполнить те или иные ранее имеющиеся данные о данной местности новыми фактами» [4, с. 19]. Например: *Мисклинда тфенг авай Чахчар* (лезг.) – Чах-чахцы, которые в мечети держат ружье (говорится об излишней подозрительности). *Муьгъ вацун а пата хъайи хинер* (лезг.) – Хновцы, у которых мост оказался на противоположной стороне реки (невнимательность, рассеянность). *Са куьче авай Сайтархуьр* (лезг.) – Сайтархюр с одной улицей (применяется преимущественно, когда речь идет о малочисленности). *Клевиз рахадай рухунар* (лезг.) – Рухунцы, говорящие очень громко (о суетливости, оживленности, буйном характере). *Вик къуьнеллай испикви* (лезг.) – Испিকেц, с ярмом на плече (о глупости). *Руьгъ къуьнеллай цналви* (лезг.) – Житель села Цнал, у которого душа на плече (о забывчивом, забывчивом человеке). *Анкъо нухаль гурони мозьолье рехичлеб ракъа глурца босун анилан абурabila инхосес* (авар.) – Кость, которую только семь раз варили с зерном, река унесла, сказал инховец. *Ансадерил – гени, гендерил – цццибил, буццудерил – гьоццо, гьоццдерил – ясал* (авар.) – У ансалтинцев – груши, у гимринцев – виноград, у буццринцев – мед, у гоцатлинцев – девушки. *Бархъалисес хъабида глоркъ бо-къаральуб гъолеб* (авар.) – Мастер из села Бархали ручку к кувшину прикрепит с любой стороны. В каждом из публикуемых паремий перечисляются лезгинские и аварские села или их жители: Чах-чах, Хнов, Сайтархюр, Рухун, Испик, Инхо, Ансалта, Гоцатль и др., – которые славятся теми или иными характерными чертами, определяющими какие-либо специфические приметы или род их деятельности. Как видим, определённые реалистичные // реальные эпизоды, связанные с тем или иным селом, использованы в паремиях как обобщение многих типовых ситуаций в топонимическом пространстве. Введение их продиктовано необходимостью рифмовки или ритмической четкости пословицы или поговорки. Нередко в них обыгрывается вну-

тренняя форма топонима, то есть обнаруживается мотивированная связь звучания с семантикой наименования.

6. При рассмотрении лезгинских и аварских народных пословиц и поговорок обнаруживается, что афоризмы, содержащие в своем составе географические названия, охватывают широкое топонимическое пространство. Нами зафиксированы случаи употребления топонимов, функционирующих за пределами Дагестана, и это, в основном, наименования стран и городов, в которых на определенном топонимическом пространстве отражаются религиозные, экономические и политические контакты, и о них хорошо известно определенному кругу лиц. В большей степени эти поговорки основаны на конкретном образе с упоминанием определенного места: *Виридаз вахтунхъай кичледа, вахтуниз* (лезг.) – Мисрида авай пирамидайрихъай – Все боятся времени, а время – пирамид, которые находятся в Египте. *Са вил Рамда, са вил Шамда* (лезг.) – Один глаз в Риме, другой – в Сирии. *Хуьряй экъечI тавурда, Багъдатдикай хабар гуда* (лезг.) – Кто не выезжал из села, сообщает о Багдаде. Эти пословицы имеют множество эквивалентов: *Са вил Дербенда, са вил Бакуда* (лезг.) – Один глаз в Дербенте, другой – в Баку. *Белиж такурди Самаркъанддикай рахада* (лезг.) – Не увидевший Белиджи, рассуждает про Самарканд. *Казгбаяльгул тлохда реццтарал чеглерал гъудул рихъулев, жиндаго цебе бугеб пулавалда гъорлъ кишмиш бихъуларев* (авар.) – На крыше Каабы которые сели, черных ворон видит, а в своем плове изюма не видит. *Клиго хъалияналда ца гъезе клиго хъинтлулеб глучI хлажалъулев экономиячи жиндиеданде кколарилян абурabila хлалтлизе восеян вачларав глолохъанчиясда Баку-яльгул нартил бетлергъан Нагъиевас* (авар.) – Для того, чтоб зажечь две папиросы которому нужны две спичинки, такой экономист мне не нужен, сказал бакинский нефтяной хозяин Нагиев молодому человеку, который хотел наняться к нему на работу. *Чагоязул пикру гъабуну, хвараль вуго, хваразул пикру гъабуну, Багъдадалда вуго* (авар.) – Если подумать о живых, среди мертвых нахожусь, если подумать о мертвых, в Багдаде нахожусь.
7. Небольшую группу составляют названия более мелких топонимических объектов, как физико-географических, так и внутрисельских (квартилы, улицы; места отдыха и проведения досуга): *Пис къуншиди магъле русвагъда* (лезг.) – Плохой сосед квартал опозорит. *Гъамиша са магъледа мехъерар жедач* (лезг.) – Не всегда быть празднику на одной и той же улице. *Акъулла гафар герекди кимел фида* (лезг.) – Кому нужны умные высказывания, тот сходит на годекан. *Кимел хъайи суьгъбетар папав ахгакъармир* (лезг.) – Разговоры,

которые были на годекане, не доводи до ушей жены. *Годекланиб бицине безгулареб жо чулужуялда бицунге* (авар.) – Что нельзя рассказать на годекане, и жене не рассказывай. *Годекланиб клал цуне, чияр рокъоб бер цуне* (авар.) – На годекане рот береги, у чужих дома глаз береги. *Годекланиб лъиклаб жо миккихлехъила* (авар.) – На годекане что хорошее – дубовый пень. *Годекланиб тлом биххани, бетлерганчиясе тлукъби камулел* (авар.) – Если на годекане шкуру снимешь, хозяину и подковы не достанутся.

Как мы видим, если осмысление деятельности людей порождает вербальное пространство, в котором концентрируются определенные представления, понятия, знания, ассоциации, переживания, то топонимы, как единицы их выражения, образуют топонимическое пространство, которое «с точки зрения когнитологии, – порождение культуры, средоточие человеческого опыта, результат осмысления истории общества. То есть иссле-

дуемое топонимическое пространство – это результат осмысления действительности в самых разнообразных аспектах» [5, с. 131].

Все топонимическое пространство пословиц и поговорок «формируется вокруг синтеза ключевых смысловых темконцептов: образа времени и места действия и образа человека, действующего на данном историческом этапе» [9, с. 24–25].

Таким образом, в статье нами были рассмотрены народные паремии как указатели этноспецифики. Проведенный анализ позволил нам выявить специфические особенности функционирования топонимов в народных пословицах и поговорках, на основе чего формируется глубокое образно-смысловое единство паремий. Представленные географические названия зачастую семантически емкие. Рассмотрение топонимического пространства в составе фольклорных текстов, актуализирует их коннотативную специфику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аварские пословицы и поговорки / сост., коммент., послесл. С. Алиханова. Махачкала: Издательский дом «Эпоха», 2012. 584 с. На авар. яз.
2. Березович Е.Л. О топонимической версии этнокультурной информации // Известия Уральского гос. Ун-та. 1997, № 7. С. 90–105.
3. Ганиева А.М. Пословицы и поговорки лезгин (исследование и тексты). Махачкала, 2010. 128 с. На лезг. з.
4. Гашарова А.Р. Особенности функционирования топонимов в фольклоре лезгин // Балтийский гуманитарный университет. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 17–20.
5. Королева Н.А. Когнитивное моделирование топонимического пространства (на примере топонимов центрального района г. Волгограда) // Вестник ВолГУ. Серия 6. Вып. 7. 2008–2009. С. 125–132.
6. Кубрякова Е.С. Язык пространства и пространство языка (к постановке проблемы) // Известия РАН. СЛЯ. 1997. Т. 56. № 3. С. 22–31.
7. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. 685 с.
8. Немировская Т.В. Некоторые проблемы литературной ономастики // Актуальные вопросы русской ономастики. Киев, 1988. С. 112–122.
9. Оцомиева-Тагирова З.М. Топонимическая система как отражение мировосприятия аварцев (на примере пословиц и поговорок). Вестник ИЯЛИ. № 10. 2016. № 9. С. 20–25.
10. Пословицы лезгинского народа / сост. К.Х. Акимов. Махачкала: Мавел, 2012. 396 с. На лезг. яз.
11. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. М.: URSS, 2007. 366 с.
12. Топоров В.Н. Модель мира (мифопоэтическая) // Мифы народов мира. Т. 2. М.: Советская энциклопедия, 1988, С. 162–164.

© Гашарова Аида Руслановна (aida.2015@yandex.ru), Оцомиева-Тагирова Забихат Магомедовна (79034821555@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

Го Цзин

аспирант, Московский педагогический государственный
университет
19931030gj@gmail.com

FORMATION OF ENERGY
TERMINOLOGY VOCABULARY

Guo Jing

Summary: The present work is devoted to the consideration of the ways of word formation of energy terms in modern Russian language. In the early 1930s, Russian scientists began to study terminology, gradually forming their own theoretical terminological system. They were especially intensive in the last forty years, when the problematics and basic concepts of term science were formed.

Analysis of word formation is important and necessary for the study of terminological units. The performed work contributes to the development of terminology and terminology, clarifies the peculiarities of term-formation. The study of lexical units in the terminological system of energy contributes to the enrichment of theoretical and practical research in a wide range of fields by combining linguistics with current international attention to energy problems.

In this paper, based on the research of Russian linguists in the field of Russian word formation, three categories of ways to form energy terms are distinguished: morphological way, lexical-semantic way and syntactic way. Accordingly morphological, lexical, semantic and syntactic aspects of energy terminology are analyzed, the laws constituting new energy terminology, which will have a positive impact on understanding and creating new energy terminology, are summarized.

The morphological way emphasizes the role of morphemes in words. The affixal method, formed from affixes, has a common function and meaning in the terminological system of energy in the formation of new words, and the non-affixal method aims at investigating the process of inter-transitions between words without adding affixes. The lexico-semantic method relies mainly on the phenomenon of word polysemy. The syntactic method accounts for a very large part of the expansion of the terminological system of energy. In energy terminological word combinations, the expression of relations between phenomena is achieved by combining words.

Keywords: methods of word formation, energy terminology.

Аннотация: Данная работа посвящена рассмотрению способов словообразования энергетических терминов в современном русском языке. В начале 1930-х годов российские ученые начали заниматься изучением терминологии, постепенно формируя собственную теоретическую терминологическую систему. Особенно интенсивными они были в последние сорок лет, когда сформировались проблематика и основные понятия науки о терминах.

Анализ словообразования важен и необходим для изучения терминологических единиц. Выполненная работа вносит вклад в развитие терминоведения и терминологий, уточняет особенности терминообразования. Изучение лексических единиц в терминологической системе энергетики способствует обогащению теоретических и практических исследований в широком спектре областей путем объединения лингвистики с текущим международным вниманием к энергетическим проблемам.

В данной работе, основываясь на исследованиях российских лингвистов в области русского словообразования, выделяются три категории способов образования энергетических терминов: морфологический способ, лексико-семантический способ и синтаксический. Соответственно анализируются морфологические, лексические, семантические и синтаксические аспекты энергетической терминологии, обобщаются законы, составляющие новую энергетическую терминологию, которые окажут положительное влияние на понимание и создание новой энергетической терминологии.

Морфологический способ подчеркивает роль морфем в словах. Аффиксальный способ, образованный из аффиксов, имеет общую функцию и значение в терминологической системе энергетики при образовании новых слов, а безаффиксальный способ направлен на исследование процесса взаимопревращений между словами без добавления аффиксов. Лексико-семантический способ опирается в основном на явление многозначности слов. На синтаксический способ приходится очень большая часть расширения терминологической системы энергетики. В энергетических терминологических словосочетаниях выражение отношений между явлениями достигается путем объединения слов.

Ключевые слова: способы словообразования, энергетическая терминология.

В последние сорок лет были выделены основные единицы специальной лексики — термины, номены, терминоиды, пред-термины, квазитермины и прототермины, описаны их наиболее важные свойства и сформулирован ряд требований, которым должны отвечать упорядоченные термины. Определены принципы упорядочения терминологий и основные направления терминологической работы, проведено описание лексики многих предметных областей основных европейских языков [1, с. 6–8]. Соотношение между двумя терминосистемами имеет особенное значение для терминоведения. Так, в случае возникновения новой теории или обобщения нескольких старых, возникают

новые термины, обогащенные новым содержанием. В том же случае, когда новая теория отрицает прежнюю, термины, которые отражали ее понятия, отмирают и выходят из употребления или остаются в качестве терминоэлементов в новой терминосистеме, отражая ее понятия. Таким образом, можно сказать, что термин существует в качестве термина только в составе определенной терминосистемы, что и делает ее предметом изучения терминоведения. [2, с.98-106]

В русской науке основы общей теории словообразования сформировались в 40–50 гг. в работах В.В. Виноградова, Г.О. Винокура, Н.М. Шанского. Именно В.В. Вино-

градов впервые обратили внимание на классификацию способов русского словообразования. Предлагаемая работа имеет целью поставить вопрос о том, каким способом в современном русском языке образуются энергетические термины.

Образование энергетических терминов, существующих в русском языке, образуются по установленным моделям путем сочетания коренных и аффиксальных морфем друг с другом или безаффиксальным способом. В 2007 году вышел сборник рекомендуемых терминов «Надежность систем энергетики» [3].

Согласно В.В. Виноградову способы образования разделяются на 4 группы: морфологический, морфолого-синтаксический, лексико-синтаксический и лексико-семантический способ [4, с.155–165]. Винокур Г.О. предлагал, что в современном русском языке выражается членимость производных основ на выделяющиеся в них морфемы двух типов: 1) основы непроизводные, первичные 2) аффиксы, присоединение которых к первичным основам превращает их в основы производные [5, с. 419–442].

Это помогло развитию классификации с точки зрения морфологии. В связи с тем, что в прошлой системе смешаны синхронный и диахронический подходы в определении словообразовательных способов. Способы словообразования также развита Н.М. Шанским. По основному классификационному признаку Н.М. Шанского все словообразовательные приемы делятся на аффиксальные и безаффиксные: первые используют разные виды аффиксальных формантов, вторые используют «операционные» форманты [6, с. 261–271].

На основании сочетания двух классификаций способы образования энергетических терминов можно разделить на морфологический (в том числе аффиксация, безаффиксный способ), лексико-семантический и синтаксический способ.

Основным способом обогащения словарного состава русского языка, заключающийся в создании новых слов путем сочетания морфем на базе имеющихся в языке основ и словообразовательных аффиксов, является **морфологический способ** [7]. Различают аффиксальный и безаффиксный способ.

Аффиксальный способ включает в себя 3 типа.

1. Суффиксация как способ терминообразования – один из наиболее активных приёмов образования терминологических единиц. Образование новых терминов в энергетической системе при посредстве присоединения суффикса к производящей основе считается суффиксальным способом словообразования [7].

В русской энергетической терминологической системе выделяют дериваты с суффиксом. Например, возбудитель – генератор, который вырабатывает всю или часть энергии, требуемой для возбуждения электрической машины [8]. Слово *генератор* дал определение термину *возбудитель*. Это именно показывает то, что в энергетической терминологии предметные значения инструмента образуются также посредством суффикса **-атор**. Например, *генератор, автотрансформатор, изолятор, аккумулятор, трансформатор* и т.д.

Русские дериваты на **-ник** и отглагольные существительные на **-щик/-чик** передают значения оборудования, а также используются для лиц по роду деятельности. Например, *оборудования: маслосборник, теплообменник, воздухозаборник; лица: нефтяник, монтажник, механик*. Кроме того, термины с суффиксом **-ист** тоже обозначают профессиональную деятельность человека. Термины *машинист, бульдозерист, тракторист* относятся к такому типу.

Вопреки приведенным выше предметным примерам производные с суффиксом **-ость** составляют существительные женского рода, которые выражают непроцессуальные характеристики предмета и являются весьма абстрактными (выносливость ударная, гибкость каната, разность температур).

2. Префиксация – второй способ терминообразования, который характеризуется путем прибавления префикса к производящему слову. В русском языке для образования энергетической терминологии активно используются префиксы для выражения значения повторных действий: **-пере/-пре**. Можно привести примеры: *переработка, перевыполнение* и т.д. Префикс **-де-** имеет отрицательную коннотацию для выражения высвобождения, отключения, удаления. *Деградационный отказ* – отказ, обусловленный естественными процессами старения, изнашивания, коррозии и усталости при соблюдении всех установленных правил и(или) норм проектирования, изготовления и эксплуатации [9]. В дополнение к вышесказанному префикс **-дис-** также указывают на отрицательное значение. Например: **дисбаланс** – переведён с латинского на русский и означает неуравновешенность вращающихся машинных частей (шкивов, коленчатых валов, роторов электромашин и турбин и др.) вследствие их несимметричного расположения относительно оси вращения [10]. **Транс** – означает «через, за пределами»: *Измерительный трансформатор*, т.е. трансформатор, предназначенный для передачи информационного сигнала измерительным приборам, счетчикам, устройствам защиты и (или) управления [11].

Как показывают исследования, при префиксном методе образуется меньше терминов. Чаще всего заимствуются префиксы греческого и латинского происхождения,

часто широко признанные во многих номенклатурных системах русского языка.

3. Третьим аффиксальным способом является префиксально-суффиксальный способ. Данный способ объединяет вышеперечисленные два способа, т.е. приставка и суффикс одновременно присоединяются к производящей основе или слову в целом. Для русской терминосистемы наиболее общепринятыми являются следующие модели образования терминов с общим предметным значением: *анти...-тель, против...-тель, анти...-тор*. В бурении *антиферментатор* (*antifermenter; antifermentator; antifermentateur*) - вещество, предотвращающее или снижающее ферментативное разложение крахмалсодержащих реагентов, декстрана и др. полисахаридов, добавляемых в буровые растворы [12]. В отношении префиксально-суффиксального способа терминообразования в русском языке следует привести мнение отдельных авторов, считающих характерной чертой отраслевую закреплённость терминологических единиц, образованных данным способом [13. с.126].

Создание производных слов и выражений от производящей основы без добавления аффиксов называется **безаффиксный способ**. Безаффиксные способы словообразования включают *словосложение, сращение, аббревиацию, усечение и субстантивация*.

Словосложение – это сочетание двух или более основ какой-либо части речи для образования нового имени существительного. Сложная терминология для энергетики представлена в трех структурных вариантах: в виде слитных и составных слов, каждое из которых характеризуется структурно-словообразовательной и структурно-семантической особенностью: *воздухонагреватель, теплообмен, двигатель-генератор*.

Сращение используется при образовании энергетических понятий по модели «наречие + существительное». Например, *высоковольтный, многожильный, многотарифный, низковольтный и другие*. Отличие способа сращения от сложений состоит в том, что «сращения имеют единое ударение и закреплённый порядок частей». [14. с. 185].

Аббревиация, то есть термины, образованные на основе двух, трех, четырех и более слов, пишущихся с заглавной буквы. Например НКУ–низковольтное комплектное устройство, ВЛ–воздушная линия, СБП–система беспереывного питания. Аббревиация – один из самых молодых способов русского словообразования. Бурное развитие она получила в XX веке, особенно после Октябрьской революции 1917 г. Кроме того, известно, что современные сложносокращённые слова могут включать более одного сокращённого элемента. Характерным случаем является соединение буквенной аббре-

виатуры со «словом»: МГД-генератор (магнитогидродинамический генератор), МГД-насос, МГД-энергоблок (и ряд других терминов с элементом МГД-) [2].

В русской энергетической сфере некоторые терминологические единицы, как *привод, бур, сбег, выпуск* образованы путем отбрасывания аффиксов от глагольных основ [15]. Данный способ известен как **усечение**. Также возможно применение и внутреннего усечения (эллипсис): *терморезистор — термистор, радиостанция — рация*.

Последний безаффиксный способ – **субстантивация**, имеющий место в русском языке по мнению многих лингвистов [16, 17]. Считается тождественным явлению конверсии, «новые слова в обоих этих случаях образуются путём включения основы одной части речи в парадигму слова и соответствующую сочетаемость другой части речи» [18, с. 11]. Субстантивация — это преобразование другой части речи в существительное. Примеры включают следующие терминологические единицы: а) места выполнения работ - *буровая, аккумуляторная, диспетчерская*; б) лица по выполняемым обязанностям - *верховой, буровой (рабочий)*; в) документа - *накладная*. Конверсия на самом деле является взаимопреобразованием различных частей речи. Можно проследить на примерах перехода существительных, обозначающих материалы, в имена прилагательные: *глина–глиняный; железо–железный; стекло - стеклянный* и другие. Конверсия имеет морфолого-синтаксический характер.

Также различаются содержательно-языковая и формально-языковая связность терминосистем. Содержательно-языковая связность является отражением логических связей, которые имеют место между единицами терминосистемы, таких, как родовидовые отношения, отношения целого и частей, связи причины и следствия, так называемые диагональные связи, все отношения математической логики (включение, объединение, пересечение), отношения объектов и их признаков и др. [19]. Содержательно-языковая связность терминосистемы реализуется в разных проявлениях формально-языковой, иначе — лингвистической ее связности. Одним из наиболее наглядных средств реализации такой связи является образование терминов — производных и сложных слов на базе исходных корневых слов: *тепло — теплота — теплопроводность; металл — металлический — металлургия - металлоорганический—металлизация*. Сюда же относится и языковое выражение таких связей, как антонимия (*нейтринно - антинейтринно*), градация (*глубоководный — сверхглубоководный — ультраглубоководный*). Характерный способ проявления лингвистической связности терминосистем — это использование родовых терминов в видовых в качестве терминопредметов: *водоотлив — вспомогательный, главный, центральный, региональный водоотлив* [2].

Таким образом, морфологические способы характеризуются наибольшим разнообразием, широкой распространенностью и типичностью.

«Способ разложения слов на омонимы называется **лексическо-семантическим**. Неморфологический способ, при котором новое слово образуется в результате существующей в языке лексемы, путем формирования омонимичных лексем» [20]. Например, слово *мощность* в качестве общеупотребительного слова означает силу или могущество. В физике и технике этот термин описывает физическую величину, которая соответствует отношению работы, выполненной за определенный период времени, к этому периоду времени.

Данный способ терминообразования также реализуется путем метафорического и метонимического переносов, которые обычно рассматриваются на уровне составного термина [7, с.58]. Метафора – перенос наименования на основании сходства, совпадения тех или иных объективно существенных признаков двух объектов. Метонимия – перенос, основанный на ассоциации по смежности предметов, явлений или признаков предметов [21, с.176]. Составные термины в энергетике, образованные при помощи метафорического переноса, немногочисленны и представляют собой результат метафоризации всего терминологического словосочетания в целом: «*роза ветров*», «*закон идеального газа*». Значительно чаще в терминологии энергетике встречаются словосочетания иного типа, в которых метафоризован один компонент из двух, а второй компонент является словом заимствованным или образованным не семантическим способом: «*лопатка турбины*», «*головка ветродвигателя*», «*глубокая ловушка*», «*металлический островок*», «*усталость металла*». Более продуктивный семантический способ терминообразования в области энергетике является метонимический перенос. Модели метонимического переноса, характерные для терминологии, построены на тех же основаниях, что и общелитературные. Достаточно подробно модели метонимического переноса в терминологии описаны в работе В.Н. Прохоровой «Русская терминология (лексико-семантическое образование)» [22, с.67]. Опираясь на представленные автором модели, приведем несколько наглядных примеров терминов энергетике, образованных путем метонимического переноса: «*активность электрода*» (*качество, присущее человеку, переносится на вещество*), «*биоэнергетическая архитектура*» (*абстрактное понятие переходит в конкретное*), «*введение дефектов*» (*название действия переходит в результат действия*), «*лошадиная сила-час*» (*абстрактное значение переходит в единицу измерения*).

Синтаксический способ образования энергетических терминов является наиболее продуктивным. Наблюдения отдельных исследователей показали, что на этот прием приходится 60–95% состава различных тер-

минов в европейских языках, а в современной терминологии он чаще встречается в лексических словосочетаниях (составных терминах), чем в однословных терминах и является доминирующим [1, с. 141].

В терминологии синтаксическим способом создаются многочисленные составные термины, т.е. термины-словосочетания. Можно разделить их на *двухкомпонентные*, *трехкомпонентные* и *четвертькомпонентные* [23, с. 32].

Исследования выявили следующие наиболее распространенные синтаксические модели для образования **двучленных терминов**.

Различаются: а) Модели для реализации атрибутивных отношений включают в себя имя существительное+имя существительное (*опора трубы, остриё долота, объём газа, признак нефти*), имя прилагательное+имя существительное (*горная порода, тепловое воздействие, буровой насос*), действительное или страдательное причастие настоящего или прошедшего времени+существительное: (*добывающая скважина, глубокозалегающее месторождение, отклоняющий инструмент*), наречие+имя существительное (*крепление намертво, сварка встык, смазка самотёком*); б) для реализации объектных отношений: имя существительное+имя существительное в родительном падеже (*ограничение дебита, закачка газа, введение добавок*), имя существительное+имя существительное в творительном падеже (*управление скважиной, промывка раствором*), имя существительное+имя существительное в дательном падеже (*сопротивление износу, сопротивляемость разрушению*).

В исследуемых терминологических системах нами выделены следующие **трёхкомпонентные терминосочетания**: а) для реализации определительных отношений: имя прилагательное+имя прилагательное+имя существительное (*стальной буровой шланг*), имя прилагательное+имя существительное+имя существительное (*расширяющий зуб долота*), имя существительное+имя прилагательное+имя существительное (*башмак обсадной колонны*); б) объектные отношения управляются моделью: имя существительное+имя прилагательное+имя существительное (*вращение буровой колонны, перекачивание газонефтяной смеси, циркуляция бурового раствора*); конструкция имя существительное+имя существительное+имя существительное (*определение геологического возраста, оседание основания колонны*); в) обстоятельственные отношения реализуются через структуры: наречие+имя прилагательное+имя существительное (*полностью открытый затвор*), наречие+причастие+имя существительное (*искусственносозданное условие*), имя существительное+имя существительное+имя существительное (*переток из пор в трещины*).

Четырёхкомпонентные терминологические сочетания могут быть образованы: а) распространением двухкомпонентных терминов (*время разработки месторождения нефти, выбор типа буровой установки*), б) на базе нескольких существующих терминосочетаний путём их объединения (*температура в забое при циркуляции жидкости, технология разработки нефтяного пласта*).

На основании вышеприведенного исследования можно сделать вывод, что в образовании новых энергетических терминологических единиц главная роль

принадлежит аффиксам в русском языке. В то же время использование терминологических сочетаний очень широко распространено в определенных областях и имеет специальный смысл. Явление омонимии также очень важно для построения слов. Расширение и наращивание семантики существующих слов в определенных областях является характерной чертой русского словообразования. Таким образом, морфологический, лексико-семантический и синтаксический способы являются существенными и необходимыми для построения системы энергетической терминологии в современном русском языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение: учеб. пособие для вузов / С.В. Гринев-Гриневиц. - Москва: [б. и.], 2008. - 303 с.: табл. - (Высшее профессиональное образование. Филология). - Лит.: с.292-301. - ISBN 978-5-7695-4951-9
2. Лейчик В.М. Терминоведение: Предмет, методы, структура. Изд. 4-е. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. — 256 с.
3. Надежность систем энергетики: сборник рекомендуемых терминов / Российская акад. наук, Междунар. науч. семинар им. Ю.Н. Руденко «Методические вопросы исследования надежности больших систем энергетики»; отв. ред. Н.И. Воропай. - Москва: [Энергия], 2007. - 191 с.: ил.; 21 см.; ISBN 978-5-98420-012-7
4. Виноградов В.В., Вопросы современного русского словообразования//Виноградов В.В. Исследования по русской грамматике: Избранные труды.-М.: Наука,1975.-560с.
5. Винокур Г.О., Заметки по русскому словообразованию//Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. —М.,1959.
6. Шанский Н.М., Тихонов А.Н. Современный русский язык. Ч.2.Словообразование. Морфология. — М.: Просвещение, 1987.—256с.
7. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А., словарь-справочник лингвистических терминов.Изд.2-е.—М.: Просвещение.1976. <https://dic.academic.ru/dic.nsf/lingvist/c/1472/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5>
8. Самигуллина Л.З. Особенности формирования, структурно-семантической эквивалентности и идентификации терминологических единиц в нефтегазовой отрасли (на материале русского, башкирского, татарского и английского языков) —Уфа: Башкирский государственный университет. 2014. —199с.
9. ГОСТ 27.002–89: Надежность в технике. Основные понятия. Термины и определения
10. Исторический словарь галлицизмов русского языка. - М.: Словарное издательство ЭТС. Николай Иванович Епишкин, 2010. Источник: <https://gufo.me/dict/galicisms/%D0%B4%D0%B8%D1%81%D0%B1%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D1%81>
11. Большая советская энциклопедия. — М.: Советская энциклопедия. 1969—1978.
12. Горная энциклопедия. — М.: Советская энциклопедия. Под редакцией Е.А. Козловского. 1984—1991.
13. Даниленко, В.П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания / В.П. Даниленко. — М.: Наука, 1977. — 246с.
14. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2009. 323с.
15. Туманян Р.Г. Особенности морфологического способа образования терминологических единиц предметной области «энергетика» (на материале английского и русского языков) / Р.Г. Туманян // Russian Linguistic Bulletin. — 2022. — №6 (34). — URL: <https://rulb.org/archive/6-34-2022-october/10.18454/RULB.2022.34.9> (дата обращения: 26.01.2023). — DOI: 10.18454/RULB.2022.34.9
16. Ганиев, Ф.А. Современный татарский литературный язык: суффиксальное и фонетическое словообразование / Ф.А. Ганиев. — Казань,2005. — 360с.
17. Ганиев, Ф.А. Русско-татарский словарь / Ф.А. Ганиев. - Казань: Раннур,2009. — 630 с.
18. Гайнутдинова, А. Частеречная транспозиция (субстантивация) в татарском языке в сопоставлении с русским языком: автореф. дис. д-ра филолог. наук. — Казань, 2011. — 43 с.
19. Шелов С.Д. Термин. Терминологичность. Терминологические определения: [монография] / С.Д. Шелов. - Санкт-Петербург: Филологический фак. Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2003. - 277, [2] с.
20. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр.-еидополн. — Назрань: Изд-во «Пилигрим». Т.В. Жеребило. 2010. https://lingvistics_dictionary.academic.ru/1805/%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B8%D0%BA%D0%BE-%D1%81%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D1%81%D0%BF%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1_%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F
21. Влавацкая М.В. Теоретические проблемы комбинаторной лингвистики. Лексикология. Лексикография: монография. — Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. — 508 с.
22. Прохорова В.Н. Русская терминология (лексико-семантическое образование). — М.: Филологический факультет, 1996. — 125 с.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ ОБРАЗА СИРОТСКОЙ И ВДОВЬЕЙ ДОЛИ В ЛИРИЧЕСКИХ, СИРОТСКИХ И БАЛЛАДНЫХ ПЕСНЯХ ЧЕРНОМОРСКИХ КАЗАКОВ

LEXICO-SEMANTIC EMBODIMENT OF THE IMAGE OF THE ORPHAN AND WIDOW'S SHARE IN LYRICAL, ORPHAN AND BALLAD SONGS OF THE BLACK SEA COSSACKS

T. Yepatko
S. Burdun
O. Belousova

Summary: The aim of the article is to identify ways of lexico-semantic representation of the image of the orphan and widow's share in lyrical, orphan and ballad songs of the Black Sea Cossacks. The scientific novelty of the work lies in the fact that for the first time the lexical and semantic embodiment of this image is considered on the regional material of Kuban Cossack songs. As a result of the study, it was revealed what the similarity in the semantics of the lexemes «недоля», «сирота», «вдова» is, and additional meanings arising from the words «сирота» and «вдова» in the Black Sea Cossack songs were described.

Keywords: opposition «доля – недоля», songs of the Black Sea Cossacks, lexeme, sema, semantics, meaning, additional meaning.

Епатко Татьяна Александровна

кандидат филологических наук, доцент, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков им. А.К. Серова
epatko.t.a@yandex.ru

Бурдун Светлана Владимировна

кандидат филологических наук, старший преподаватель, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков им. А.К. Серова
010670@bk.ru

Белоусова Ольга Анатольевна

преподаватель, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков им. А.К. Серова
elpashevaoo@mail.ru

Аннотация: Цель статьи – выявить способы лексико-семантической репрезентации образа сиротской и вдовьей доли в лирических, сиротских и балладных песнях черноморских казаков. Научная новизна работы заключается в том, что впервые рассматривается лексико-семантическое воплощение данного образа на региональном материале кубанских казачьих песен. В результате исследования было выявлено, в чем заключается сходство в семантике лексем «недоля», «сирота», «вдова». Также были описаны дополнительные смыслы, возникающие у слов «сирота» и «вдова» в черноморских казачьих песнях.

Ключевые слова: оппозиция «доля – недоля», песни черноморских казаков, лексема, сема, семантика, значение, дополнительный смысл.

Древние славяне верили, что человеческую жизнь определяет некое мифическое существо – Доля [15, т. 2, с. 114]. Образ Доли является одним из пространственных образов и в песенном фольклоре черноморских казаков. Актуальность данной работы обусловлена усилением интереса к изучению фрагментов языковой картины мира кубанского казачества, частью которого являлись черноморские казаки.

В данной работе решаются следующие задачи: дать семантическую характеристику лексемы доля, а также лексем сирота и вдова по этимологическим и толковым словарям русского языка; отобрать тексты черноморских казачьих песен, посвященных сироте или вдове и содержащих лексему доля, ее синонимы и / или антонимы, а также их дериваты; выявить способы лексико-семантической репрезентации образа сиротской (вдовьей) доли на текстовом уровне.

В статье применялись следующие методы исследования: метод сплошной выборки и количественной об-

работки материала, метод систематизации выбранных языковых единиц, метод дефиниционного и контекстного анализа их семантики.

Теоретической базой данного исследования стали фундаментальные труды в области славянского фольклора и славянской ментальности: А.А. Потемни [13], В.В. Иванова и В.Н. Топорова [7]; а также в сфере лингвофольклористики: С.И. Ерёмной [5], С.Е. Никитиной [12], А.Т. Хроленко [19].

Практическая значимость работы состоит в возможности использования ее результатов при подготовке вузовских лекций и практических занятий по лингвофольклористике, лингвокультурологии и, кроме того, на школьных уроках кубановедения.

Источниками песенных контекстов явились сборники: «Песни кубанских казаков» А.Д. Бигдая [2], «Народные песни Кубани» В.Г. Захарченко [6] и «Народные песни казаков» Г.М. Концевича [9].

В общем материале исследования – 408 лирических, сиротских и балладных песен черноморских казаков – было выделено 24 песни, посвященных сиротской или вдовьей доле, из них – 2 песни с лексемой *доля*; 8 песен, включающих как лексему *доля* и / или ее дериваты, так и синонимы и / или антонимы этого слова, а также их производные; 14 песен, в которых употребляются только синонимы и / или антонимы лексемы *доля* и их производные.

В «Кратком этимологическом словаре русского языка» Н.М. Шанского, В.В. Иванова, Т.В. Шанской отмечается, что слово *доля*, общеславянское по происхождению, известно также в украинском и польском языках. Оно образовано от той же основы, что и глагол *делить* [22, с. 129]. По данным «Этимологического словаря русского языка» А. Г. Преображенского, слово *доля* восходит к индоевропейскому корню *del-*, имеющему значение «раскалывать, разрывать» [14, т. 1, с. 190]. Можно предположить, что слово *доля* первоначально обозначало ‘часть целого, образовавшаяся в результате его разделения’.

М. Фасмер в «Этимологическом словаре русского языка» указывает на связь семантики лексем *доля* и *судьба*. Автор словаря считает, что лексическое значение слова *доля* со временем расширилось, и оно стало обозначать не только часть чего-либо материального, но и судьбу человека [18, т. 1, с. 526].

Подобное расширение значения А.А. Потебня отмечает у синонима слова *доля* – лексемы *счастье*: в фольклорном употреблении это слово может обозначать «состояние имеющего часть» [13, с. 357]. В синонимические отношения вступают соответственно и образованные с помощью отрицательной приставки *не-* антонимы этих существительных – лексемы *недоля* и *несчастье*: «*Несчастье* – отсутствие части-счастья» [Там же], то есть ключевой семой этих слов является сема отсутствия, лишения.

В.В. Иванов и В.Н. Топоров в своем исследовании «Славянские языковые моделирующие семиотические системы (Древний период)» также указывают на то, что языковым вариантом противопоставления *доля* – *недоля* является «славянская пара *счастье* – *несчастье*, первый член которой восходит к праславянскому *sz-čęstbje*» [7, с. 67]. Ученые полагают, что слова *доля* и *счастье* первоначально были связаны с хозяйственной практикой, архаической процедурой отмеривания (в том числе отмеривания земли). Затем, по их мнению, произошла ритуализация этой процедуры, которая начала использоваться также в гаданиях и судебных делах. Не случайно слова *суд* и *судьба* не только употреблялись в древней юридической практике, но и эксплицировали идею предначертанности [Там же, с. 68-69].

Этимология слова *доля*, безусловно, отразилась в его лексическом значении. В.И. Даль в «Толковом словаре живого великорусского языка» определяет это слово не только как «часть, дробь, участок, пай, надел» [4, т. 1, с. 477], но и как «жребий, участь, судьба, рок» [Там же]. Эти же значения зафиксированы и в толковых словарях русского языка XX-XXI вв. «Словарь русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой и «Большой академический словарь русского языка» под редакцией К.С. Горбачевича толкуют первый лексико-семантический вариант лексемы *доля* как часть чего-либо целого, а второй лексико-семантический вариант – как участь, судьбу [16, т. 1, с. 425; 3, т. 5, с. 244]. Оба словаря выделяют у второго лексико-семантического варианта оттенок значения – «счастье, удача», помечая его как просторечный [16, т. 1, с. 425] или как устаревший [3, т. 5, с. 245].

Лексема *недоля* определяется В.И. Далем через синонимы *несчастье*, *злополучие*, *беда*, *бесталанность*, *неудача* [4, т. 2, с. 528]. В «Словаре русского языка» и «Большом академическом словаре русского языка» данная лексема имеет толкование «тяжелая, несчастливая доля, судьба» [16, т. 2, с. 437; 3, т. 11, с. 605].

В кубанском диалекте также присутствует общеславянская оппозиция *доля* – *недоля*. Интересно, что в авторском словаре П.И. Ткаченко «Кубанский говор», вошедшем в себя лексику западной и юго-западной части Кубани (территории расселения черноморских казаков), в словарной статье к слову *доля* лексико-семантический вариант со значением «судьба, рок, счастье, жребий» обозначен как первый и, значит, главный, а вариант, обозначающий часть, пай – как второй [17, с. 109]. Лексема *недоля* толкуется в этом словаре через синонимы *несчастье*, *испытание*, *невезение* [Там же, с. 185].

Описывая противопоставления *доля* – *недоля*, *счастье* – *несчастье*, В.В. Иванов и В.Н. Топоров приводят ещё несколько словесных воплощений второго члена данных оппозиций: *Горе*, *Злочастие*, *Лихо*, *Нуж(д)а*, *Бесталаница* и др. [7, с. 72]. А.А. Потебня также отмечает многообразие наименований недоли как мифического существа: *беда*, *горе*, *нужда/нужа*, *журба* [13, с. 361-362].

Слово *сирота* по происхождению тоже общеславянское. Согласно данным, представленным в «Кратком этимологическом словаре русского языка» Н.М. Шанского, В.В. Иванова, Т.В. Шанской, оно образовано от корня *сиръ-*, означающего «сирый, безродный, одинокий» [22, с. 409]. М. Фасмер и А.Г. Преображенский сопоставляют общеславянское *сиръ* с греческим *ἄϊρος*, обозначающим человека лишенного, осиротевшего, вдового [18, т. 3, с. 627; 14, т. 2, с. 289]. Сема лишения является категорической, определяющей в семантической структуре этого слова.

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля слово *сирота* толкуется как многозначное: во-первых, это человек, у которого нет одного (обоих) родителей или близких родственников, а во-вторых – «беспомощный, одинокий, бесприютный, бедняк» [4, т. 4, с. 192]. В толковых словарях XX-XXI вв. семантика лишенности, оставленности несколько сужается. Так, «Словарь русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой и «Большой академический словарь русского языка» под редакцией К.С. Горбачевича определяют сироту как ребенка или подростка, лишившегося одного или обоих родителей, а также как человека одинокого, оставшегося без родных и близких [16, т. 4, с. 98; 3, т. 25, с. 598].

Анализ материалов этимологических и толковых словарей показывает, что сема лишенности присутствует как в семантической структуре слов *недоля*, *несчастье*, так и в семантической структуре слова *сирота*. Закономерно поэтому, что в исследованных нами текстах казачьих песен участь сироты обозначена лексемами, представляющими преимущественно негативный член оппозиции *доля* – *недоля* / *частье* – *несчастье*: *недоленька*, *горе*, *бида*. Эти песни рассказывают о тяжелой доле казачки, лишившейся родителей, разлученной с родными и живущей на чужбине: *Ой, горе, горе сиротыни / На чужий краини... / Ой, горе, горе сиротыни / На чужыни жыты* («Ой, летив крычок на той бичок...») [9, с. 403, № 24].

В некоторых песенных контекстах, где отсутствуют лексемы *сырота*, *сиротына*, сиротская обездоленность подчеркивается употреблением существительного *род* с предлогом *без* или с глаголом *нэ маю*, указывающими на отсутствие у сироты родных: *Горэ мини на чужини та бэз свого роду* («Пыйтэ, люды, горилочку...») [2, с. 109, № 67]. В песнях «Скажи мини правду» и «Ой, летив крычок на той бичок» обездоленность, оставленность сироты, ее отрезанность от своего рода подчеркиваются глаголом *цураться / отцураться* [Там же, с. 138, № 94; 9, с. 403, № 24]. Женщина печалится не только оттого, что она далеко от «родыноньки», но и оттого, что родственники отрекаются от нее, не хотят ее знать – «цураются».

В описанных песенных контекстах общий мотив несчастной, горькой доли усиливается и за счет употребления, наряду с лексемами, обозначающими недолю, их дериватов: *гирко* (*мени*), *гирш* (*нема никому*), *несчастная* (*наша*), *нэщаснэ* (*зацемыть*), *лыхая* (*годына*) (*Та не хылыся, гилко, / Бо й так мени гирко... / Та не грай сыне море, / Бо й так мени горе / Та на чужий чужыни / Бидний сиротыни* («Та вылитала галка...») [9, с. 437, № 53]). В некоторых песенных контекстах присутствуют только производные слова, называющие недолю: *Та нема гирш никому, / Як тий сиротыни: / Нихто не прыгорне / Пры лыхий годыни* («Та нема гирш никому...») [Там же, с. 55, № 30].

В песнях черноморских казаков, посвященных сиротской доле, не обнаружено употребления лексемы *талан*, являющейся народно-поэтическим эквивалентом слов *доля*, *судьба* [1, с. 489], однако обездоленность сироты может быть обозначена образованным от этой лексемы прилагательным *бэзталанна*: *Ой, я бэзталанна уродылася, / Учужий сторонци знадобылася... / Ой, я бэзталанна уродылася, / Свойий стороны нэ згодылася* («Ой, давно, давно матинки нэма...») [2, с. 166, № 118].

В песне «Скажи мини правду...» синтагматика лексемы *горэ* включает сравнение: *Що дияты сэрюю, як воно болыть... / Як горэ, мов тэрэн, всю душу поколэ, / Колы отцуралось тэбэ вжэ усэ...* [Там же, с. 38, № 94]. Горе от одиночества, причиняющее сироте душевную боль, сравнивается с колючим терном, а сама девушка – с сухим перекасти-полем: *И ты, як сухэ тэ пэрэкоты-полэ, / Нэ знаеш, куды тэбэ витэр нэсэ* [Там же, с. 38, № 94]. Перекасти-поле – это растение, высохший стебель которого ближе к осени отрывается от корня и переносится ветром по степи. Корень в фольклоре осмысливается как основа, род, семья [11, с. 116], поэтому закономерно, что сирота без отца и матери сопоставляется с растением без корней. Эпитет *сухэ* (*пэрэкоты-полэ*) обогащает сравнение семей печали: сухая трава «образно ассоциируется с тоской, печалью» [Там же, с. 82].

Если в сравнении образ сравниваемого объекта является начальным, то в близком сравнении приеме психологического параллелизма он «дан второй параллелью» [21, с. 356]: *И ни, кажу мовчкы, скосывши былыну, / Хоч ранок и взчир водою полный, / Нэ зазэлэние... Кохай сиротыну... / А матэри й батька нэ бачиты йий* [2, с. 38, № 94]. В данном контексте сирота сопоставляется со скошенной былиной, при этом «первая параллель как бы вбирает в себя содержание второй» [21, с. 356]. Былина в песенном фольклоре символизирует одиночество и сиротство [10, с. 194]. При этом предметный символ усложняется, поскольку «действия, которые человек производит с предметом (например, подсекает, жнет, рвет, срезает...) тоже получали в песнях символическое значение, причем всегда одно и то же и строго постоянное» [5, с. 132]. Былину скашивают, и она уже никогда не зазеленеет, а увядание скошенной травы в фольклорном сознании тесно связано с печалью [10, с. 194]. В этой песне сиротская обездоленность показана необыкновенно ярко: она сравнивается с колючим, причиняющим боль терном, а сирота, лишенная родителей, сопоставляется с растениями, лишенными корней – катящимися по земле перекасти-полем и скошенной былиной.

В представленных песенных контекстах возникает оппозиция *свой* – *чужой*: героиня песен или является сиротой, потерявшей своих родных, или чувствует себя сиротой, покинутой своим родом и не нужной «своей

стороны» [2, с. 166, № 118]. О.В. Кондрашова и И.В. Шельдешова в работе, посвященной семантике лексемы *свой*, отмечают, что «местоимение *свой* в языковом сознании народа является тем ограничивающим словом, которое очерчивает ближайшее к субъекту... родственно-общинное, территориально-природное... пространство, ощущаемое как освоенное и комфортное. И все, что наполняет это пространство, воспринимается как собственное, близкое, родное в противовес чужому, выходящему за рамки своего, и потому получающему негативную оценку» [8, с. 54]. Горькая оторванность сироты от своего пространства подчеркивается включением в тексты казачьих песен лексем с корнем *чуж-*: *у чужий сторонци, на чужини, на чужий чужини, на чужий краини*. Таким образом, в контексте песен черноморских казаков лексема *сирота* приобретает дополнительный смысл 'лишенная своего пространства'.

Ряд песенных текстов, повествующих о сиротской участи, содержит лексемы *доля* и *счастье*. Существительное *доля* сочетается в таких контекстах с кратким прилагательным *гирка* (*доля*) или с указательным местоимением *така* (*доля*), приобретающим в этих контекстах значение «горькая»: *Така йийи доля... О, Боже мий мылый, / За що ты караеш йийи молоду?* («Така йийи доля...») [9, с. 91, № 15]. В процитированном песенном тексте рассказывается о разлуке девушки с милым. В таком лексическом окружении семантическая структура слова *доля* включает сему 'оставленность' и по своему значению является не антонимом, а синонимом второго члена оппозиции *доля* – *недоля*.

Восточные славяне, по свидетельству этнолингвистического словаря «Славянские древности», понимали долю как часть «некоторого количества блага..., которым свыше наделяется человек при рождении» [15, т. 2, с. 114]. Нередко представления о доле воплощались «в конкретном мифологическом образе» [Там же]. Доля могла иметь облик женщины – особого существа, которое сопровождает человека от рождения до смерти. А.А. Потенба отмечает, что, с одной стороны, доля может быть «двойником человека, полным его отражением» [13, с. 114], а с другой стороны, она может быть противопоставлена человеку и способна даже наслаждаться жизнью, когда он страдает [Там же]. В песнях «Ой, летив крячок на той бичок...» и «Скажи мини правду...» слово-образ *доля* олицетворяется, сочетаясь с глаголами, обозначающими действия человека и употребленными в метафорическом значении (*волочатся*, *шуткуе*, *поманэ*, *полыне*): *Ой, десь моя гирка доля / Шляхом волочатся* [9, с. 403, № 24]; *А доля шуткуе, / Поманэ, поманэ, та й гэть полыне* [2, с. 138, № 94]. В результате предикативного олицетворения доля представлена как живое существо, которое в песне либо сопоставляется с сиротой (и тогда доля бесприютно бредет по дороге), либо противопоставляется сироте (и тогда доля смеется над

ней, маня и уносясь прочь).

Кроме того, в песне «Ой, летив крячок на той бичок...» с помощью приема психологического параллелизма бредущая по шляху горькая доля сироты сопоставляется с покрывающим долину туманом, символизирующим в народной поэзии печаль [13, с. 38]. В результате такого контекстного сближения содержание слова *доля* обогащается эмоциональной семой печали.

Оживотворенный образ сиротской доли – либо несчастного двойника сироты, либо антагониста, смеющегося над сиротой, – сливается с образом сироты в общем мотиве оставленности, лишенности, обездоленности.

Лишь в двух песенных контекстах казачьих сиротских песен лексема *доля* имеет значение «счастливая судьба». В песне «Ой, зийды, зийды та зиронька...», наряду с лексемой *нэдолэнька*, употребляются антонимичные ей лексемы *щасте* и *доля*. Но в контексте сиротской песни эти существительные, управляемые глаголами *зросла* и *уродылася*, употребляются с предлогом *бэз*, указывающим на отсутствие у сироты счастливой доли: *... бэз щастя дивчина зросла. / Бэз щастя зросла, а бэз доли уродылася* [2, с. 204, № 150]. Родные молодого казака не хотят, чтобы девушка-сирота стала его женой и вошла в их семью, ведь она родилась и выросла без доли, а славяне верили, что свою обездоленность сирота может распространять на окружающих, поэтому сирота была «социально и ритуально маргинальным лицом» [15, т. 4, с. 641]. Таким образом, в песнях черноморцев прослеживается сложная, двуплановая, противоречивая прагматика образа сироты: с одной стороны, сочувствие сироте, а с другой – ее отстранение, отчуждение.

В другой песне, где слово *доля* сочетается с глаголом *пошлы* (*долю*), описывается обращение к Богу с просьбой простить сироту и послать ей счастливую судьбу: *Ой, Боже мий мылый, / За що ж ты караеш / Йийи молоду?.. / Пошлы ж ты йийи долю* («Така йийи доля...») [6, с. 412, № 217]. В данном песенном контексте лексема *доля* обозначает не реальное, а желаемое сиротское счастье.

Кроме того, в исследованных песнях отражается вера казаков в то, что долю, и счастливую, и горькую, человек получает при рождении (*бэз доли уродылася; вродывся в гиркой доли; бэзталанна уродылася*), а дает человеку долю Бог, то есть в контексте казачьих песен лексема *сирота* приобретает дополнительный смысл 'человек, тесно связанный с Богом'. Наши предки верили, что у сироты особые отношения с Богом: Бог забирает родителей, но взамен предоставляет свое покровительство, то есть сирота имеет «статус посредника между людьми и Богом» [15, т. 4, с. 641-642].

С песнями о сиротской доле тесно связаны песни о

несчастной доле вдовы: *Жила в тий хатыни / Старэнька вдова. / Жила в муки, в гори, / И слиз було морэ* («Стоить пид горою...») [6, с. 305, № 147]. И вдовство, и сиротство относились к состояниям, оцениваемым в народной традиции как социально ущербные [15, т. 1, с. 293]. Вдова – это «женщина, у которой умер муж» [3, т. 1, с. 365]. Данные этимологических словарей указывают на то, что это слово, как и лексема *сирота*, включает в свою семантическую структуру сему лишения, обделенности: общеславянская по происхождению лексема *вдова* первоначально означала «лишенная (супруга)» [22, с. 71]. В «Историко-этимологическом словаре современного русского языка» П.Я. Черных и в «Этимологическом словаре русского языка» А.Г. Преображенского это слово возводится к индоевропейскому корню *uidh-*, имевшему значение «разлучать, разделять, отделить» [20, т. 1, с. 136; 14, т. 1, с. 60].

Вдовья доля эксплицирована в казачьих песнях лексемами *горэ, беда, лихо*, а также лексемой *доля* с определением *нешасная: Очи ж мои кары, / Беда мени з вамы. / Не хочете привыкаты / Без мылого самы* («Ой, сама ж я, сама...») [9, с. 147, № 27]. Кроме того, лексико-семантический контекст, изображающий обездоленность вдовы, включает слова или сочетания слов, обладающие семой отрицания и указывающие на то, что причина несчастной участи вдовы – потеря мужа: *нэ маю (хозяина), нымае (старшого), нема (пана), без (його, мылого)*. Лишь в одном песенном контексте употребляются лексемы *щасте* и *доля* (в значении «счастье»), но эти существительные управляются глаголом с отрицательной частицей (*не мала*), обозначающим отсутствие счастливой судьбы: *Та жыла вдова на подоли, / Та не мала щастя и доли* («Та жыла вдова на подоли...») [Там же, с. 429, № 48].

Участь вдовы тяжела не только потому, что она потеряла супруга, хозяина дома, но и потому, что ее дети остались без отца – «старшого»: *Ой, горэ мини, диты, / Та горэ мини з вамы. / Ой, нымае, диты, / Старшого миж вамы* («Ой з-за горы-горы...») [6, с. 328, № 163]. В песне «Ой, зацвила червона калына...» казачка жалуется матери на мужа-пьяницу, но просит мать не ругать его, ведь жизнь без мужа с малыми детьми на руках еще тяжелее, чем жизнь с пьющим мужем: *Ой, не лай, моя матусенько, / Та пьяныцю мого: / Йе у мене диточки дрибненькы, – / Лыхо ж буде мени без його* [9, с. 267, № 18]. Детям вдовы уготована участь сирот. Женщине без мужа трудно воспитать детей правильно, и народная песня показывает, что выросшие дети вдовы могут забыть свою старую мать (*Воны позабулы / До матэри шлях* («Стоить пид горою...») [6, с. 305, № 147]) или стать разбойниками (*Та сыны зрослы – в розбой пишлы* («Та жыла вдова на подоли...») [9, с. 429, № 48]).

Однако в песнях отражена и вера казаков в то, что вдове, как и сироте, помогает, покровительствует Бог.

Песня «Ой, из-за горы та буйный витер вие...» рассказывает о том, как Бог чудесным образом дал «на дитскэ щасте, на вдовыну славу» [2, с. 230, № 174] богатый урожай пшеницы, которая выросла, пока вдова возвращалась с поля домой. В песнях о вдовьей судьбе именно Бог является источником, подателем и счастливой, и несчастной доли, к нему обращается вдова с просьбой сжалиться над ней: *Зжалься, зжалься, мылый Боже! / Ще ж я молоденька* («Ой, сама ж я, сама...») [9, с. 147, № 27]. Таким образом, слово *вдова*, как и слово *сирота*, в текстах песен черноморских казаков обогащается дополнительным смыслом «человек, тесно связанный с Богом». Возможно, такая связь с Богом обусловлена не только обездоленностью вдовы, но и тем, что в народном сознании вдова сближалась с девственницей, а потому считалась безгрешной [15, т. 1, с. 296].

Большинство песен черноморских казаков, посвященных сиротской доле, описывает горькую участь казачки-сироты или вдовы (17 песен). И только в семи песенных текстах героем является казак. Социальный статус казака-сироты так же неполноценен, как и статус казачки-сироты. В песне «Ой у поли есть крыныця...» казак сокрушается, что ему, сироте, не отдадут в жены дивчину, которую он любит. Герой называет себя сиротой, так как он лишен родителей: *А я бидный сырота, / Батька й матэри немае* [6, с. 309, № 150]. Своими родственниками казак-сирота называет шашку, степь и коня, олицетворяя эти слова-образы: *А я бидный сырота: / Шашка з боку – вся родына, / Степ шырокий – то мий сват, / Кинь гнидэнький – то ж мий брат* («Ой, у поли...») [9, с. 236, № 21].

Семантика обездоленности выражается в этих песенных контекстах эпитетами, характеризующими слово-образ *сырота/сырота: бидный* (дериват существительного *беда*) и *бэзталаный* (производное от существительного *талан*). У дивчины, которую любит казак, есть родители, а значит, и счастье, поэтому слово-образ *дивчина* определяет антонимичный определением *бидный* и *бэзталаный* эпитет *щаслыва*, который включает в свою семантическую структуру сему «счастливая доля»: *Ой, дивчина, ты щаслыва, / В тэбэ батько, маты е* [6, с. 309, № 150]. Антонимическая оппозиция *бидный, бэзталаный – щаслывый* присутствует и в тексте песни «Нэ щебэчи, соловэйко...», причем эпитеты *бидный* и *бэзталаный* традиционно описывают образ казака-сироты, а эпитет *щаслывый* характеризует соловья, у которого есть пара: *Ты щаслывый спарувався, / Ще й гнидэчко маеш. / А я бидный безталаный, / Ни доли, ни хаты* («Нэ щебэчи, соловэйко...») [Там же, с. 408, № 215]. Примечательно, что в варианте текста этой песни вместо слова *доля* употреблено слово *род*: *А я бидный безталаный, / Без роду, без хаты* [2, с. 132, № 88]. Такая взаимозаменяемость свидетельствует о сближении в фольклорном сознании понятий «род» и «счастливая доля»:

счастливым в представлении казаков мог быть только человек, у которого есть семья, родственники.

Лексико-семантический контекст шести из семи песенных текстов, посвященных казаку-сироте, включает лексему *хата* или ее производные *хатына*, *хатынка*: *А в сусида хата била, а в сусида жинка мыла, / А у мэнэ ни хатыны, нэма счастья, нэма жинки* («Та вже сусид жито сие...») [2, с. 326, № 251]. В данном песенном контексте в один смысловой ряд ставятся лексемы *хатына*, *счастье* и *жинка*, что способствует сближению их семантики: мужское счастье в казачьем сознании тесно связано с понятием «жена», а значит, и с понятием «дом». Дом – это главная составная часть своего пространства. Лексема *сирота* в таком лексико-семантическом окружении приобретает дополнительные смыслы: ‘тот, у кого нет своего пространства’, ‘тот, у кого нет жены’.

Сиротой, родившимся в горькой доле, себя называет и казак, которого бросила дивчина: *На шо ж мэнэ покыдаеш, робыш сыротою? / Покыдай же, Бог с тобою, буду вично плакать, / Буду плакать, прокlynаты свою гирку долю* («Ой, здорова, дивчинонька...») [Там же, с. 160, № 113]. И в этом песенном контексте семантическая структура слова *сирота* прирастает метафорическим смыслом ‘тот, кто лишен любимой’. Несчастливая доля казака-сироты эксплицирована здесь целым синонимическим рядом, включающим лексемы *бида*, *горе* и *доля* (с определением *гирка*): *Биди мени, сыротины, тилько сохну з горя. / Що вродывся в гиркой доли, хто тому выною?* [Там же]. Усиливает семантику несчастья управляющий существительным *горе* глагол *сохну* (з *горя*) и управляющий существительным *доля* глагол *прокlynаты* (*свою гирку долю*).

Таким образом, рассмотренный материал позволяет

сделать **следующие выводы**:

1. в текстах песен черноморских казаков участь сироты или вдовы обозначается употребленными в прямом значении словами или словосочетаниями, номинирующими негативный член оппозиции *доля – недоля*, что связано со сходством в семантике лексем *недоля*, *сирота*, *вдова*: ключевой семой в семантической структуре этих слов является тема лишения. В песнях черноморских казаков слово *сирота* приобретает дополнительные смыслы: ‘та или тот, кто лишен своего пространства’; ‘тот, кто не имеет жены’; ‘тот, кто покинут любимой’;
2. сирота и вдова лишены того, что необходимо человеку для полноценной жизни, и этим объясняется отразившаяся в казачьих песнях неполноценность их социального статуса. Кроме того, и лексема *сирота*, и лексема *вдова* в текстах черноморских песен обогащаются дополнительным смыслом ‘человек, тесно связанный с Богом’;
3. в песнях черноморцев формируются противоречивые оттенки эмоциональной оценочности лексемы *сирота*: с одной стороны, сочувствие, жалость, а с другой – отторжение, отчуждение; лексема *вдова* в исследованных текстах обладает положительной эмоциональной оценочностью: народная песня сочувствует вдове;
4. в лексико-семантическом контексте казачьих песен слово-образ *доля* может олицетворяться, обозначая мифическое существо, являющееся либо двойником человека, либо его антагонистом.

Представляется **перспективным** дальнейшее исследование лексико-семантической репрезентации образа доли в песнях черноморских казаков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова, З.Е. Словарь синонимов русского языка / З.Е. Александрова. – М.: Русский язык, 2001. – 568 с.
2. Бигдай, А.Д. Песни кубанских казаков: в 2-х т. / [А.Д. Бигдай]; под ред. В.Г. Захарченко. – Краснодар: Краснодарское книжное изд-во, 1992. – Т. 1. – 440 с.
3. Большой академический словарь русского языка / РАН, Институт лингвистических исследований; гл. ред. К.С. Горбачевич. – М.: Наука; СПб: Наука, 2004. – Т. 1. – 661 с.; 2006. – Т. 5. – 693 с.; 2008. – Т. 11. – 632 с.; 2019. – Т. 25. – 727 с.
4. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х т. / В.И. Даль. – СПб: Изд-во М. О. Вольфа, 1880. – Т. 1. – 723 с.; 1881. – Т. 2. – 807 с.; 1882. – Т. 4. – 704 с.
5. Еремина, В.И. Специфика художественного образа в песнях земледельческого календаря // Русский фольклор: материалы и исследования. – Л.: Наука, 1974. – Т. XIV. Проблемы художественной формы / отв. ред. А.А. Горелов. – С. 61-73.
6. Захарченко, В.Г. Народные песни Кубани: сборник: в 2-х вып. / В.Г. Захарченко. – Краснодар: Краснодарское книжное изд-во, 1997. – Вып. 2. – 586 с.
7. Иванов, В.В. Славянские языковые моделирующие семиотические системы (Древний период) / В.В. Иванов, В.Н. Топоров. – М.: Наука, 1965. – 245 с.
8. Кондрашова, О.В. Ограничивающая семантика лексемы «свой» (по толковому словарю В.И. Даля) / О.В. Кондрашова, И.В. Шельдешова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Филология и искусствознание». – 2018. – Вып. 4 (227). – С. 47-54.
9. Концевич, Г.М. Народные песни казаков / Г.М. Концевич. – Краснодар: Эдви, 2001. – 448 с.
10. Костомаров, Н.И. Славянская мифология. – М.: Чарли, 1994. – 688 с.
11. Летова, А.М. Семантические особенности фитонимов в русском фольклоре: диссертация... канд. филол. наук: 10.02.01 / Летова Анна Михайловна. – М., 2012. – 198 с.
12. Никитина, С.Е. Устная народная культура и языковое сознание. – М.: Наука, 1993. – 190 с.

13. Потеня, А.А. Символ и миф в народной культуре / А.А. Потеня. – М.: Лабиринт, 2000. – 480 с.
14. Преображенский, А.Г. Этимологический словарь русского языка: В 2-х т. / А.Г. Преображенский. – М.: Типография Г. Лиснера и Д. Совко, 1910. – Т. 1. – 674 с.; 1914. – Т. 2. – 419 с.
15. Славянские древности: этнолингвистический словарь: в 5-ти т. / под ред. Н.И. Толстого; Институт славяноведения и балканистики РАН. – М.: Международные отношения, 1995. – Т. 1. 585 с.; 1999. – Т. 2. 702 с.; 2009. – Т. 4. 656 с.
16. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Институт русского языка; под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1985. – Т. 1. – 696 с.; 1986. – Т. 2. – 736 с.; 1988. – Т. 4. – 800 с.
17. Ткаченко, П.И. Кубанский говор. Опыт авторского словаря П. И. Ткаченко. – Краснодар: Традиция, 2008. – 288 с.
18. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка: в 4-х т. / М. Фасмер. – М.: Прогресс, 1986. – Т. 1. – 576 с.; 1987. – Т. 3. – 832 с.
19. Хроленко, А.Т. Семантическая структура фольклорного слова // Русский фольклор: материалы и исследования. – Л.: Наука, 1979. – Т. XIX. Вопросы теории фольклора / Отв. редактор А.А. Горелов. – С. 147-156.
20. Черных, П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2-х т. / П.Я. Черных. – М.: Русский язык, 1999. – Т. I. – 623 с.
21. Чичеров, В.И. Русское народное творчество / В.И. Чичеров. – М.: Издательство Московского ун-та, 1959. – 525 с.
22. Шанский, Н.М. Краткий этимологический словарь русского языка / Н.М. Шанский, В.В. Иванов, Т.В. Шанская. – М.: Просвещение, 1971. – 542 с.

© Епатко Татьяна Александровна (epatko.t.a@yandex.ru), Бурдун Светлана Владимировна (010670@bk.ru),
Белоусова Ольга Анатольевна (elpashevaoa@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



г. Краснодар

УЧЕНИЕ ОБ АКТУАЛЬНОМ ЧЛЕНЕНИИ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Келиму Амина

Аспирант, Московский государственный университет
им. М.В. Ломоносова
nana546209@126.com

THE DOCTRINE ON THE ACTUAL DIVISION OF A SENTENCE IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUISTICS

Kelimu Amina

Summary: The history of studying the theory of the actual division of a sentence in Russian and Chinese linguistics is considered. Illustrative examples of a comparative analysis of the original stories of A.P. Chekhov with the translation into Chinese from the point of view of the actual division of the sentence are proposed. Specific advice is offered for Chinese Russianists in the study and teaching of this theory. Prospects for the study of this theory in Chinese linguistics are predicted.

Keywords: actual division, word order, communicative task, intonation, translation, theme, rhema.

Аннотация: Рассматривается история изучения теории актуального членения предложения в русской и китайской лингвистике. Обсуждаются особенности учения актуального членения предложения в китайской лингвистике. Предложены показательные примеры сопоставительного анализа оригинала рассказов А.П. Чехова с переводом на китайский язык с точки зрения актуального членения предложения. Прогнозируются перспективы исследования данной теории в китайской лингвистике.

Ключевые слова: актуальное членение, порядок слов, коммуникативная задача, перевод, тема, рема.

Язык – это средство общения и служит коммуникации, являясь самым главным и социально признанным видом коммуникативного поведения. Однако в процессе понимания говорящего ключевую роль играет актуальное членение предложения (АЧП), которое выполняет важнейшую коммуникативную задачу – передачу коммуникативной информации.

Идея об АЧП была впервые высказана в 1844 г. в работе французского лингвиста А. Вейля «О порядке слов в древних языках по сравнению с современными» [9, с. 38]. Своё дальнейшее развитие теория получила благодаря трудам известного чешского учёного В. Матезиуса.

Главные открытия, сделанные В. Матезиусом, состоят в применении терминов «основа» (или «исходный пункт») и «ядро» относительно элементов актуального членения. По мнению В. Матезиуса, исходным пунктом, т. е. «темой» может быть то, что в данной ситуации известно или очевидно и из чего говорящий исходит, а ядром высказывания – «ремой» является то, что новое, что говорящий высказывания об исходном пункте или в связи с ним [8].

Кроме того, в своей работах В. Матезиус обратил особое внимание на изучение порядка слов (ПС) в связи с АЧП (в первую очередь, в славянских языках). [17] Матезиус различает словорасположения в повествовательных предложениях на 2 типа: объективный и субъективный. Учёный пришёл к выводу, основной фактором, который определяет ПС в предложении, является АЧП [22].

В-третьих, учёный отметил, что формальное членение предложения основывается на грамматических членах предложения, а АЧП – на конкретных ситуациях. [8].

После него теорией АЧП начало активно заниматься не только в чешской лингвистике, но и в других странах. Примерно до 60-х гг. XX века в истории русской лингвистики закономерности словопорядка в предложении рассматривались в связи с синтаксической структурой предложения, иными словами, не связаны с его основной функцией – смысловой функцией.

Благодаря В. Матезиусу изучение ПС было связано с АЧП. Стоит отметить, что до В. Матезиуса широко распространялось мнение, что русский язык характеризуется свободным порядком слов.

С тех пор идеи В. Матезиуса в русистике стали изучать такие учёные, как К.Г. Крушельницкая, А. И. Смирницкий, И.П. Распопов, И.И. Ковтунова, В.В. Бабайцева и другие.

Первой работой, посвящённой АЧП на примерах русского языка, является статья К.Г. Крушельницкой «К вопросу о смысловом членении предложения». Учёный предложил термины «данное» и «новое» чтобы обозначить компоненты актуального членения. Особое внимание уделяется К.Г. Крушельницкой соотношению между смысловым и грамматическим членением предложения [7].

А.И. Смирницкий отмечает, что должно связать

значение АЧП с функцией ПС в предложении и предложил названия «лексическое подлежащее» и «лексическое сказуемое» для обозначения главных компонентов АЧП [12].

Начиная с работ И.П. Распопова ведёт отсчёт современный период в развитии учения об АЧП. Учёный впервые затронул вопрос о языковой природе явления АЧ и провёл обстоятельное исследование АЧ, назвав основные два компонента АЧП «основной» и «предикцируемой частью». По его мнению, основные способы для оформления АЧ – это порядок слов и интонация [10].

С тех пор в русской лингвистике начали активно исследовать соотношение между АЧ предложения, его формальным членением и синтаксической семантикой. Одновременно обращалось особое внимание на средства выражения АЧП: порядок слов и интонацию, вскрывая связь АЧ с категорией предикативности, формирующей предложение, с лексической семантикой. В то время в лингвистике появились понятия «темы»: «данного» или «известного», «ремы»: «нового» или «неизвестного» (работы Распопова, И.Ф. Вардуля, И.И. Ковтуновой, Е.Н. Ширяева, Т.М. Николаевой, О.А. Лаптевой, Ю.Д. Апресяна и др.).

Однако учение об АЧП было включено в Академическую грамматику русского языка только в 1970-м году. Официальным признанием является его появление в учебниках (1976 г. – учебник И.И. Ковтуновой, 1977 г. – учебник В.А. Белошапковой).

Смотря на историю изучения теории АЧ и ПС в предложении, очевидно, что о природе АЧ не было единого мнения до сих пор. Таким образом, и сегодня разными филологами отмечаются разные названия главных компонентов АЧП как «основа-ядро», «данное-новое», «основа-редуцируемая часть», «тема-рема». [22]. Кроме того, стоит отметить, что мнение АЧП оказалось верным во многих случаях, но не универсальным, так как исходный пункт может представлять собой неизвестное, новое, а ядром высказывания может служить известное.

Вышеуказанные факты говорят о сложности данной проблемы и недостаточной убедительности некоторых положений теории АЧ. В будущем стоит глубже обсудить субъективность при определении результатов членения. Таким образом, и сегодня в лингвистике отмечается, что процедура получения «продукта» АЧ не имеет формализованного представления. Так считают и в китайской лингвистике.

Кроме того, перед нами стоит ещё другой вопрос: теория АЧ подходит к любому языку в мире? Другими словами, она необходима в грамматике всех языков в мире? Если нет, как понять АЧ тем, у кого в родном языке отсут-

ствует данная категория?

Чтобы найти ответ на вышеуказанные вопросы, автор обратился к исследованию АЧ в китайской лингвистике. Поскольку китайский язык отличается от русского и других европейских языков рядом особенностей как в морфологии, так и в синтаксисе.

В китайском языке отсутствует изменение слов по родам, склонениям и падежам. Нарушение словоупотребления в китайском языке может приводить к изменению грамматической роли и связи слов, т.е. китайский язык характеризуется строгой фиксированностью ПС.

Таким образом в китайском языке имеет место более устойчивая структура, другими словами, прямой порядок слов: Т (подлежащее) – Р (сказуемое) [23]. И в китайском языке выделяется подлежащее как тема, описывающая объект, а предикат (сказуемое+дополнение) – рема, которая описывает подлежащее, и является ядром структуры предложения и семантической интерпретации [18] Так что в китайском языке нет разницы между формальным и актуальным членением предложения, как в русском языке.

В русском языке, как известно, ПС играет ключевую роль, чтобы выполнить коммуникативную задачу предложения, а в китайском языке с передачей коммуникативной информации тесно связано логическое ударение, а для определения логического ударения часто употребляются такие средства, как частицы, отрицательные или устойчивые словосочетания и др.

Как видите, в китайском языке тоже используются понятия «тема - рема». А можно считать их системными терминами для китайского языка? И откуда такие названия? Ответы на эти вопросы тесно связаны с историей учения АЧ в китайской лингвистике.

Коммуникативные исследования в китайской лингвистике начались с появления понятия «топик-комментарий». Стоявший у истоков данного направления исследователь Чжао Юаньжэнь отмечал, что в китайском языке грамматическое значение подлежащего и сказуемого (предикативной пары) – «топик» и «комментарий» [25]. Таким образом, с конца 1960-х гг. данный вопрос активно рассматривали в Китае. Его представители: Чжао Йенрен (1968); Ли и Томсон (1982); Тан Ианци (1988, 1990), Цао Фонпун (1988, 2005) и др [3].

Китайские учёные, в частности, Ван Фусян, «приняли эстафету» от советских исследователей и применили теорию к китайскому языковому материалу. Ван Фусян различал в китайском языке тему и ремю и предложил основные средства и способы для выражения АЧП в китайском языке. Учёный также исследовал проблему прямого и обратного словоупотребления, по его мнению, «инвер-

сия используется в целях АЧ» [1].

Другие средства выражения АЧ – такие, как интонации и модальные частицы, предложил Тань Аошуан, изучающий термины «тема и рема» при исследовании проблемы возможности изменения ПС под воздействием АЧП в китайском языке. [14]

Стоит отметить, что в переводе данной теории до их пор существуют многие споры и расхождения. Например, Тан Ианци отождествляет топик с темой, а комментарий с ремой. По его мнению, «топиком» является «данная или известная информация», а «комментарий» представляет собой «новая или важная информация». [13].

Идея об АЧП была использована в качестве формирующей теории и введена в курсы по изучению китайского языка в 2000 г. в работе Чжэн Гуйю «Макропринцип актуального членения предложения и определение темы в китайском языке». [24] Однако до сих пор в китайской грамматике редко встречаются описания теории АЧП. В частности, существует мнение, что в китайском языке с точки зрения АЧ объяснить некоторые явления возможно, но нет необходимости строить системный набор понятий данной теории для китайского языка. [21] Доказательство данного мнения можно найти в особенностях членения предложения в китайском языке.

Как рассмотрели выше, в китайском языке нет разницы между формальным и АЧ. Так как членение предложения в китайском языке реализуется с коммуникативной задачей предложения и эквивалентно теме и реме предложений в русском языке. И в китайском языке выполнение коммуникативной задачи предложения может быть достигнуто посредством изменения структуры предложений или использования служебных слов и др. (в письменной речи). [2] А в устной речи чаще всего – логическое ударение.

Таким образом, с точки зрения АЧП, синтаксическое единообразие не имеет особого значения для перевода с русского языка на китайский. Иными словами, главным принципом выражения китайским языком изменения расположения слов в русском языке является принцип информативного эквивалента. [20]

Стоит отметить, что самым важным для максимального совпадения содержания оригинала и перевода большинство исследователей считают эквивалентность. Однако при установлении эквивалентных отношений при переводе синтаксические значения часто отходят на второй план. [11]

Нужно подчеркнуть, что китайские учёные уже длительное время изучают вопрос порядка слов в русском

языке, но стали уделять больше внимания АЧП для выявления его смыслового центра только с 80-х годов прошлого века [4]. И многие такие исследования АЧП пока проводятся на материале простого предложения, а вопросам АЧ сложного предложения, особенно в контексте, в китайской лингвистике уделяется недостаточно внимания.

В связи с этим, сегодня немало ошибок или неточностей, допускаемых из-за незнания или неправильного определения ПС и АЧ в учебниках русского языка для китайских студентов, и даже в популярных переводах русских художественных произведений на китайский язык.

Например, рассказы А.П. Чехова давно изучались и переводились в Китае многими исследователями. Однако во многих их переводах существует немало неточностей при передаче смыслового центра предложения. В данной статье предложены некоторые примеры из таких неточностей, даже ошибок. Здесь в примерах ТЕМА и РЕМА разделены знаком «/».

1) Распустили слух, что палату № 6 будто бы стал посещать доктор (Палата № 6).

А. 风传医师开始 / 常到六号病室去了。 [5, с. 87]

Его перевод на русский:

Распустили слух, что доктор будто бы стал / в палату № 6 часто приходит.

В этом переводе АЧП определяется словом «开始 - стал», для того, чтобы подчеркнуть, **именно что доктор начал делать**. Тогда этот вариант перевода может дать ответ на вопрос: *Что будто бы стал делать доктор?*

Б. 有人散布流言, 说好像探望起六号病房来的是 / 个大夫。 [15, с. 151]

Его перевод на русский:

Кто-то распустил слух, что палату № 6 будто бы стал посещать / доктор.

В данном переводе АЧП выделено типичным словосочетанием на китайском языке ‘.....的是-кто-что является кем-чем’, и это словосочетание отвечает на вопрос: *Кто будто бы стал посещать палату № 6?*

В. Предлагаемый нами [совместно с Фу Вэньбао] последний перевод:

有人放出谣言, 说 6号病房 / 似乎开始有大夫去探望了。

Его перевод на русский:

Кто-то распустил слух, что палату № 6 / будто бы стал посещать доктор.

В данном переводе словосочетание ‘палату № 6 - 6号病房’ поставлено вперёд – перед предикатом ‘стал

посещать -开始探望. Такой порядок слов в китайском языке является обратным, который поможет вычеркнуть смысловую центр предложения, т. е. здесь **что начало происходить** с «палатой № 6» более важно по мнению автора. В результате этот последний вариант перевода может дать более подходящий ответ на вопрос: *Что нового стало происходить с палатой № 6?* И этот вариант сделан по ситуации, то есть исходя из контекста. Это тоже важный принцип при определении АЧП.

Придя машинально домой, не снимая вицмундира, он лёг на диван и ... помер. (Смерть чиновника)

А. 他 / 信步走到家里, 没脱掉制服, 往长沙发上一躺, 就此.....死了。 [6, с. 9]

Его перевод на русский:

Он / машинально дошёл домой, не снимал вицмундира и лёг на диван и ... помер.

В этом переводе мало чувствуем выразительность оригинала текста. Здесь только по контексту выделены ТЕМА – он, и РЕМА – что он сделал после последней встречи с начальником.

Б. 像木头人似的回到家中, 连制服都未脱 / 就倒在沙发上, 就这样.....离开了人世。 [19, с. 17]

Его перевод на русский:

Вернувшись домой деревянным человеком, даже не / сняв вицмундира, он рухнул на диван, и вот так... скончался.

В данном переводе АЧП выделено типичным словосочетанием на китайском языке ‘连...都没 - даже...не...’, которое делает акцент на образ действия, в этом и смысловой главный акцент автора. Этот перевод точно отвечает на вопрос: *Как скончался этот чиновник?*

На вокзале Николаевской железной дороги встретились два приятеля: один толстый, другой тонкий. Толстый только что пообедал на вокзале, и губы его...(Толстый и тонкий)

А. 在尼古拉铁路的一个火车站上, 两位朋友: 一个胖子和一个瘦子, 相遇了。 [16, с. 28]

На вокзале Николаевской железной дороги два друга: толстяк и худой, встретились.

В этом варианте обратный порядок слов как раз знак выделения ТЕМЫ и РЕМЫ предложения. То есть, здесь РЕМА – *встретились*. А в оригинале в конце РЕМА – *толстый и тонкий*. Кроме того, по ситуации, дальше сразу идёт речь о «толстом», то есть РЕМА в предыдущего предложения стала дальше ТЕМОЙ. Отсюда тоже можно определить АЧП данного предложения. Кроме того, в оригинале уже ясно поставлено двоеточие, которое тоже один из важных знаков для разделения ТЕМЫ и

РЕМЫ. Таким образом, этот вариант не надёжный.

Б. 尼古拉铁路一个火车站上, 有两个朋友相遇: / 一个是胖子, 一个是瘦子。 [6, с. 19]

На вокзале Николаевской железной дороги встретились два друга: / один толстый, а другой худой.

В этом варианте перевода точно выделено АЧП. Без лишнего изменения порядка слов и точно выражено авторское мнение, и даже по структуре предложения точно подходит. Таким образом, отвечает на вопрос: *Кто именно эти друзья?* А если относимся к нему как к началу рассказа, даже отвечает на вопрос: *Кто именно главные герои данного рассказа?*

Безусловно, причины возникновения таких неточностей возникают не только из-за большой разницы в понимании АЧ в двух языках, но и из-за сложности самой теории.

Стоит отметить, что вышеуказанные примеры неточностей в переводе рассказов А.П. Чехова являются следствием привычки к давно принятым и известным вариантам переводов А.П. Чехова.

Кроме того, сегодня в Китае имеют место такие явления, на которые обязательно надо обратить внимание. Во-первых, небольшой объём для определения понятий АЧП в книгах по грамматике для китайских русистов; во-вторых, многие китайские преподаватели сами недостаточно владеют методикой АЧП, следовательно, в процессе обучения они не знают, как исправить такие ошибки и, соответственно, не подчёркивают важность АЧП и ПС на занятиях; в-третьих, даже многие редакторы-переводчики часто игнорируют такие ошибки.

Все вышеуказанные явления доказывают необходимость глубже изучить АЧП. Здесь нужно отметить, что хотя важными средствами для выражения АЧП являются ПС и интонация, но стоит запомнить, что на первом степени должна стоять ситуация, т. е. контекст. Таким образом, в будущем изучении теории АЧП необходимо связывать её с контекстом и ситуацией.

Кроме того, перед китайскими русистами чрезвычайная задача – исправлять ошибки и неточности, связанные с неправильным определением ПС и АЧ в учебниках русского языка для китайских студентов и популярных переводах русских художественных произведений на китайский язык. Мы должны понимать, что нельзя копировать то, что говорят другие учёные, а надо смело задавать вопросы о давно известной или самой продаваемой версии перевода, а также смело задавать вопросы и давать собственные ответы на основе прочной теоретической базы и глубоких исследований. Это также важно для развития языкознания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Фусян, // Анализ структуры русского высказывания. – Пекин: преподаванию и исследованию иностранных языков, 1981 – 462 с.
2. Ву Ликунь, // Практика обучения порядку слов и актуальному членению в русском языке. – Харбин (КНР): Журнал Муданьцзянского педагогического университета. (Философия и социальные науки), 2000 – №6: 70-72 с.
3. Гао Синь, // Порядок слов в русском языке в зеркале китайского языка. – М.: Аспирантская диссертация, 2007 – 233 с.
4. Го Тиньна, // Исследование семантического порядка слов русского языка с точки зрения программки. – Харбин (КНР): Магистерская дипломная работа, 2015 – 38 с.
5. Жу Лун, // Избранные рассказы А. П. Чехова (Рекомендуемая литература из серии «Китайский язык», составленная Министерством образования). – Пекин (КНР): Народная литература, 2002 – 258 с.
6. Жу Лун, Избранные рассказы А. П. Чехова. – Пекин (КНР): Народное образование, 1992 – 720 с.
7. Крушельницкая К.Г., // К вопросу о смысловом членении предложения. Вопросы языкознания. – М.: Российская академия наук, 1956 – № 5: 56-67 с.
8. Матезиус В.О., // О так называемом актуальном членении предложения. – М.: Пражский лингвистический кружок, 1967 – Прогресс: 239-245 с.
9. Николаева Т.М., // Актуальное членение – категория грамматики текста. – М.: Вопросы языкознания, 1972 – № 2.: 43–55 с.
10. Распопов И.П., // Актуальное членение предложения. – Уфа: БГУ, 1961 – 269 с.
11. Полищук Е.В., Суровцева Е.В., // Новые аспекты коммуникативно-лингвистической концепции перевода. Эквивалентность vs адекватность в переводе. Доклад на международной Конференции: CrossLingua'2013, 15 мая 2013. Таврический национальный университет имени В.И. Вернадского, 2013.
12. Смирницкий А.И. // Синтез английского языка. – М.: Литературы на иностранных языках, 1957. – 284 с.
13. Та Ианци. // Разъяснение китайской грамматики и её функции. – Тайбэй (КНР), 1988.
14. Тан Аошуан. // Проблемы скрытой грамматики. – М.: Язык славянской культуры, 2002.
15. Фу Вэньбао, // Сборник повестей и рассказов А.П. Чехова, – Пекин (КНР): Китайское книжное издательство, 2017– 353 с.
16. Фэнь Цзя, // Хамелеон – Сборник повестей и рассказов А. П. Чехова. – Нанкин (КНР): Издательство Илин, 2017 – 347 с.
17. Хамицева С.Ф., // Концепция теории актуального членения. – М.: Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2015 – №3-1: 272-275 с.
18. Хуан Божун, Ляо Сюйдун, // Современный китайский язык (версия-2). – Пекин (КНР): Издательство Высшее образование, 2002 – 337 с.
19. Чжу Сяньшэн, Фэнь Цзя // Избранные рассказы А. П. Чехова (Единообразно отредактированные вспомогательные материалы для чтения на китайском языке для девятого класса.). – Пекин (КНР), Народное образование, 2019 – 312 с.
20. Чэнь Готин, // Основной принцип и средства выражения китайским языком изменений порядка слов в русском языке. – Харбин (КНР): Журналы на иностранных языках, 1988 – Т. 41, №6: 40-46 с.
21. Чэнь Готин, // Когнитивные маркёры и применимые тексты для сегментации смысла предложения. – Харбин (КНР): «Иностранные языкознания», 2003 – №4, 13-16 с.
22. Чэнь Готин, // Актуальное членение и порядок слов в двухсоставном повествовательном предложении. – Харбин (КНР): Издательство Харбинского технологического университета, 2007 – 268 с.
23. Чэнь Готин, // Сравнительный синтаксис русского и китайского языков. – Шанхай (КНР): Шанхайская пресса по обучению иностранным языкам, 2014. – 306 с.
24. Чжэн Гуйю, // Макропринцип актуального членения предложения и определение темы в китайском языке [J]. – Пекин: Преподавание и исследование языков, 2000 – №4, 20-26 с.
25. Chao Y.R., // A grammar of Spoken Chinese. – Berkeley / Los Angeles: University of California Press, 1968 – 847 с.

© Келиму Амина (nana546209@126.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЕЙ В ПОЭТИЧЕСКОМ ЖАНРЕ «ПРОЩАЛЬНОЕ ПИСЬМО»

LANGUAGE TOOLS OF VARIOUS LEVELS IN THE POETIC GENRE "FAREWELL LETTER"

**N. Kuznetsova
I. Shevyakova**

Summary: The article is devoted to the study of the semantics, meaning and possibilities of language units of various levels in a poetic text, as well as to work with them in the course of a philological analysis of a literary text with students of the philological faculty of a pedagogical university. On the example of the genre variety of love lyrics "farewell letter", we consider how the means of lexical, morphological and syntactic levels express the main meanings of a poetic work, both intellectual and emotional, which not only conveys the theme and idea, but also creates expressiveness of the poetic text. **Keywords:** image, nouns, indicativeness, predicativity, poetic picture of the world, expressiveness, emotional atmosphere, types of perception.

Keywords: linguistic means, lexical level, morphological level, syntactic level, emotions and feelings, philological analysis, poetic text.

Кузнецова Наталья Николаевна

д.фил.н., профессор, доцент, Оренбургский
государственный педагогический университет
natlo65@mail.ru

Шевякова Ирина Александровна

к.фил.н., доцент, доцент, Оренбургский государственный
педагогический университет
sheviakova_09@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию семантики, значения и возможностей языковых единиц различных уровней в поэтическом тексте, а также работе с ними в ходе филологического анализа художественного текста со студентами филологического факультета педагогического вуза. На примере жанровой разновидности любовной лирики «прощальное письмо» мы рассматриваем, как средства лексического, морфологического и синтаксического уровней выражают основные смыслы стихотворного произведения как интеллектуального, так и эмоционального плана, что не только передает тему и идею, но и создает выразительность поэтического текста.

Ключевые слова: языковые средства, лексический уровень, морфологический уровень, синтаксический уровень, эмоции и чувства, филологический анализ, поэтический текст.

Создание экспрессивности поэтического текста, как и выражение его основных смыслов, безусловно, создается языковыми средствами различных уровней в совокупности. Однако при филологическом анализе художественного текста студенты филологического факультета педагогического вуза должны хорошо представлять, какими возможностями обладает каждый языковой уровень. Поэтому в нем (в анализе) всегда присутствует момент, когда мы эту совокупность, это единство должны «разъять», и в рабочем плане дисциплины есть темы, посвященные видам работ с лексическими, синтаксическими, фонетическими, морфологическими и словообразовательными средствами языка в художественном тексте. Тем более что именно такую работу предполагает один из ведущих в настоящее время подходов к филологическому анализу текста – лингвоцентрический.

Однако, когда мы приступаем к комплексному лингвистическому анализу художественного текста, мы должны вновь соединить все результаты нашего анализа по уровням языка. Именно это позволяет перейти от анализа формы (языковых единиц) к анализу содержания, потому что филологический анализ текста, как известно, носит циклический характер, что и проявляется в постоянных переходах от формы к содержанию и обратно (7).

Именно таким путем мы следуем при изучении темы «Жанровая специфика художественного текста», в частности, рассматривая такую жанровую поэтическую разновидность, как «прощальное письмо».

Рассмотрим три текста в этом жанре А.С. Пушкина, Ф.И. Тютчева и Н.А. Некрасова:

1. Прощай, письмо любви! прощай: она велела.
Как долго медлил я! как долго не хотела
Рука предать огню все радости мои!..
Но полно, час настал. Гори, письмо любви.
Готов я; ничему душа моя не внемлет.
Уж пламя жадное листы твои приемлет..
Минуту!.. вспыхнули! пылают — легкий дым
Виясь, теряется с молением моим.
Уж перстня верного утрата впечатленья,
Растопленный сургуч кипит... О провиденье!
Свершилось! Темные свернулись листы;
На легком пепле их заветные черты
Белеют... Грудь моя стеснилась. Пепел милый,
Отрада бедная в судьбе моей унылой,
Останься век со мной на горестной груди... (8).
2. Она сидела на полу
И груди писем разбирала —
И, как остывшую золу,
Брала их в руки и бросала —

Брала знакомые листы
И чудно так на них глядела —
Как души смотрят с высоты
На ими брошенное тело...
О, сколько жизни было тут,
Невозвратно-пережитой!
О, сколько горестных минут,
Любви и радости убитой!..
Стоял я молча в стороне
И пасть готов был на колени, —
И страшно-грустно стало мне,
Как от присущей милой тени (9).

3. О письма женщины, нам милой!
От вас восторгам нет числа,
Но в будущем душе унылой
Готовите вы больше зла.
Когда погаснет пламя страсти
Или послушаетесь вы
Благоразумья строгой власти
И чувству скажете: увы! —
Отдайте ей ее посланья
Иль не читайте их потом,
А то нет хуже наказанья,
Как задним горевать числом.
Начнешь с усмешкою ленивой,
Как бред невинный и пустой,
А кончишь злобою ревнивой
Или мучительной тоской...
О ты, чьих писем много, много
В моем портфеле берегу!
Подчас на них гляжу я строго,
Но бросить в печку не могу.
Пускай мне время доказало,
Что правды в них и проку мало,
Как в праздном лепете детей,
Но и теперь они мне милы —
Поблекшие цветы с могилы
Погибшей юности моей! (6).

Объединяет эти три текста, как уже было отмечено, единство темы, или один поэтический жанр – «прощальное письмо». Специфика же каждого из текстов, которую мы стремимся выявить при филологическом анализе текста, а также особенности мировидения конкретного автора, в данном случае очень наглядно и четко прослеживаются за счет различий в употреблении языковых средств.

Как известно, в поэтическом тексте основную смысловую и выразительную нагрузку несут средства лексического, синтаксического и фонетического уровней. Однако при рассмотрении данных текстов на первый план выходят грамматические средства – морфологические и синтаксические, анализ которых, как показывает наш опыт, вызывает большие затруднения у студентов, нежели лексические единицы. А здесь он относительно легок,

наглядно и поэтому будет усваиваться значительно легче.

Даже при первичном (поверхностном) знакомстве обращает на себя внимание различие данных произведений, проявляющееся за счет средств **морфологического уровня**, в частности, различного характера употребления местоимений.

Если в прозаическом тексте основной частью речи является глагол (который называет действия персонажей, которые «двигают» сюжет), то в поэтическом тексте это местоимения (5, с. 33). Поэтический текст всегда более личный, интимный, он способен сказать о самых глубоких, затаенных чувствах субъекта речи (1 лицо) и одновременно затронуть (часто очень сильно) чувства собеседника (2 лицо) (читателя, слушателя). И именно система местоимений в поэтическом тексте (который чаще всего бессюжетен в отличие от прозы) проявляет лирическую ситуацию, позволяет обозначить «персонажей» (лирического героя, «собеседника» и третьи лица) и тем самым создать аналог сюжета в лирике.

В тексте А.С. Пушкина повествование ведется от первого лица, именно лирический герой является основным субъектом действия и эмоционального состояния. Это сразу позволяет нам предположить, что данное произведение будет отличать наиболее напряженный эмоциональный фон (что подтвердится и при анализе других языковых средств), ведь лирический герой говорит именно о своих чувствах в этой тяжелой для него ситуации.

В стихотворении Ф.И. Тютчева речь идет также от первого лица, но основным субъектом действия является третье лицо – женщина, а лирический герой лишь наблюдатель. По характеру повествования читатель понимает, что это близкий лирическому герою человек, которому он очень сопереживает, сочувствует; но поскольку это только взгляд со стороны, то ситуация не ощущается такой эмоционально напряженной, как в первом тексте. И это также исходит только из характера употребления местоимений, хотя и будет поддерживаться другими языковыми средствами.

Наконец, в стихотворении Н.А. Некрасова местоимения нам, вас, вы в первых же строчках говорят нам об обобщенном характере рассуждения. В данном случае речь идет не о конкретных ситуациях (как в первых двух стихотворениях), а о типичности ситуации. Любой человек может в ней оказаться, когда чувства заканчиваются, приходит время расставания, но при этом не каждый захочет сразу «сжечь письма и мосты».

Предположения об эмоциональной составляющей данных произведений, сделанные только на основе анализа употребления местоимений (т.е. средств мор-

фологического уровня), подтверждаются и при рассмотрении средств **синтаксического уровня**. Так, в стихотворении А.С. Пушкина наблюдаются повторы, инверсия, восклицательные односоставные нераспространенные предложения, а также несколько случаев употребления фигуры умолчания, оформляющейся при помощи многоточий. Все эти синтаксические конструкции призваны показать, что герою трудно говорить, он не думает, что и как сказать, потому что его переполняют эмоции, а возможно, и душат слезы.

В произведении Ф.И. Тютчева синтаксис в целом отличается упорядоченностью, но присутствуют и восклицательные предложения с междометиями и умолчание. Это подтверждает наши более ранние выводы, что хотя лирический герой и наблюдает ситуацию со стороны, но он также испытывает сильные (хотя и не в такой степени, как героиня) эмоции, поскольку очень сочувствует ей.

Наиболее упорядоченным и сложным, полным является синтаксис тексте Н.А. Некрасова, что, несомненно, связано с тем, что ни лирический герой, ни его близкие в данный момент не находятся в подобной ситуации, он лишь рассуждает о ней как о типичной, вспоминает свои эмоции и желания, связанные с прощальными письмами.

Следовательно, о «накале страстей», особой эмоциональной тональности стихотворного произведения свидетельствует так называемый «рваный» синтаксис, многочисленные нарушения «синтаксического покоя». И наоборот упорядоченный синтаксис, полнота высказывания и занятость всех позиций говорит о рассудочности рассуждения. Поскольку эмоциональная составляющая в поэтическом тексте имеет столь же большое значение, как и интеллектуальная (а часто именно она и является основным содержанием произведения), то ее первичный анализ с опорой только на средства синтаксического уровня очень значим. Он сразу позволит определить характер эмоционального фона и направление рассуждений.

И конечно, все выше сказанное подтверждается средствами **лексического уровня**, которые углубляют и максимально уточняют то, что выражается абстрактными грамматическими единицами языка.

Прежде всего это проявляется в назывании эмоций. Именно они составляют основное содержание данных произведений. Однако, как можем увидеть, в первом стихотворении, в котором лирический герой сам находится в этой максимально наряженной ситуации, конкретные эмоции, которые он переживает, не называются. Сюда можно отнести лишь «грудь моя *стеснилась*», «в судьбе моей *унылой*» и «на *горестной* груди», т.е. о них говорится предельно обобщенно. И это понятно: когда человек остро переживает те или иные чувства, у него

нет ни возможности, ни желания проанализировать и назвать их.

Во втором тексте обозначений эмоций значительно больше, поскольку лирический герой является наблюдателем и поэтому его рационализм полностью не утрачен. При этом необходимо отделить эмоции героини - в проекции через восприятие лирического героя - и его собственные. К первым можно отнести как эксплицитно выраженные «о, сколько жизни было тут, *невозвратимо-пережитой!*», «о, сколько *горестных* минут, любви и *радости убитой!*», так и имплицитно, находящиеся в подтексте: «как души смотрят с высоты на ими брошенные тело» (по сути, дублируется смысл 'безвозвратно' и поэтому 'безысходно, безнадежно, в отчаянии'). Ко вторым - «*страшно-грустно* стало мне» и «пасть готов был на колени» (здесь эмоции также в подтексте - т.е. 'испытываемая острое сострадание, желание помочь, поддержать').

В третьем тексте можно отметить присутствие наибольшего количества наименований эмоций, что также понятно, поскольку, во-первых, речь идет не о конкретной ситуации, а о ее типичности, следовательно, не о переживаемых чувствах, а об их рассудочной, отстраненной оценке. Во-вторых, несмотря на то, что ситуация частотна и типична, разные люди могут в ней вести себя и чувствовать по-разному. С этим и связан «разброс» называемых эмоций: *восторга, унылой, зла, благоразумья, с усмешкою ленивой, бред наивный и пустой, злобою ревнивой, мучительной тоской, в праздном лепете детей, милы*. В этом стихотворении лирический герой настолько далек, абстрагирован от рассматриваемой ситуации, что даже употребляет в своей речи канцеляризм «*задним числом*», который подчеркивает официальность, неличный характер изложения.

Итак, рассмотрение данных текстов как образцов одной из жанровых разновидностей любовной лирики (прощального письма), с одной стороны, позволяет наглядно, предметно говорить о семантике и значении языковых средств различных уровней (лексического, морфологического, синтаксического) в поэтическом тексте, а с другой - об их стремлении к единству. Они дублируют основные смыслы, используя свои возможности.

Морфологические и синтаксические единицы, будучи максимально абстрактными, способны выражать достаточно общие смыслы: эмоционально или рационально воспринимает мир вообще или данную ситуацию лирический герой; перед нами спонтанная речь, возникающая под воздействием острых чувств и эмоций, или итог зрелых, долгих размышлений. На это могут указать как определенные части речи, так и определенные конструкции, а точнее их нагнетание, стяжение.

Лексические же средства позволяют не только под-

держивать смыслы, выражаемые морфологическими и синтаксическими единицами, но и предельно их уточнять, обогащая образ необходимыми деталями, которые делают картину, возникающую в воображении читателя, полной и зримой.

Именно поэтому подобную работу целесообразно проводить со студентами для развития навыков анализа употребления языковых единиц в поэтическом тексте при изучении дисциплины «Филологический анализ текста».

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковтунова И.И. Синтаксис поэтического текста: Поэтическая грамматика. Т.1. – М.: ООО Издательский центр «Азбуковник», 2006.
2. Кузнецова, Н.Н. Лексические средства создания экспрессивности / Н.Н. Кузнецова. – Оренбург. – «Агентство «Пресса», 2009. – 248 с.
3. Кузнецова, Н.Н. Грамматические средства создания экспрессивности / Н.Н. Кузнецова. – Оренбург. – Фирма «Копицентр», 2010. – 273 с.
4. Кузнецова, Н.Н. Средства создания экспрессивности. Диссер. на соиск. уч. ст. д.фил.н. / Н.Н. Кузнецова. – Москва, 2009. - 594 с.
5. Кузнецова, Н.Н. Язык поэзии / Н.Н. Кузнецова. – Оренбург. – ООО Издательство Оренбургская книга», 2021. – 162 с.
6. Некрасов Н.А. <https://rupoem.ru/nekrasov/all.aspx>
7. Николина Н.А. Филологический анализ текста: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 256 с.
8. Пушкин А.С. <https://rupoem.ru/pushkin/all.aspx>
9. Тютчев Ф.И. <https://rupoem.ru/tyutchev/all.aspx>

© Кузнецова Наталья Николаевна (natlo65@mail.ru), Шевякова Ирина Александровна (sheviakova_09@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Оренбургский государственный педагогический университет

ВЛИЯНИЕ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ НА ИЗУЧЕНИЕ РУССКИХ МОДАЛЬНЫХ ЧАСТИЦ

Ли Жань

Аспирант, Санкт-Петербургский Государственный
Университет
st094079@student.spbu.ru

THE INFLUENCE OF THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE LINGUISTICS ON THE STUDY OF RUSSIAN MODAL PARTICLES

Li Ran

Summary: This article examines the impact of the development of cognitive linguistics on the study of modal particles. Modal particles are interpreted by scientists in different ways, not always unambiguously, which creates many opportunities for studying this topic. The Russian language is one of the global languages of the world as a means of communication and information transmission, so the study of modal particles is relevant today. Various modal meanings and shades of utterance begin to be expressed in formal words. A special category of «modal sentence particles» arises, which differ from conjunctions in that they express not connections between syntactic groups in speech, but various qualities of the utterance itself or its parts, their relation to reality.

Keywords: cognitive linguistics, modal verbs, semantics.

Аннотация: В данной статье рассматривается влияние развития когнитивной лингвистики на изучение модальных частиц. Модальные частицы трактуются учеными по-разному, не всегда однозначно, что создает множество возможностей для изучения данной темы. Частицы, относясь к служебным словам, являются весьма значимым компонентом в структуре высказывания и выражают разнообразные смысловые и модальные оттенки, поэтому изучение модальных частиц актуально на сегодняшний день. Различные модальные значения и оттенки высказывания выражаются формальными словами. Модальные частицы в предложении выражают не связи между синтаксическими группами в речи, а различные характеристики самого высказывания или его частей, их отношение к действительности.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, модальные частицы, как раз, ровно, именно, семантика.

Когнитивная лингвистика — это современная школа лингвистической мысли, которая первоначально начала формироваться в 1970-х годах из-за неудовлетворенности формальными подходами к языку. И к началу 1990-х годов наблюдалось растущее распространение исследований в этой области, а также исследователей, которые называли себя когнитивными лингвистами.

Признание того, что семантика модальных частиц имеет ярко выраженную прагматическую направленность и реализуется в конкретном высказывании в ситуации непосредственного общения двух и более коммуникантов при определенных прагматических условиях, послужило отправной точкой рассмотрения частиц на базе новой парадигмы знания, совмещающей в себе коммуникативный и когнитивный подходы в научно-исследовательской языковой практике [11]. Модальные частицы влияют на коммуникативно-прагматическую перспективу высказывания; могут усиливать, нейтрализовать или снизить в какой-то степени иллюкутивную силу высказывания.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы ознакомиться с теоретическими и методологическими основами современной когнитивной лингвистики; систематизировать задачи, которые решает когнитивная лингвистика; проанализировать влияние развития когнитивной лингвистики на изучение русских модальных частиц.

Современные монографии и отдельные статьи Н.Д. Арутюновой [3], Е.С. Кубряковой [11], З.Д. Поповой [23], Ю.С. Степанова [26], Е.В. Рахилиной [24], Т.Г. Скребцовой [12], В.З. Демьянкова [7], С.А. Песиной [21], А.Л. Шарандина [28], Б.Ю. Нормана [16] и других исследователей содержат важные теоретические положения по вопросу о том, как хранятся наши знания о мире, как они структурированы в языке в процессе коммуникации. Этим кругом проблем занимается современная когнитивная лингвистика.

Когнитивная лингвистика характеризуется двумя признаками. Первый из них – приверженность обобщению (термин Н.Ф. Алефиренко), приверженность характеристике общих принципов, которые отвечают за все аспекты человеческого языка; второй – когнитивное обязательство (термин Дж.Лакоффа), обязательство дать характеристику общих принципов языка, которая согласуется с тем, что известно о сознании и мозге из других дисциплин. Именно эти обязательства придают когнитивной лингвистике ее отличительный характер и отличают ее от формальной лингвистики. [2,3,7,9,11]. Рассмотрим эти признаки.

Приверженность обобщению

Когнитивные лингвисты исходят из предположения, что существуют общие принципы структурирования, которые применимы к различным аспектам языка; они

предполагают, что важной функцией науки о языке является выявление этих общих принципов. В современной лингвистике изучение языка часто разделяется на отдельные области, такие как фонетика (производство и восприятие звука), фонология (звуковые паттерны), семантика (значение слова и предложения), прагматика (значение в контексте дискурса), морфология (структура слова), синтаксис (структура предложения) и т. д. [2, с.15].

В рамках формальной лингвистики (например, подхода генеративной грамматики, разработанного Ноамом Хомским) обычно утверждается, что такие области, как фонология, семантика и синтаксис, касаются существенно различных типов принципов структурирования, действующих над различными видами примитивов. Например, синтаксический модуль — это область (неврологическая система в сознании / мозге), специализирующаяся на структурировании слов в предложения. А фонологический компонент разума был бы связан со структурированием звуков в паттерны, разрешенные правилами любого данного языка и человеческого языка в целом. Модульный взгляд на мышление подкрепляет идею о том, что современная лингвистика оправдана в разделении изучения языка на отдельные субдисциплины не только по соображениям практичности, но и потому, что компоненты языка совершенно различны и, с точки зрения организации, несоизмеримы. Когнитивные лингвисты обычно признают, что для практических целей полезно рассматривать такие области, как синтаксис, семантика и фонология, как условно отличные друг от друга. Изучение синтаксической организации включает в себя, по крайней мере, частично изучение нескольких иных видов когнитивных и лингвистических явлений, чем изучение фонологической организации. Однако, учитывая приверженность к обобщению, когнитивные лингвисты не согласны с тем, что модули или подсистемы языка организованы существенно различными способами, что отдельные модули или подсистемы существуют в сознании / мозге [3, с.16].

Когнитивное обязательство

Стремление к обобщению ведет к поиску принципов языковой структуры, применимым ко всем аспектам языка. Аналогичным образом, когнитивная приверженность представляет собой точку зрения о том, что принципы лингвистической структуры должны отражать то, что известно о человеческом познании из других дисциплин, в частности из других когнитивных наук (философии, психологии, искусственного интеллекта и неврологии). Из когнитивного обязательства следует, что язык и лингвистическая организация должны отражать общие когнитивные принципы, а не когнитивные принципы, специфичные для языка, поэтому идеи, теории и методы когнитивной лингвистики все чаще применяются к широкому спектру эстетических, коммуникативных,

развивающих, образовательных и культурных явлений в широком спектре дисциплинарных контекстов.

Когнитивное обязательство представляет собой сосредоточение внимания на языке: когнитивные лингвисты, как и другие лингвисты, изучают язык ради него самого. Язык отражает общие аспекты познания, а поэтому связан с концептуализацией и категоризацией.

В рамках когнитивной лингвистики изучение языка часто фокусируется либо на семантике, либо на грамматике, хотя, как правило, нет четкого деления между тем, как они изучаются, несмотря на принятую конкретную направленность. На практике деление возникает из-за сосредоточенности конкретного исследователя или исследуемого вопроса, а не из-за принципиального деления [9, с.163].

Область исследований, включающая подходы когнитивной лингвистики к семантике, связана с исследованием ряда семантических явлений. Одним из таких явлений является лингвистическая семантика, охватывающая явления, традиционно изучаемые под эгидой лексической семантики (значение слова), композиционной семантики (значение предложения) и прагматики (расположенное значение). Она также охватывает явления, не рассматриваемые в рамках этих традиционных рубрик, такие как взаимосвязь между опытом, концептуальной системой и семантической структурой, кодируемой языком в процессе конструирования смысла.

Подходы когнитивной лингвистики к грамматике определяются тем, что модель значения (учет «когнитивной семантики») должна быть очерчена, прежде чем можно будет разработать адекватную когнитивную модель грамматики [15, с.25]. Это связано с тем, что грамматика рассматривается в рамках когнитивной лингвистики как значимая система сама по себе, которая, следовательно, разделяет важные свойства с системой лингвистического значения и не может быть функционально отделена от нее.

Язык — это словесная сокровищница нации, средство передачи мысли, которую он «упаковывает» в определенную языковую структуру. Знания, используемые в данном случае, — это не просто знания о языке. Это также знания о мире, о социальном, знания об особенностях речевого общения, фоновые знания и т. д. Теория когнитивной лингвистики отвечает на вопрос, что такое язык, вместе с тем и на вопрос, чего достигает человек посредством языка [13, с.92].

О семантике и грамматике модальных частиц писали А.Т. Кривоносов [10], В.Н. Башинский [5], А.Н. Баранов [4], Е.В. Падучева [20], А.А. Зализняк [8], В.А. Плунгян [22], И.А. Нагорный [1], А.В. Аверина [14] и др. Рассмотрение

частиц в традиционной грамматике связано с выделением разрядов частиц по строению и по их функциям [Русская грамматика-80 §§ 1695-1699]. Здесь выделен класс модальных частиц, рассматриваются построения с ними, выражающие различные субъективно-модальные значения. Значение частицы как отдельного слова является то отношение, которое выражается ею в предложении. Модальные (оценочные, экспрессивные) значения в том или ином виде присутствуют и в частицах отрицательных, вопросительных, характеризующих действие по его протеканию или результативности, в частицах-репликах. Модальные частицы, выражающие непосредственные реакции, отношение к сказанному, оценку, обладают способностью сочетаться друг с другом в целые комплексы, которые в предложении легко возникают и легко распадаются, видоизменяются [30, с.725].

Русский язык имеет богатую и разнообразную серию модальных частиц, которые, часто зачисляются в наречия или же в союзы. Но от наречий их отличает характер выражаемого ими модального отношения. Некоторые модальные частицы имеют отношение ко всему предложению в целом. Другие модальные частицы возникли из глагольных форм, которые выражают субъективную оценку мысли, сообщения или эмоциональное отношение человека [18, с.41]. Имеются модальные частицы, возникшие из глагольных форм, которые представляют собой призыв или обращение собеседника. Существуют модальные частицы, произошедшие из вспомогательных глаголов и из наречий, частицы однородные с междометиями. Также имеется группа модальных частиц, которая представляет собою продукт сращения разных сочетаний слов с частицами [19, с.269].

С развитием когнитивных принципов в лингвистике расширяются интересы ученых относительно семантики частиц, предпринимаются попытки выявления семантического инварианта частиц, рассматриваются взаимосвязь семантики частицы и контекста, в котором она находится, прагматические свойства частиц. Изучение модальных частиц, которые передают широкую палитру субъективно-модальных отношений, может строиться как исследование когнитологического характера с учетом коммуникативно-речевого контекста. По мнению А.И. Фефилова, в рамках данного теоретического подхода всякое высказывание строится на предшествующем знании, зафиксированном в предтексте, и на прогнозировании последующих событий, которые могут найти свое выражение в посттексте. Для понимания также важно знать, что высказывание говорящего всегда кому-то адресовано, а адресация осуществляется с учетом статусных ролей коммуникантов, т.к. говорящий следует за знаком в силу регулярности данного отношения и выработанной привычки.

Исследователи прагматических функций модальных частиц указывают на то, что данные лексические едини-

цы образуют подсистему эмфатических элементов языка и включаются, таким образом, в систему прагматических средств языка. Они выступают как:

1. вторичные иллокутивные операторы речевого взаимодействия собеседников в целях успешного протекания коммуникативного процесса;
2. модификаторы - единицы, способные осуществлять в высказывании семантическое приращивание, т.е. передавать дополнительную информацию;
3. слова-коннекторы - языковые единицы, служащие для эксплицитного обозначения смысловых отношений в речевых конструкциях.
4. модальные маркеры в виде вспомогательного средства выражения эмоционально-экспрессивных реакций коммуникантов.

Модальными маркерами называют такие слова, которые формируют реляционную, синтаксическую и модальную структуру высказывания. Говорящий субъект использует данные двусторонние знаки (формально-семантические) для выражения коммуникативно-прагматических смыслов [19].

Рассмотрим, например, модальные частицы «именно», «как раз», «ровно», которые относятся к акцентирующим. По данным словарей [25], они имеют следующие характеристики:

частица **«именно»** употребляется на фоне высказывания, содержащего компонент (или в высказывании, содержащем компонент), смысл которого: а) утверждается, б) подтверждается, в) опровергается.

«Как раз» безударная, акцентирующая. Ударная - при употреблении в качестве самостоятельного высказывания. Данная частица является многозначной. Инвариантная семантика акцентирующей частицы «как раз» – «совпадение» / «соответствие». Она имеет два проявления: для указания на соответствие/совпадение выделяемого частицей признака или ситуации с другим признаком или ситуацией; либо для указания на несовпадение, противоположность выделяемого частицей признака или ситуации другому признаку или ситуации. Инвариантное значение частицы «как раз» имеет пять модификаций в двух основных проявлениях [31, с.8]. Частицы **«именно»** и **«как раз»** являются синонимами.

«Ровно» выражает сравнение, выражает неуверенное предположение, будто, словно [25, с.45]. Как видим, эти частицы не имеют конкретного лексического значения, а показывают отношение говорящего к содержанию высказывания.

Семантика частицы реализуется в определенном контексте – минимальном или максимальном. Модальные частицы актуализируют внимание на значимом в высказывании, способствуют тому, что первоначально равнозначные компоненты смысла высказывания субординируются, приобретая периферийный либо при-

оритетный статус [17, с.87]. Именно, как раз, ровно используются для уточнения информации предложения, показа субъективной позиции говорящего. Например:

1. «**Именно** в тот день он нуждался в ободряющих словах» - такое намерение говорящего может подчеркиваться оборотами “а не в иной”. Употребление *именно* показывает отношение говорящего к временной ситуации и к субъекту высказывания, включает в структуру высказывания предшествующее знание о том, что говорящий знает о важном и непростом дне для субъекта, а также выражает уверенность говорящего.
2. «Что **именно** вы хотите сказать? Я не понимаю, что **именно** вы хотите сказать» - говорящий подчеркивает, что неизвестный предмет, признак нуждается в конкретизации. *Именно* усиливает эмоциональное воздействие на адресата, вызывая перлокутивный эффект: говорящий требует, чтобы адресат дал дальнейшие объяснения.
3. «**Как раз** сейчас самое время поехать отдохнуть на море» - коммуникативное намерение говорящего заострить внимание адресата на совпадении времени и места данной ситуации с ожидаемой ситуацией. Актуализация значимого в высказывании выражается *как раз*. Коммуникативно-прагматическая направленность высказывания -некатегорический, мягкий совет, желание заинтересовать собеседника в выполнении действия.
4. «**Как раз** против дома, по ту сторону двора, тянулась длинная решетка, отгораживающая двор от старого сада» - говорящий подчеркивает оптимальность признака, его точное соответствие цели. Коммуникативно-прагматическая направленность данного высказывания заключается в том, чтобы более точно адресовать нахождение решетки. Описывание места говорящим создает у

читателей полную картину места.

5. «Неожиданный звонок в дверь раздался **ровно** в тот момент, когда мы заперли дверь». (б) «Сегодня **ровно** в полночь покажут документальный фильм». В данных примерах *ровно* синонимична *как раз* и актуализирует совпадение времени событий. Частица *ровно* маркирует абсолютную временную локализованность обозначенных действий и усиливает оценочный план высказывания: говорящий подчеркивает незамедлительное следование одного действия за другим в прошлом (5) и будущем (6), акцентирование временного совпадения для него является важным.
6. «Или это довоенные ещё дома были, я **точно** не знаю», говорящий описывает реально существующий объект, о которых у субъекта восприятия складывается определенное впечатление, частица *точно* помогает говорящим выразить неуверенность и возможность ошибки.

Приведенные примеры показывают, что акцентирующие модальные частицы являются инструментом, который участвует в организации текста, поскольку являются указателями на производителя речи как на главенствующий для текста фактор, так как ментальная сфера говорящего оказывает самое непосредственное влияние на текст, его создание. Можно сказать, что говорящий управляет тем, как именно будет интерпретироваться и восприниматься его высказывание, формирует эту интерпретацию и реакцию. Модальные частицы играют ведущую роль как в плане реализации говорящим различных интенциональных установок в рамках высказывания (задают определенную коммуникативно-прагматическую перспективу), так и в плане адекватного понимания содержания высказывания слушающим и воздействия на него со стороны говорящего в акте регулируемой интеракции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверина А.В. Аспектуальный потенциал артикля и падежных форм в немецком языке / А.В. Аверина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2022. – № 2. – С. 17-29.
2. Алефиренко Н.Ф. Язык, познание и культура: Когнитивно-семиологическая синергетика слова: Монография. – Волгоград: Перемена, 2006. – 227 с.
3. Арутюнова Н.Д. Язык о языке / под общ. рук. и ред. Н.А. Арутюновой. - Москва: Яз. русской культуры, 2000. - 624 с.
4. Баранов А.Н. Лингвистическая экспертиза текста: теория и практика: учеб. пособие / А.Н. Баранов. 4-е изд., стер. — М.: Флинта: Наука, 2012.— 592 с.
5. Башинский В.Н. Семантико-функциональные особенности эмоционально-экспрессивной частицы / В.Н. Башинский //Лингвистические проблемы текста и его компонентов в германских языках. Пятигорск, 2005 С. 13-31.
6. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. - М.: Гнозис, 2003. – 286 с.
7. Демьянков В.З. Интерпретация, понимание и лингвистические аспекты их моделирования на ЭВМ / В. З. Демьянков. – Москва: Издательство Московского государственного университета, 1989. – 171 с.
8. Зализняк А.А. Лингвистические задачи. - М.: МЦНМО, 2013. — 40 с.
9. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации / В. В. Красных. - М.: Гнозис, 2001. - 205 с.
10. Кривоносов А.Т. Язык. Логика. Мышление. Умозаключение в естественном языке. - М.: Нью-Йорк: ВАЛАНГ, 1996. - 682 с.
11. Кубрякова Е.С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / РАН ИЯ. - М.: Языки славянской культуры, 2018. - 560 с.

12. Кузнецов С.А., Скребцова Т.Г., Суворов С.Г., Клементьева А.В. Лингвистический анализатор: преобразование текста в метаязыковую структуру данных. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2019. - 238 с.
13. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика: учеб. Пособие. - 2-е изд. - Минск.: Изд-во Тетрасистемс, 2008. - 266 с.
14. Нагорный И.А. Семантическая структура предложений с частицами // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. - 2016. - №21 (242). - С.241-245
15. Никитин М.В. Основания когнитивной семантики: Учеб. пособие для студентов вузов / М.В. Никитин; М. В. Никитин; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. - 277 с.
16. Норман Б. Ю. Русский язык в задачах и ответах: сб. задач / Б.Ю. Норман. — М.: Флинта: Наука, 2011. — 384 с.
17. Ошанова, Е.С. Вклад модальных частиц в коммуникативно-когнитивную перспективу высказывания / Е.С. Ошанова // Вопросы когнитивной лингвистики. - 2014. - № 3(40). - С. 86-90.
18. Ошанова Е.С. Модальные частицы как когнитивно-прагматические маркеры высказывания / Е.С. Ошанова // Региональная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы теории и практики языка и литературы». - Ульяновск, 2012. - С. 41-44.
19. Ошанова Е.С. Функциональные особенности модальных частиц в тексте / Е.С. Ошанова // Пятая Международная научная конференция «Технические университеты: интеграция с европейскими и мировыми системами образования. Лингвистические аспекты образования в техническом вузе». - Ижевск, 2012. - С. 269-273.
20. Падучева Е. В. Семантические исследования. Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива / Е.В. Падучева. - Москва: Языки славянских культур, 2011. - 480 с.
21. Песина С.А. Язык и мышление как основное направление исследований в когнитивной лингвистике / С.А. Песина, Л.Г. Юсупова // Достижения вузовской науки. - 2014. - № 9. - С. 159-163.
22. Плунгян В.А. Общая морфология: введение в проблематику / В.А. Плунгян. - Издание 3-е, исправленное и дополненное. - Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. - 384 с.
23. Попова З. Д. Очерки по когнитивной лингвистике / З.Д. Попова, И.А. Стернин. - Воронеж: Истоки, 2001. - 191 с.
24. Рахилина Е.В. Лингвистика конструкций — М.: Издательский центр «Азбуковник», 2010. — 584 с.
25. Словарь служебных слов русского языка / А.Ф. Прияткина, Е.А. Стародумова, Г.Н. Сергеева [и др.]. - Владивосток: Дальневосточный государственный университет, 2001. - 363 с.
26. Стародумова Е.А. Частицы русского языка: Разноаспектное описание / Е.А. Стародумова. - Владивосток: Изд-во ДВГУ, 2002. - 292 с.
27. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры / Ю.С. Степанов; Степанов Ю.С.. - Москва: Издательство «Академический проект», 2001. - 990 с.
28. Фефилов А.И. Лингвокогнитология: монография / А.И. Фефилов; А.И. Фефилов; М-во образования и науки Российской Федерации, Гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Ульяновский гос. ун-т». - Ульяновск: Ульяновский гос. ун-т, 2012. - 209 с.
29. Шарандин А.Л. Когнитивно-дискурсивные формы качественно-предикативных слов / А.Л. Шарандин // Язык. Текст. Дискурс. - 2010. - № 8. - С. 427-443.
30. Шведова Н.Ю. Русская грамматика: [в 2 т.] / Акад. наук СССР, Ин-т рус.яз. - Москва: Наука, 1980-1982. - 790 с.
31. Юань Синьюй. Акцентирующая частица «как раз» в парадигматическом и синтагматическом аспектах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Владивосток, 2022. 26с.

© Ли Жань (st094079@student.spbu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ДЕФОРМАЦИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО «АКТИВНОСТЬ» КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРОЦЕССА ЗАИМСТВОВАНИЯ

Погорелова Инга Викторовна

кандидат филологических наук, доцент,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
ingalgru3@mail.ru

SEMANTIC DEFORMATION OF THE NOUN "ACTIVITY" AS A RESULT OF THE PROCESS OF BORROWING

I. Pogorelova

Summary: The article explores the functioning of the English borrowing 'activity' in contemporary Russian. The study of contextual distribution made it possible to highlight the semantic intersections of the loan word under consideration with its Russian equivalents as well as the incomplete correspondence of the latter to the semantic volume of the lexical unit 'activity'. The analysis of the factual material revealed full synonyms for the borrowing 'activity' in Russian: 'event', 'occupation', 'entertainment / game' and 'sport'. The study demonstrated that in a number of cases the loan word 'activity' allows the text producer to implement the principle of linguistic economy as it makes the introduction of separate categories / descriptions for concepts that are difficult to categorise unnecessary.

Keywords: semantics, borrowing, English loans, semantic volume, semantic gap.

Аннотация: Статья посвящена анализу функционирования англицизма «активность» в современном русском языке. Исследование контекстной дистрибуции позволило сделать вывод о семантических пересечениях рассматриваемого заимствования с его русскими эквивалентами и неполном соответствии последних семантическому объёму лексической единицы «активность». Анализ фактического материала выявил полные синонимы заимствования «активности» в русском языке: «мероприятие», «занятие», «развлечение / игра» и «вид спорта». В ходе исследования было продемонстрировано, что в ряде случаев англицизм «активность» позволяет продуценту текста экономить речевые средства ввиду отсутствия необходимости вводить отдельные категории / описания для понятий, с трудом поддающихся категоризации.

Ключевые слова: семантика, заимствования, англицизмы, семантический объём, семантическая лакуна.

Процесс заимствования как способ пополнения словарного состава языка был и остаётся привлекательным объектом лингвистических исследований, поскольку заимствование лексических (а иногда и грамматических) структур не носит механический характер, но всегда связано с факторами социально-политического, культурно-исторического, экономического и цивилизационного плана. Так, реформаторское правление Петра I обусловило приток в русский язык немецких, нидерландских и английских заимствований, связанных с военным делом, научно-техническим развитием, искусством и новыми бытовыми реалиями. Общественно-политические и культурные связи России 18-19 вв. отразились в многочисленных заимствованиях из французского языка и ряде итальянских и испанских заимствований. Можно с уверенностью утверждать, что глобализация, характеризующая мировое общественное устройство 21 века, подстегнула рассматриваемый процесс, что в первую очередь проявилось в резком увеличении процента заимствований из английского языка [7, 8, 10].

Жаркие споры сторонников и противников использования иностранных слов в родном языке (в любой стране) свидетельствуют как о стремлении части языкового общества уберечь родной язык от иноязычного влияния, так и об известной доле консерватизма, прису-

щего мировоззрению этого сегмента социума [16]. Однако в ряде случаев горячих противников заимствований нельзя упрекнуть в слепом отрицании новых языковых тенденций, поскольку практика показывает, что заимствование тех или иных лексических единиц не всегда оправданно с лингвокультурной точки зрения.

Российские исследователи отмечают такие причины заимствований, как отсутствие соответствующего понятия или наименования в когнитивной базе языка-рецептора, необходимость разграничения или специализации понятий, социально-психологические причины и факторы заимствования, коммуникативная актуальность обозначаемого понятия и др. [3, 7, 10]. Представляется, что именно заимствования, которые вошли в язык по социально-психологическим причинам, связанным с восприятием той или иной иноязычной лексики как «престижной» / эвфоничной / «учёной», относятся к категории «языкового мусора», т.е. к избыточным лексемам, не заполняющим никакие номинационные лакуны в языке-реципиенте, и принимающие уродливые языковые формы в процессе ассимиляции.

Одним из недавних англоязычных «приобретений» современного русского языка стала лексема «активность», нередко употребляющаяся в форме множественного числа (как, скажем, в заголовке заметки от

12.01.2021, взятой с вебсайта московской школы №1551: «В дни школьных каникул в нашей школе проходят различные активности»). В фокусе данной статьи находится вопрос о целесообразности и релевантности указанного заимствования.

Существительное «активность» – дериват прилагательного «активный», пришедшее в русский язык из французского в 19 в. [15]. Образованное с помощью деривационного суффикса *-ость*, имеющего значение отвлечённого признака или состояния, данное существительное не относится к разряду абстрактных существительных, выражающих противопоставление «единичность – множественность», и поэтому типично употребляется в форме единственного числа (сравните: *искренность, честность, изысканность, разумность* и т.п.) [13]. Современные словари определяют его значение как «деятельное участие в чём-либо» [11]. Именно в таком значении данное слово можно было встретить ещё в начале 2000-х. Например: «На фоне практически полного отсутствия инициатив у партии власти политическая активность КПРФ выглядит внушительно (Евгений Жеребенков. Не «Единой Россией»... // «Итоги», 2003.02.04). Или: «Надо признать, он добился своего, добился бы и большего, если бы не активность Алексея Андреевича Ляпунова, который целиком отдался защите кибернетики, её пропаганде, утверждению (Даниил Гранин. «Зубр» (1987)).

Национальный корпус русского языка (НКРЯ) по запросу «активность» выдаёт 4807 примеров употребления данного существительного в форме множественного числа, самые ранние из которых датируются концом 19 в. При этом интересно заметить, что, согласно данным НКРЯ, существительное «активность» как словоформа множественного числа употреблялась исключительно в социально-биологическом и философском контексте. Сравните: «...сущность этих понятий сводится к сочетанию активностей, взятому с его практической стороны; и для полной ясности формулы о целом, которое больше или меньше суммы своих частей, её надо дополнить этим словом 'практически'» (А.А. Богданов. Очерки организационной науки: Основные понятия и методы (1919)). Или: «...у Шанкары высшее начало (называемое то Атманом, то Брахманом, то просто Сущим) лишено всякой двойственности, а всё многообразие форм, характеристик и активностей видимого мира считается иллюзорной проекцией неведения...» (В.Г. Лысенко. Классическая индийская философия в переводах и исследованиях российских ученых (1996)).

Ближе к 2015 г. семантическая структура лексемы «активность» подвергается деформации из-за англицизма «активность», который свободно употребляется в форме множественного числа. Это наглядно демонстрируют подсказки автозаполнения поисковой системы Google,

создающиеся на основе реальных запросов интернет-пользователей. Если ввести «активности» в строку поиска, Google предложит десяток вариантов типа «активности для детей», «активности в Москве», «активности на день рождения», «интересные активности в офисе» и т.п., что означает, что данная словоформа находится в широком употреблении, несмотря на то, что ещё не является официально признанной словарями.

Рассмотрим семантическую структуру единицы «активность» в языке-источнике и языке-реципиенте. Английское существительное *activity* обладает следующими значениями:

1. things that people do;
2. sth that sb does in order to achieve an aim;
3. something that you do because you enjoy it or because it is interesting;
4. a situation in which people are busy doing different things [18].

Судя по дистрибуции кальки «активность» в русскоязычных контекстах («активности на день рождения», «интересные активности», «активности для детей» и т.п.), заимствованная единица в языке-реципиенте употребляется в значении №3 – «то, чем вы занимаетесь, потому что вам это нравится, или потому что это интересно». Анализ русскоязычных примеров функционирования словоформы «активности» позволяет сделать ряд выводов относительно соответствия рассматриваемой английской кальки и лексем языка-реципиента.

Первым типичным случаем употребления словоформы «активности» являются контексты, в которых речь на самом деле идёт о мероприятиях. Так, сайт крупного конгрессно-выставочного мероприятия Sport Forum Live в 2021 году, анонсируя его программу, указывает «зоны спортивных активностей», детализируя эти активности как мастер-классы, показательные выступления, сдачу нормативов, консультации, турниры, обучающие семинары и др. Как видим, вышеперечисленные «активности» без каких-либо номинативных потерь могут обозначаться русским существительным «мероприятия» или в целом – «программа». В программе Sport Forum Live 2023 г. список предлагаемых активностей пополняется «игровыми видами спорта (лакросс и футбол слепых)», групповым шахматным сеансом, компьютерными играми [9]. Аналогичное употребление словоформы «активности» находим на сайте enjoykamchatka.ru, который можно обнаружить в Google по заголовку-ссылке «Активности, интересные места и достопримечательности Камчатки». Перешедшим по ссылке пользователям предлагается ряд «активностей» в категории «наблюдение за животными» (наблюдение за бурыми медведями, кошками, сивучами и др.), в категории «вулканы, горы, перевалы, парки» (восхождение на вулканы, вертолётные экскурсии, трекинг и др.), или в категории «океан, озёра, реки,

горячие источники» (экскурсии к горячим источникам, сплавы, морские прогулки и др.) [1]. Такое же значение «активностей» находим и в программе форума СУП (Слёт успешных предпринимателей). Сравните: «Утренние и вечерние активности на форуме СУП: спортивные мероприятия, театральное представление, песни у костра...» [14]. Примечательно, что семантический объём лексемы «активность» в данном случае превышает семантический объём лексемы «мероприятия», поскольку, как следует из приведённого примера, спортивные мероприятия включены в общий список «вечерних и утренних активностей».

Часть русскоязычных контекстов употребления словоформы «активность» высвечивает семы «развлечение» / «игра». Так, в небольшой записи «ЖЖ» пользователь просит совета у своих подписчиков, озаглавив свой пост-просьбу «Весёлые активности для детей и взрослых». Автору требуется «какая-то игра, а точнее некоторая активность типа Белого Слона или Тайного Санты для смешанной группы детей от 10 лет и взрослых. То есть задача – чтобы это было активно, весело для людей разного возраста и желательно с призами / подарками» [4]. Судя по описанию запроса, говорящему требуется идея развлечения для группы детей и взрослых («чтобы это было активно, весело»), однако само слово «развлечение» в посте не фигурирует. Более того, автор явно проводит различие между игрой и активностью. Похожее смешение концептов «активность», «развлечение» и «занятие» обнаруживается в программе летнего школьного лагеря, заметка о которой озаглавлена «Летние лагерные активности». Авторы программы обещают детям *занятия* в киноклубе, творческие *занятия* (рисование, рукоделие и т.п.), дискотеки (т.е. *развлечения*), музыкальные поединки и «ещё больше активностей». В конце рекламного текста находим предложение: «Это лишь малая часть *развлечений*, которая будет длиться 10 дней». Очевидно, что авторы программы также считают «активность» синонимом «занятия» / «развлечения» [11].

Подтверждение отождествления значений «активность» и «развлечение» также можно найти на сайте компании Interactive Russia в разделе «Digital Activities» (дословно: «цифровые активности»). В качестве примера рассмотрим описание одной из «активностей» – Bullet Time: «В современном обществе требования к проведению мероприятий с каждым годом становятся выше и выше. Это влияет на выбор тех или иных активностей для развлечения гостей. И ни одно мероприятие не обходится без фотоактивности в любом ее виде. Сейчас в тренде фотоактивность Bullet Time. Буллет Тайм – это, по сути, анимационная фотография, которая в ракурсе от 90 до 360 градусов производит серию снимков, которые объединяются в один видео или анимационный файл. Далее этот файл гость может отправить себе на почту, в социальные сети, либо распечатать фотографию с одного ра-

курса...» [17]. Приведённое описание также интересно тем, что, подобно описаниям других «цифровых активностей» на сайте, оно отражает ещё один семантический аспект заимствования «активность»: «предоставляемое техническое оборудование / техническая услуга». Так, «цифровая активность» под названием «Интерактивная дверь» предполагает аренду инсталляции, состоящую из «интерактивного дисплея высокого разрешения, который встраивается в дверной корпус и устанавливается на подставной конструкции, а встроенный контент регулируется посредством нажатия кнопок, которые крепятся на поверхность корпуса рядом с экраном...»; «Дерево желаний» – услуга по предоставлению оборудования для интерактивного развлечения, сочетающего использование мультимедийного проектора и сенсорного терминала, и т.п.

Вместе с тем «активности» могут выступать заменой понятиям «виды спорта» / «спортивные занятия». Например: «Летние активности Петербурга: чем заняться, если не хочется сидеть на месте». В перечне этих активностей обнаруживаем «каяки и байдарки, скалодромы и батуты, сёрфинг, картинг» [12] (аналогичное употребление наблюдалось в примере с программой конгрессно-выставочного мероприятия Sport Forum Live). Сравните (из рекомендаций с сайта журнала Русского географического общества «Вокруг света»): «Водные виды спорта – отличный способ подвигаться, весело провести время и насладиться отдыхом на свежем воздухе. Активности на воде полезны не только для физического здоровья, но и для психологического» [5].

Итак, анализ фактического материала свидетельствует о том, что англицизм «активность» может функционировать в качестве полного синонима понятий, выражающимися русскими лексическими единицами «мероприятие», «занятие», «развлечение / игра» и «вид спорта / спортивное занятие». Иными словами, заимствованная единица «активность» вошла в современный русский язык на правах семантического дублета. (Заметим при этом, что спецификация контекста может вызывать наслаивание дополнительной семантики, как было продемонстрировано на примере некоторых «цифровых активностей».)

В то же время детализация категории «активность», прослеживаемая в проанализированных текстах, указывает на то, что заимствование «активность» интуитивно воспринимается языковым сознанием как единица с большим семантическим объёмом, чем те же существительные / словосочетания «мероприятие», «занятие», «развлечение / игра» и «вид спорта / спортивное занятие». Этим объясняется существование списков «активностей», включающих в себя и игры, и развлечения, и спортивные занятия, и мероприятия одновременно. С другой стороны, можно предположить, что употребле-

ние слова «активность» вместо «игра» / «занятие» / «вид спорта» и т.д. отражает проблему категоризации того или иного феномена (например, парасейлинг – спортивное занятие или развлечение?). Рассматриваемый англицизм заполняет подобную семантическую лауну, одновременно позволяя продуценту текста сэкономить речевые средства ввиду отсутствия необходимости вводить отдельные категории / описания для таких неопределённых понятий.

Проиллюстрируем сказанное на примере перечня т.н. активностей в программе уличного фестиваля в честь Дня молодёжи в Санкт-Петербурге [6]. Данный перечень включает в себя граффити (категория «творческое занятие»), стритбол (категория «спортивное занятие»), настольные игры (категория «игры»), открытый лекторий (категория «культурно-просветитель-

ское мероприятие»), танцы (категория «развлечение / развлекательное мероприятие»), фотовыставки (категория «культурно-просветительское мероприятие»). Сюда же входят воркшопы, модный показ, нетворкинг на английском и скейт-контакт – составляющие фестивальной программы, с трудом поддающиеся чёткой категоризации.

Разумеется, не следует сбрасывать со счетов и фактор речевой моды. Однако представляется, что в данном случае он не является определяющим для частотности употребления и распространённости английского заимствования «активность».

Таковы основные семантические свойства, проявляющиеся существительным «активность» в современном русском языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Активности, интересные места и достопримечательности Камчатки [Электронный ресурс]. URL: <https://enjoykamchatka.ru/activities/>
2. Большой толковый словарь русского языка: А-Я / РАН. Ин-т лингв. исслед.; Сост., гл. ред. канд. филол. наук С.А. Кузнецов. СПб: Норинт, 1998. 1534 с.
3. Брейтер М.А. Англицизмы в русском языке: история и перспективы. М.: Изд-во АО «Диалог-МГУ», 1997. 156 с.
4. Веселые активности для детей и взрослых [Электронный ресурс]. URL: <https://malyshi.livejournal.com/65180261.html?>
5. Всем – вода! Топ-10 летних развлечений на воде [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vokrugsveta.ru/articles/vsem-voda-top-10-letnikh-razvlechenii-na-vode-id667445/>.
6. День молодёжи на набережной [Электронный ресурс]. URL: https://m.vk.com/wall-156503052_1731.
7. Дьяков А.И. Причины интенсивного заимствования англицизмов в современном русском языке // Язык и культура. Новосибирск, 2003. С. 35-43.
8. Зацепина Е.А. Англицизмы в современном русском языке рубежа XX-XXI столетий: этимологическая справка и функциональный спектр: монография. М.: Юрайт, 2022. 155 с.
9. Конгрессно-выставочное мероприятие «МЫ ВМЕСТЕ.СПОРТ» [Электронный ресурс]. URL: <https://sportforumlive.ru/>
10. Крысин Л.П. О русском языке наших дней // Изменяющийся языковой мир. Тезисы международной научной конференции [Электронный ресурс]. – Пермь, 2001. URL: <http://www.philology.ru/linguistics2/krysin-02.htm>.
11. Лагерные активности [Электронный ресурс]. URL: <https://integral.mskobr.ru/edu-news/7141>.
12. Летние активности Петербурга: чем заняться, если не хочется сидеть на месте [Электронный ресурс]. URL: <https://www.fiesta.ru/spb/live/letnie-aktivnosti-peterburga-chem-zanyatsya-esli-ne-hochetsya-sidet-na-meste/>.
13. Русская грамматика: в 2-х т. / Под ред. Н. Ю. Шведовой и др. М.: Наука, 1980. Т. 1. С. 471.
14. Утренние и вечерние активности на форуме СУП [Электронный ресурс]. URL: <https://vk.com/@forumsup2019-utrennie-i-vechernie-aktivnosti-na-forume-sup>.
15. Шанский Н.М. Этимологический онлайн-словарь русского языка. Москва: Дрофа, 2004. 399 с.
16. Штурма Я. Нет большей глупости, чем пытаться убрать из русского языка англицизмы // Газета.ру [Электронный ресурс]. – 6.06.2022. URL: <https://www.gazeta.ru/social/2022/06/06/14954156.shtml?updated>.
17. Interactive Russia [Электронный ресурс]. URL: <https://i-russia.info/products/digital-action>.
18. MacMillan English Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.macmillandictionary.com/>.

© Погорелова Инга Викторовна (ingalgru3@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

RELIGION IN THE WORLDVIEW
VIEWS OF MAURICE BARRES

N. Stepanova

Summary: This article examines the significance of religion in the work of Maurice Barres. After the passage of the 1905 Law of Secession, the French religious heritage was under threat. Within the framework of this problem, both journalistic and artistic works of the French writer are involved. The multi-volume "Notebooks" and the treatise "The Great Sorrow of the Churches of France" testify to the active activity of the French writer against the destruction of churches of historical and artistic value for France. Catholicism as the embodiment of a firm discipline and spiritual culture found its artistic embodiment in the novels "Free Man" and "Inspired Hill". The priority position of Catholicism in the spiritual life of the French nation is revealed.

Keywords: M. Barres, "Notebooks", "The Great Tribulation of the Churches of France", "Inspired Hill", French Catholicism.

В конце XIX века перед всеми творческими умами Франции встала задача обновления западной цивилизации, которая неуклонно шла к кризису. И это касалось самого человека, его морали, эстетики, религии. Пересматривался весь комплекс идей и институтов, характеризующих индустриальную цивилизацию. Настойчиво отрицалось наследие Великой французской революции. Речь шла о подступах к новому миропониманию [10, 7].

Так называемое «банкротство науки» возвратило общество к разнообразным формам идеализма – к увлечению оккультными науками, мистицизму. Этот период был отмечен, прежде всего, появлением живейшего интереса к иррациональному, превратившемуся затем в культ чувства и инстинкта. Казалось, что только иррациональные силы способны стать источником энергии, которая, в свою очередь, порождает чувство собственной значимости. К тому же в их власти оказалось освобождение человека от посредственности и скудости повседневной жизни. Речь шла о смысле жизни, обретении надежды и поисков путей к активному действию. Для этого нужны были силы, управляемые твердыми законами.

Одной из особенностей духовной жизни Франции на рубеже веков стало возрождение католицизма. К тому же дело Дрейфуса явилось благоприятным случаем для религиозного движения. Возрождению религии способ-

РЕЛИГИЯ В МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ
ВЗГЛЯДАХ МОРИСА БАРРЕСА

Степанова Наталья Николаевна

Доцент, Институт гуманитарных и социальных наук, Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики
n.stepanova.55@mail.ru

Аннотация: В настоящей статье исследуется значимость религии в творчестве Мориса Барреса. После принятия Закона 1905 года об отделении французское религиозное наследие оказалось под угрозой. В рамках данной проблемы привлекаются как публицистические, так и художественные произведения французского писателя. Многотомные «Тетради» и трактат «Великая скорбь церквей Франции» свидетельствуют об активной деятельности французского писателя против разрушения церквей, представляющих историческую и художественную ценность для Франции. Католицизм как воплощение твердой дисциплины и духовной культуры нашел свое художественное воплощение в романах «Свободный человек» и «Вдохновенный холм». Выявлена приоритетная позиция католицизма в духовной жизни французской нации.

Ключевые слова: М. Баррес, «Тетради», «Великая скорбь церквей Франции», «Вдохновенный холм», французский католицизм.

ствовала и война. В июле 1915 года В.И. Ленин писал: «Война не может не вызвать в массах самых бурных чувств, нарушающих обычное состояние сонной психики <...> Каковы главные потоки этих бурных чувств? Ужас и отчаяние. Отсюда – усиление религии. Церкви снова стали наполняться <...> «Где страдания, там религия, говорил архиреакционер Баррес. И он был прав» [3, 26, 290-291].

Морис Баррес (1862-1923) был одним из самых известных писателей во Франции конца XIX – начала XX века. Политик с тридцатилетним стажем, член французского парламента, Баррес играл заметную роль в жизни страны. «Моя литература и политика должны соответствовать друг другу, дополнять друг друга, быть в гармонии, ибо в них я одинаково нуждался» [4, МС, I, 38].

Баррес считал, что спасти страну от безраздельно господствующей общественно-политической анархии может только церковь. Именно она в данный период способна установить в обществе стабильность и порядок. Опираясь на изучение исторического опыта, Баррес пришел к выводу о том, что порядок всегда отвечал чаяниям людей: «Я хорошо понял историю, и что хотят народы: порядка и ничего больше» [4, МС, I, 100]. В связи с этим у Барреса возникает культ дисциплины, который в его понимании, царит в армии и, прежде всего, в церкви. Он не уверен в абсолютной истинности христианства, но главное, что оно дает правильные результаты для чело-

веческой личности. «Я люблю, – писал он в 1896 году, – красоту, изящество, святость, гениальность, героизм, зная, что они появились не сами по себе, а благодаря религиозной дисциплине, армии, церкви, которые все это создают и защищают» [4, МС, I, 5].

Католицизм как элемент духовности всегда присутствовал в мировоззрении писателя. В процессе достижения возмужания и самоусовершенствования герой романа «Свободный человек» (1889) обращается к церкви, которая владеет твердой дисциплиной, выработанной веками, а бог должен служить идеалом того совершенства, к которому следует стремиться. «Религиозный порядок создал гигиену души, призванную любить бога; аналогичная гигиена приведет нас к обожанию Я», – делает для себя вывод Баррес [5, р. 54]. Формирование способности чувствовать (*la sensibilité*) будет проходить в два этапа, которые Баррес назовет соответствующим образом: «Воинствующая церковь» (*L'Eglise militante*) и «Торжествующая церковь» (*L'Eglise triomphante*). Пройдя испытания, молодой человек воспитывает в себе волю, т.е. создает свою душу заново. Она превращается в хорошо отлаженный механизм, содержащий самые редкие чувства.

Баррес защищал религию, ибо находил в ней «силу, которую следует хранить, как сокровище» [4, МС, VI, 66]. Писатель видел в католицизме национальную религию, которая является оплотом порядка и мира, а также создателем французского гения. Как и всякая любая религия, католицизм рассматривается как источник исторического и культурного развития страны. С католицизмом связано зарождение и развитие французской нации. Без католицизма не существовало бы Франции, – считал Баррес, – Франция должна быть только католической. Более того, он хотел превратить религию в «духовную силу» Республики.

Между тем Баррес исключает из католицизма элемент веры. Писатель, как-то признался священнику, которого лишили сана, что «кризис, который тот переживает с таким волнением, в его собственных глазах, не имеет никакого смысла» [4, МС, VI, 56-57]. В самом деле, проблема веры практически отсутствует в мировоззрении писателя. «Сам я агностик» – признавался он [4, МС, II, 265]. «Верующий ли я? Атеист ли я? Вот в чем главная проблема, над которой я мало задумывался <...>» [4, МС, V, 54]. В отношении Христа у Барреса было две точки зрения. Первая состояла в том, что Христос вообще не существовал [4, МС, III, 16]. Вторая же, сформулированная несколькими годами позже, свидетельствовала о том, что «с самого начала Христос не ведал о том, что создал» [4, МС, VII, 19].

Несмотря на отсутствие веры, Баррес считал себя католиком. «Я католик, я был крещен, принял первое при-

частие. У меня нет никакого основания, чтобы обратиться в другую веру» [4, МС, IX, 305-306]. «Я дышу только в этой католической атмосфере», – признавался Баррес [4, МС, IV, 143].

Баррес считался одним из виднейших защитников католицизма. Писатель не оставляет без внимания те явления, которые характеризуют деятельность современной ему католической церкви во Франции, ее значение и позицию в происходящих событиях. В этом нет ничего удивительного: вопросы веры и религии занимают важное место в сознании Барреса и во всей системе его философских взглядов. «Я допускаю, чтобы о религии говорили как о родине <...>» [4, МС, XII, 211]. Как политик Баррес видел в религии «нерушимую силу сплоченности, которая в любой форме, при любом климате и в разные эпохи, является необходимой для защиты общества и цивилизации» [4, МС, VII, 223]. Русский поэт, художник и литературный критик М. Волошин был первым, кто открыл для русского читателя Мориса Барреса. Как у Барреса, так и у Волошина обнаруживается схожее мнение в отношении католицизма. Как политик Баррес видел в религии «нерушимую силу сплоченности, которая в любой форме, при любом климате и в разные эпохи, является необходимой для защиты общества и цивилизации» [4, МС, 7, 223]. Волошин пронизательно замечает: «<...> в духовной (не политической) жизни Франции католичество – это живая преемственность исторических традиций нации, это прекрасная дисциплина ума. Она шлифует, дает гибкость, верность, четкость формулировки» [3, т. 6, кн.1, с. 490].

Из религии Баррес создает культ и притом особый культ, культ мертвых, который мог бы обеспечить преемственность, сплоченность и социальное здоровье французской нации. Писатель любил присутствовать на церковных праздниках, устраиваемых в честь национальных героев. «Через цепь молитв, – писал в «Тетрадах» Баррес, – осуществлялась связь живых с мертвыми и с теми, кому предстоит еще родиться» [4, МС, VI, 110]. Именно такую связь он считал прочной и отвечающей его идеалу.

«Религия не представляется мне простым средством для обеспечения общественного порядка <...>» [4, МС, VIII, 67] – отвечает Баррес тем, кто назвал его «социальным утилитаристом» [4, МС, IX, 23]. Автор «Тетрадей» опровергнул это мнение в 1911 году: «Я намерен говорить с вами не как социальный утилитарист и убеждать вас в том, что религия полезна обществу. Я хочу сказать, что она необходима в жизни каждого человека» [4, МС, IX, 23].

На протяжении всей жизни католицизм воспринимался Барресом с эстетической точки зрения и ассоциировался скорее с поэзией, чем с поклонением святым. Ведь недаром писатель называл католицизм «бессмерт-

ной поэмой» [4, МС, VI, 59]. Понятно, насколько такой взгляд на религию не имеет ничего общего с верой в бога. Согласно Барресу, католицизм служит, прежде всего, духовному обогащению человека, хранителем таинственности и силы, в которых так нуждается каждый из нас. Для Барреса церковь – это место, где люди находят забвение своим бедам и тревогам. Она наделяет человека знаниями о самом себе, что придает ему силы и позволяет возвыситься над собой. Она облагораживает человека, наделяет его всевозможными добродетелями и дает надежду на лучшую долю [4, МС, IX, 65].

Выступая в 1911 году на конференции, посвященной общественной благотворительности, Баррес подчеркнул ведущую роль церкви по этой проблеме. «Филантропия содержит, конечно, благородные идеи и руководствуется высоким моральным чувством, но ей не хватает страсти. Она не может пролить бальзам на душу и суметь исцелить ее. Там, где филантропия видит нищету, четыре франка в месяц для бедной старушки, церковь видит душу, которую надо спасти. Она обращается к чувству, перед которым мы все равны (между тем, как в обществе наше неравенство слишком заметно)» [4, МС, IX, 169].

Баррес считал религию одним из необходимых средств нравственного воспитания. В связи с этой задачей Баррес обращает пристальное внимание к системе образования. Из романа Бальзака «Сельский священник» (1841) он приводит одну фразу, которая полностью согласуется с его тезисом в отношении образования во Франции: «<...> таланты, которые фабрикует высшее образование, очень недолговечны, ибо они не находят себе применения и лишены будущего; <...> образование, получаемое в наших начальных школах, не дает государству ничего, потому что лишено веры и чувства» [4, МС, IX, 169-170].

Баррес считает, что Сорбонна разрушила старинный кодекс моральных правил. Студенты выражают недовольство и нуждаются в чем-то другом. Им хочется жить чувствами, и это желание приводит к тому, что они начинают искать духовную опору вне стен Сорбонны. «Нельзя создавать Университет и вообще образование, – настаивает Баррес, – на законах, которые противоречат человеческой природе. Разум стремится к пылкости, благородству, независимости; это и есть триумф энтузиазма» [4, МС, IX, 22-23]. «В каждом человеке содержится неведомая глубина, которая найдет удовлетворение только в вере. Поэтому возникает необходимость в том, чтобы в Сорбонне занимались духовным воспитанием с таким же усердием, с каким ведут подготовку умов. А пока еще не существует учреждение для духовного образования» [4, МС, IX, 24]. Та же мысль получила свое развитие в Предисловии «Человеческой комедии»: «Просвещение, или, лучше сказать, воспитание при помощи религиозных учреждений, является для народов великой основой их

бытия, единственным средством уменьшить количество зла и увеличить количество добра в любом Обществе. Мысль – источник добра и зла – может быть воспитана, укрощена и направлена только религией» [1,1, 28.].

Примечательно выступление Барреса в палате депутатов от 21 июня 1909 года по поводу самоубийств в коллежах и лицеях. Баррес рассказал о гнетущей атмосфере, царившей в школьных учреждениях. Причинами подобных трагедий является отсутствие твердой морали, духовного равновесия и религиозного воспитания молодого поколения. Выход Баррес видит в том, чтобы вновь возвратиться к старой системе образования, в которой религия играла большую роль [4, МС, VII, 203-231].

О роли религии и церкви в воспитании молодого поколения также писал П. Бурже, старший современник Барреса. В «Опытах современной психологии» (1883) Бурже упрекал Вольтера и Руссо за их отрицательное отношение к религии. Вольтер «видел в священнике только мошенника, а в верующем – жертву обмана» [8, 88]. Теория же общественного договора Руссо оказала «губительное влияние на национальную жизнь» [8, 88]. В религии Бурже видит «живой организм, созданный исходящим изнутри принципом, который, во-первых, придает этой религии... характер законности, а, во-вторых, делает ее необходимой» [8, 88-89]. Говорить о религии, что она ложна – это крайне опасно и неразумно, – считал Бурже. Автор «Опытов» предвидит моральную катастрофу, если лишить человечество веры. «Тогда оно увидит перед собой темную и бездонную пропасть и наступит всеобщее смятение, подобного которому не знала еще ни одна эпоха» [8, 94]. Бурже призывает уважать «чувство божественного <...> ибо оно выражает то, что есть самое возвышенное в сердце человека» [8, 89].

В конце XIX века самым серьезным врагом республики становится клерикализм, добивавшийся первенства церкви и духовенства в общественно-политической и культурной жизни страны. Но закон об отделении церкви от государства, принятый в 1905 году, положил конец любым проявлениям клерикализма.

Отделение церкви от государства проходило в болезненной форме для верующих. Большей частью церкви закрывались или вовсе уничтожались. В глазах Барреса разрушалась не только религия, а цивилизация, созданная Францией [4, МС, VI, 287]. Писатель встал на защиту церкви, исчезновение которых грозило бы «моральной катастрофой» [4, МС, VIII, 33-34]. 1900-е годы эти события стали главной темой парламентской и журналистской деятельности Барреса.

Осенью-зимой 1906 года Баррес как депутат принимает участие в дебатах, происходящих вокруг отделения церкви от государства. Между тем многие

современники, например, Ж. Жорес, Р. Вивиани воспринимали кампанию Барреса в защиту церквей как повод к возврату прошлого, когда церковь имела привилегии и практически управляла государством. На одном из заседаний палаты, которое состоялось в январе 1910 года, Баррес с готовностью объяснил свою позицию: «Я готов ответить вам, почему я защищаю церкви. Для меня – это национальный вопрос. Я пришел в католицизм, руководствуясь преимущественно национальным чувством, а не религиозным» [4, МС, VIII, 57]. А еще ранее, в интервью для газеты «Эклер» за 17 декабря 1900 года: Баррес выдвинул два аргумента, в силу которых он принял решение защищать французские церкви: «Я защищаю их во имя внутренней жизни каждого и во имя цивилизации. Защищая церкви, мы защищаем нашу цивилизацию, нашу формацию, оставленную нам в наследство» [4, МС, VIII, 296-297].

В отношении первого аргумента автор «Тетрадей» пояснил, что «речь идет вовсе не о том, чтобы пробудить католическую мысль во Франции, а о том, чтобы сохранить безмолвный храм для эмоциональных выражений, в котором в течение веков люди утоляли свои души. Вот почему я призываю не к христианской вере, а к чувству» [4, МС, IX, 308].

Но самым основным являлся второй аргумент. С одной стороны, как уже говорилось выше, Баррес считал католицизм оплотом порядка, но, с другой стороны, эта религия являлась для него национальным и духовным сокровищем французской культуры. «Если я прошу спасти наши церкви, – писал Баррес в 1912 году, – то я это делаю, прежде всего, из чувства уважения к старинным памятникам, являющимся народным достоянием» [4, МС, IX, 306]. Баррес отводил католицизму, чуть ли не главную роль в деле формирования французского духа и общества, ставя его на одну ступень с наукой: « <...> я защищаю французскую церковь с той же энергией, как если бы я защищал свободный Коллеж де Франс. Наука и церковь достойны глубокого уважения, ибо являются одинаково блестящими знаками цивилизации» [4, МС, IX, 306]. Роль католицизма в творчестве Барреса на данном этапе совершенно точно определил Ф. Мориак: «Католицизм, который являлся для молодого Барреса инструментом духовной культуры, для сегодняшнего Барреса превратился в инструмент французской культуры» [9, 82].

Итогом его размышлений о судьбах католической церкви явились роман «Вдохновенный холм» (1913) и трактат «Великая скорбь церквей Франции» (1914).

В основу романа «Вдохновенный холм» положена история одного религиозного раскола. Священник Леопольд Байярд (Léopold Baillard), поселившись в Лотарингии на холме Сион-Водемон (Sion-Vaudémont), поклоняется старым романским и галльским божествам.

Лотарингскому мистицизму противопоставляется католическая дисциплина со своей старой иерархией. Проповедуя язычество и восстав против ортодоксальности и духовенства, против «дисциплины» [4, МС, X, 30] и «иерархического порядка» [4, МС, X, 31], Леопольд Байярд тем самым вызвал недовольство со стороны Рима. По приказу папы он был отлучен от церкви. С тех пор начинают скитания священника, упорно продолжающего насаждать свои идеи. И только в момент предсмертной агонии одному аббату удается убедить Байярда отречься от своих еретических учений [6, 405-408.]. Так, священник-раскольник вновь возвращается к католической ортодоксальности, к этой истинной вере, которая одержала победу над языческими божествами. Баррес испытывает симпатию к Леопольду Байярду, но между тем и не сожалеет о поражении, постигшего вероотступника.

Задумывая роман, Баррес хотел услышать голос земли в призыве языческого мистицизма. Он призывает проникнуть в «резервуар поэзии» французской земли, на которой горы, плато, леса, пруды поют гимны [4, МС, IV, 334].

В 1914 году появляется трактат Барреса, составленный из его статей и выступлений в Палате депутатов под названием «Великая скорбь церквей Франции» (1914), который не мог не вызвать сочувствия у большинства французов. «Может случиться так, что он не понравится политикам, законодателям, придирчивым людям, ученым, но я надеялся придать ему житейский характер. Здесь увидят свободное течение вещей, ритм парламентских будней и мою настоящую натуру», – читаем в «Тетрадах» в день опубликования трактата [4, МС, X, 285-286].

Трактат написан под живым впечатлением от многочисленных поездок писателя по французским деревням. Картина, представившаяся его взору, наводила на самые грустные мысли. В первой главе рассказывается о том, как действовал закон об отделении церкви от государства. В частности, положение о проведении инвентаризации церковного имущества. Скульптуры, утварь, картины, иконы, являющиеся произведениями искусства и представляющие национальную ценность, передавались в музеи. Менее ценные вещи продавались торговцами в розницу. Сердце писателя сжималось, когда он видел следы опустошения в старинных церквях, построенных еще в XV, XVI, XVII веках. Бывали даже случаи, когда церкви приспособлялись под охотничий павильон. «Сегодня, впервые в истории Франции, наши церкви подвергаются смертельной опасности», – высказывал Баррес свои опасения [7, 8].

Вторая глава трактата повествует о физическом уничтожении церквей, которая так и называется «Динамит в колоколах». Сбрасывались колокола, разбивались стеклянные витражи, разорялись алтари, статуи святых превращались в мусор. С тревогой смотрит Баррес в бу-

дущее, предвидя, что «закон об отделении вскоре покроет Францию руинами» [7, 21].

В последующих главах подробно излагаются выступления самого автора в парламенте. 4 января 1910 года Баррес обращается за помощью к А. Бриану, министру внутренних дел и культа, пытаясь найти у него поддержку. Между тем Бриан не видит причины для беспокойства, считая, что гнев народа вполне оправдан, так как церкви напоминали о жестоком угнетении в течение ряда веков.

После безуспешной аудиенции у министра Баррес обращается к парламенту. 16 января 1911 года состоялось заседание парламента по данному вопросу. В своей речи Баррес пытается убедить членов парламента в том, что наука и рационализм не в состоянии полностью удовлетворить духовные потребности человека, что это удел церкви и веры. «В каждом из нас, – писал Баррес, – содержится тайная глубина, которая находит свое удовлетворение в другой глубине, имя которой вера» [7, 61]. На очередном заседании парламента 25 ноября 1913 года писатель снова настоятельно требовал прекратить сношение истории французской архитектуры, которая прославила французский гений. Построенные в разные эпохи, церкви свидетельствовали о разных стилях: романском, готическом, эпохи Ренессанса, барокко [7, 200].

В трактате Барреса приводит акт одного вандализма. Мэр коммуны Волькс (Volx) в регионе Прованс намерен снести часовню. Президент комитета живописных площадок и памятников туристического клуба обращается по этому поводу к мэру и получает ужасающий ответ: «М.Г., имею честь уведомить Вас, что действительно меры к разрушению старой часовни посредством четырех динамитных шашек приняты <...>. Она, как Вы утверждаете, есть достояние наших предков, но она напоминает нам те эпохи, когда наши отцы принуждены были терпеть жестокое и властное иго клерикалов. Подумайте только – ее постройка, как говорят, восходит к XII веку; значит, она пережила и Варфоломеевскую ночь, и Инквизицию, и драгонады <...>». «Господи! Зачем ты создал их такими глупыми?» – восклицает Баррес [7, 16-17]. Не исключая ни одного из разнообразных наследий, сформировавших историю Франции, Баррес рассматривает религиозные сооружения, в первую очередь, как «национальное достояние», которое составляет «прекрасную цепь французского искусства» и, как таковое, должно быть сохранено. Трактат «Великая скорбь церковью Франции» – оригинальный текст, состоящий из парламентских дебатов, диалогов, открытых писем, статей, метафизических размышлений. Это еще и дневник успешной кампании, которая способствовала принятию Закона 1913 года об исторических памятниках. Наследие Мориса Барреса знаменует собой рождение нового сознания исторического и культурного наследия каждой нации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бальзак О. де. Собрание сочинений: В 24 т. Т.1 / О. де Бальзак. Москва: Правда, 1960. 484 с.
2. Волошин М. Собрание сочинений: В 13 Т. 6, кн. 1 / Под общ. ред. В.П. Купченко и А.В. Лаврова / М. Волошин. Москва: Эллис Лак 2000, 2007. 896 с.
3. Ленин В.И. Полное собрание сочинений: В 55 т. Т. 26 / В.И. Ленин. Москва: Ин-т марксизма-ленинизма при ЦК КПСС. 1969. 590 с.
4. Barrès M. Mes Cahiers: En 14 v / M. Barrès. Paris: Plon, 1919-1951. Все ссылки на это издание даются в тексте (MC); римская цифра обозначает том, арабская – страницу.
5. Barrès M. Un Homme libre / M. Barrès. Paris: Fasquelle, 1889. 299 p.
6. Barrès M. La Colline inspirée / M. Barrès. Paris: Émile-Paul, 1913. 428 p.
7. Barrès M. La Grande pitié des églises de France / M. Barrès. Paris: Plon, 1925. 306 p.
8. Bourget P. Essais de psychologie contemporaine / P. Bourget. Paris: Lemerre, 1883. 326 p.
9. Domenach J.-M. Barrès par lui-même / J.-M. Domenach. Paris: le Seuil, 1954. 192 p.
10. Sternhell Z. Maurice Barrès et le nationalisme français / Z. Sternhell. Paris: Colin, 1972. 396 p.

© Степанова Наталия Николаевна (n.stepanova.55@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СООТНОШЕНИЕ МЕТАТЕКСТА И ПРОТОТЕКСТА

Сунь Сунь

аспирант, Московский педагогический государственный университет
cbetasunxin@gmail.com

RELATIONSHIP OF METATEXT AND PROTOTEXT

Sun Xin

Summary: This article examines the relationship between metatext and prototext, the study of metatext is a new area of discourse analysis in recent times. Metatext refers to the linguistic means used to organize the text, interpret the information conveyed by the text, and express the attitude of the author; metatext and prototext are separated within the structural hierarchy of the text. The main conclusions are that metatext and prototext are closely related and interact, both play an important role in successful communication. However, there are also differences, which are reflected mainly in three aspects: the content of expression, the purpose of use, and the mode of action. The prototext expresses the propositional content of the discourse and can directly convey objective information, while the metatext, being an auxiliary medium, does not include the propositional content, but only helps to organize and organize the text and expresses the part of the discourse where the author-reader interaction occurs. Moreover, metatextual regulation is directed at the prototext itself in the same communicative communication.

Keywords: text, metatext, prototext, communication.

Аннотация: В данной статье рассматривается соотношение метатекста и прототекста, исследование метатекста – это новая область дискурс-анализа в последнее время. Метатекст относится к языковым средствам, используемым для организации текста, интерпретации информации, передаваемой текстом, и выражения отношения автора; метатекст и прототекст разделены внутри структурной иерархии текста. Основные выводы заключаются в том, что метатекст и прототекст тесно связаны и взаимодействуют, оба играют важную роль в успешной коммуникации. Однако есть и различия, которые отражаются в основном в трех аспектах: содержания выражения, цели употребления и способа действия. Прототекст выражает пропозициональное содержание дискурса и может непосредственно передавать объективную информацию, тогда как метатекст, являясь вспомогательным средством, не включает пропозициональное содержание, а лишь помогает организовать и упорядочить текст и выражает ту часть дискурса, где происходит взаимодействие автора и читателя. Более того, метатекстовая регуляция направлена на сам прототекст в том же коммуникативном общении.

Ключевые слова: текст, метатекст, прототекст, коммуникация.

С тех пор как в 1920-х годах немецкий математик David Hilbert выдвинул термин «метаматематика» (metamathematics), появились новые понятия и термины, образованные с помощью приставки «мета-» (meta-), такие как метанаука, метатеория, метафилософия, метаязык, металингвистика, метатекст, метакоммуникация и т.д. В области лингвистики термины с приставкой «мета-» «отражают рефлексии над собственной и чужой речью» [6, с. 13], метатекст является сложной системой внутри текста, которая отражает текстовую рефлексивность, и используется для того, чтобы показать направление, намерение и внутреннюю структуру текста.

Лингвисты считают, что помимо обмена информацией, язык также используется для организации и оценки текстов, чтобы помочь аудитории (читателям/слушателям) понять их содержание. Язык касается как внешнего мира, так и самого языка. Е.А. Барляева давно осознала эту проблему, изучая компоненты дискурса, она выделила в тексте два уровня: тематический и модусно-прагматический. Тематический уровень связан с объектом исследования и является ответом на вопрос «О чем говорить?» и выполняет когнитивную функцию. Модусно-прагматический уровень – это ответ на вопрос «Как говорить» и «С какой целью говорить?», и он выполняет прагматическую функцию [2, с. 88]. Стоит отметить, что,

по мнению исследователя, различие между тематическим и модусно-прагматическим уровнями дискурса становится особенно четким, если рассматривать текст как продукт вербального мышления, отражающий ментальные процессы автора [Там же, с. 90]. Авторы тщательно выбирают различные языковые средства, например компоненты метатекста (*в общем, таким образом, как выше отмечалось* и т.д.), чтобы облегчить читателю понимание текста. Эти языковые компоненты составляют модусно-прагматический уровень текста. Модусно-прагматический уровень является связующим звеном между автором и читателем и используется автором для взаимодействия и интерактивного диалога с читателем и снижения нагрузки читателя на понимание содержащейся в тексте информации.

В.А. Шаймиев также предлагает концепцию «уровня содержания» в академическом дискурсе, который состоит из двух аспектов: предметно-концептуальный план, включающий в себя все идеи, понятия и выводы академического дискурса; и дискурсивно-прагматический план, который формируется с помощью метатекстовых компонентов, связанных с контекстом создания текста автором и пониманием текста читателем [10, с. 228].

Метатекст можно использовать для изучения ин-

тертекстуальных связей между текстами и метатекстуальными планами [8, с. 22]. Обладая интертекстуальным пространством, текст рассматривается как «двухтекст» [9, с. 39], первичный текст является основным текстом / исходным текстом или прототекстом, другие тексты, вытекающие из него, называются «текстом в тексте» [7, с. 16–17], или метатекстом, который направлен на анализ, пояснение, комментирование, описание или презентация исходного текста, т.е. прототекста [1, с. 173], и на организацию, регулирование коммуникации [8, с. 179].

Метатекст – это совокупность механизмов, отражающих различные характеристики текста, такие как его организация, взгляды автора на содержание текста, прогнозирование отношения читателей и т. д. Метатекст является той частью, которая не содержит пропозициональную информацию, а предназначена для того, чтобы помочь адресату систематизировать, интерпретировать или оценивать информацию [14, р. 19]. Метатекст служит проявлением диалогического характера текста: метатекст используется для того, чтобы выражать оценку содержания высказывания, призывать адресата к участию в тексте, направить адресата к лучшему пониманию текста – все это носит диалогический характер. Например:

Однако, к счастью, сильного задымления там не наблюдалась, и самолёты смогли взлетать и садиться строго по графику. Автор проясняет коммуникативные намерения, выбирая соответствующие метатекстовые средства для обозначения своего отношения, что стимулирует эмоции читателя и вызовет эмоциональный резонанс между автором и читателем, тем самым также способствуя успеху коммуникации.

Во всех рассмотренных системах онтология используется в качестве посредника между пользователем и поисковой системой (см. рисунок). С помощью метатекста **см.** создается атмосфера искреннего общения между автором и читателем, отражая призыв автора к читателю участвовать в процессе построения дискурса.

Я соглашусь с Игорем, что шоу у Цирка дю Солей незабываемое, шоу, которое оставляет много эмоций и впечатлений, причем не только представление картео, но и любое шоу цирка дю солей, оставит море эмоций и впечатлений, на такое шоу стоит сходить! «Причем» используется для выражения дополнительной логической связи, которая может эффективно связать дополнительную информацию с вышеупомянутым содержанием и естественным образом интегрировать дополнительную информацию с общим содержанием текста, чтобы читатели могли эффективно понять текст.

Текст является средой существования метатекста [3, с. 17], метатекст делится на структурном уровне текста и тесно связан с самим текстом, является его важной частью. Метатекст возникает относительно

прототекста и является его описанием и реакцией на него [10, с. 311], прототекст и метатекст взаимосвязаны, «эти две ленты скоррелированы между собой» [4, с. 405], метатекст проясняет «семантический узор» основного текста и связывает различные элементы текста [Там же, с. 421], прототекст является основой для интерпретации метатекста [13, с. 563]. Текстуальная связность играет важную роль в восприятии и понимании текстов, а метатексты способствуют связности. Метатекст предоставляет смысловую «рамку» для прототекста, выходящую за пределы текста [5, с. 45], в котором представлены связи внутритекстовые и межтекстовые, формальные аспекты организации текста и его линейные расширения текста [12, с. 50–51].

Метатекст представляет собой прагматический уровень текста, с помощью которого осуществляется вербализация таких прагматических компонентов коммуникации, «как интенция адресанта текста; название текста или его элемента как объекта созидания, интерпретации, восприятия; сам факт развертывания текста и номинация реализуемых в этом направлении речевых шагов; адресат текста и др.» [11, с. 89] и может помочь в эффективной передаче информации прототекста.

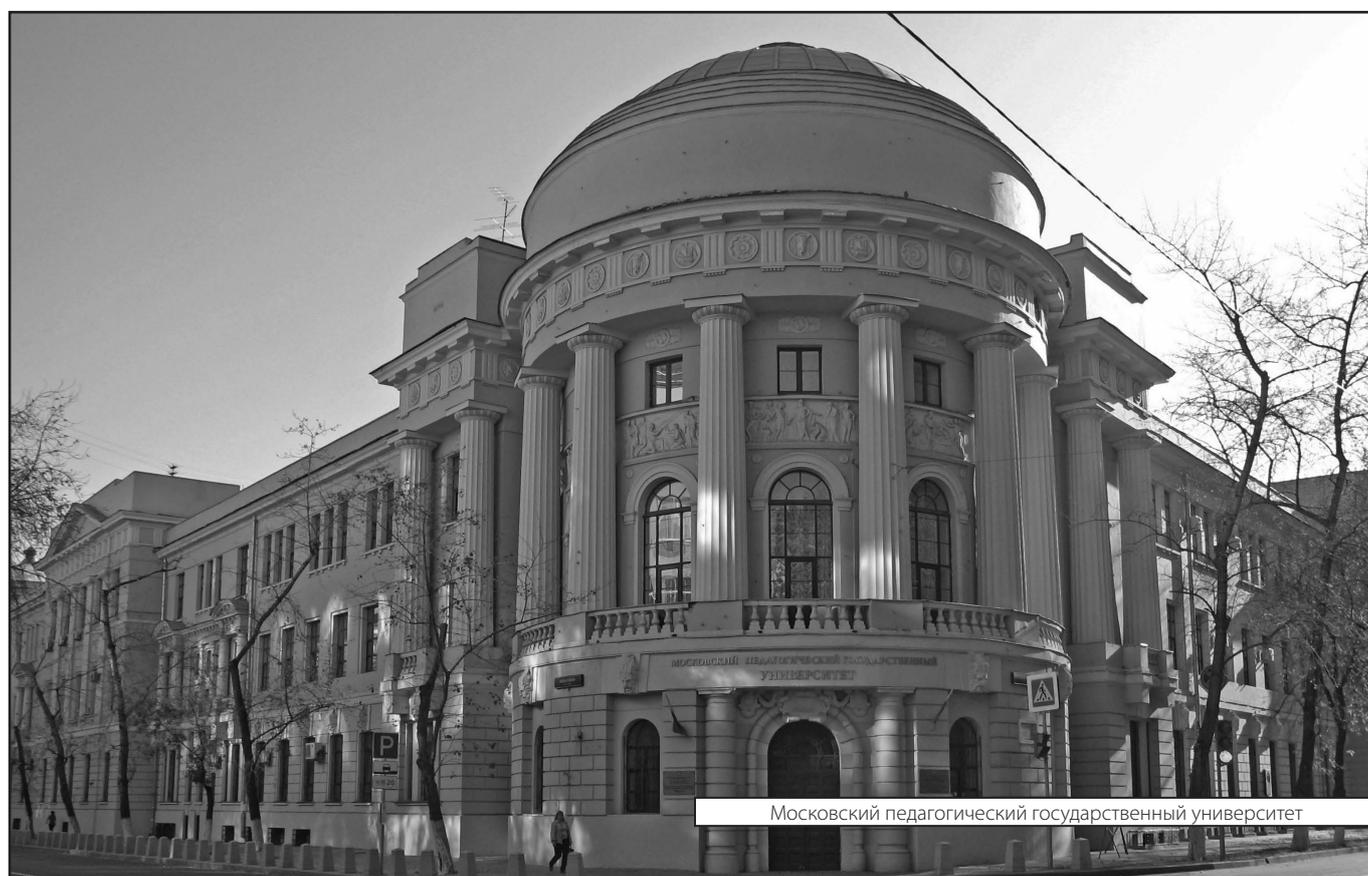
Тексты служат результатам динамического процесса, посредством которого люди общаются и обмениваются информацией или мнениями, в то время как метатексты реализуют отношения, используемые для установления связи между одним текстом и другим. Различие между прототекстом и метатекстом проявляется в трех аспектах: во-первых, это различие в передаваемом содержании. Прототексты передают пропозициональную информацию, они составляют основную часть коммуникации. Метатекст не вмешивается в основное пропозициональное содержание текста, а лишь играет роль в организации структуры текста и выражении отношения говорящего, а также является регуляцией и контролем коммуникативного процесса. Во-вторых, существует различие в целях. Цель прототекста – передать информацию, которая может быть использована для описания событий, аргументации точки зрения и т.д. Цель метатекста – регулировать и организовывать дискурс, чтобы читатель мог лучше понять текст и воспринять информацию. В этом смысле конечная цель прототекста и метатекста одинакова – успешное выполнение коммуникативной задачи. В-третьих, отличается способ действия. Если прототекст позволяет адресату получать информацию напрямую, то метатекст может лишь косвенно позволить адресату получать информацию через организацию и регулирование текста. Как видим, между метатекстом и прототекстом существуют значительные различия. Однако следует подчеркнуть, что метатекст и прототекст тесно взаимодействуют друг с другом, способствуя коммуникативному успеху.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметбекова, А.М. Метатекст: сущность и признаки // Вестник КазНУ. Серия филологическая. – 2014. – №3(149). – С. 170–175.
2. Барляева, Е.А. Модусно-прагматический план и проблема понимания научного текста. Вестник СПбГУ, 1992 (2):88–90.
3. Буров, А.А. Фразовая номинация как средство выражения метатекста в художественном тексте // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». – 2015. – №5(39). – С. 16–19.
4. Вежицкая, А. Метатекст в тексте / А. Вежицкая // Новое в зарубежной лингвистике: сб. статей. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. 8. – С. 402–421.
5. Иванов, Н.В. Интертекст – метатекст: культура, дискурс, язык / Н.В. Иванов // Языковые контексты: структура, коммуникация, дискурс. Материалы межвузовской научной конференции по актуальным проблемам языка и коммуникации. Военный университет 2007 г. – М.: Книга и бизнес. – 2007. – С. 43–50.
6. Кириллова, И.А. Метаэлементы научной речи (на материале русских лингвистических трудов XVIII–XX вв.): дис. ... канд. филол. наук / СГУ им. Н.Г. Чернышевского. – Саратов. – 1993. – 205 с.
7. Лотман, Ю.М. Текст в тексте // Учен. зап. Тартуского ун-та. – 1981. Вып. 567. – С. 3–18.
8. Остапенка, Д.И. Особенности переводческих предисловий и примечаний как видов метатекста // Известия Южного Федерального университета. Филологические науки. – 2012. – №2. – С. 179–184.
9. Павлов, Д.И. Функции метатекстуальных конструкций в тексте. // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». – 2015. – №5(39). – С. 20–22.
10. Турунен, Н. Метатекст как глобальная система и вопросы конструирования текста в пособиях по развитию речи // Стереотипность и творчество в тексте: Межвузовский сборник научных трудов. – 1999. – С. 310–319.
11. Шаймиев, В.А. Композиционно-синтаксические аспекты функционирования метатекста в тексте // Русский текст. – М.: Русский язык. – 1996. – С. 80–92.
12. Шаймиев, В.А. Метадискурсивность научного текста (на материале лингвистических произведений). – СПб., – 1999. – 494 с.
13. Шаймиев, В.А. Так метатекст или метадискурс? // Вестник Башкирск. ун-та. – 2012. – №1(1). – С. 563–565.
14. Hyland, K. Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing – Bodmin: Continuum International Publishing Group. – 2005. – 240 p.

© Сунь Синь (cbetasunxin@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



К РАСШИРЕНИЮ ТИПОЛОГИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ПРИЗНАКОВ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Терентьева Дарья Михайловна

преподаватель-исследователь, Калужский
государственный университет им. К.Э. Циолковского
terentyevadaria@yandex.ru

TOWARDS THE EXPANSION OF THE LINGUISTIC FEATURES TYPOLOGY OF THE LINGUISTIC PERSONALITY

D. Terentyeva

Summary: The article presents the results of the linguistic personality research in the aspect of cognitive style 'cognitive simplicity/complexity'. A detailed consideration of translation strategies and translation transformations of cognitively complex respondents is given. Additional linguistic features of translation activities expanding the typology of linguistic features of the linguistic personality are characterized.

Keywords: linguistic personality, linguistic feature, cognitive style, cognitively complex.

Аннотация: В статье приведены результаты исследования языковой личности в аспекте когнитивного стиля 'когнитивная простота/сложность'. Дается детальное рассмотрение особенностей переводческих стратегий и переводческих трансформаций когнитивно сложных респондентов. Устанавливаются дополнительные языковые черты, характерные для переводческой деятельности и расширяющие типологию лингвистических признаков языковой личности.

Ключевые слова: языковая личность, языковая черта, когнитивный стиль, когнитивно сложный.

Понятие феномена языковой личности (далее – ЯЛ) восходит к трудам В. фон Гумбольдта, И.Г. Гердера, И.А. Бодуэна де Куртене, сформулировавших идеи индивидуального владения языком. Термин «языковая личность» предложил Й.Л. Вайсгербер в 1927 году, а в отечественную лингвистику это понятие вошло благодаря работам В.В. Виноградова [3]. Разработка теории ЯЛ связана с такими деятелями как В.И. Карасик [5], Ю.Н. Караулов [6], В.Г. Гак [4], Г.И. Богин [2], С.А. Сухих [13], К.Ф. Седов [11], В.А. Маслова [9], О.Б. Сиротинина [12]. В настоящее время существует несколько подходов к изучению феномена ЯЛ.

В.И. Карасик в рамках лингвокультурологического подхода представляет ЯЛ как национально-культурный прототип носителя языка, закрепленный в лексической системе; «семантический фоторобот», сформированный на основе ценностей, мировоззренческих установок и поведенческих стереотипов, отраженных в словаре [5, с. 2-7].

Лингводидактический подход в трудах Г.И. Богина опирается на взаимосвязь языка и речевой деятельности. ЯЛ представлена как носитель языка, способный производить речевые поступки [2, с. 3]. Исследователь предлагает комплексную структуру ЯЛ, центральное место в которой занимает выделение пяти уровней развитости: правильность (нормы языка), интериоризация (скорость речи), насыщенность (арсенал средств языка), адекватный выбор (соответствие сфере общения) и адекватный синтез (соответствие коммуникативной ситуации) [2].

Концепция ЯЛ Ю.Н. Караулова в рамках семиотического подхода определяет ее как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание им речевых произведений (текстов)» [6, с. 35]. Исследователь представляет структуру ЯЛ как трехуровневую модель, подчеркивая их взаимопроникновение: вербально-семантический (лексико-грамматический), лингвокогнитивный (тезаурусный) и мотивационный (прагматический) [6].

В нашем исследовании мы будем опираться на концепцию ЯЛ С.А. Сухих, сформированную в рамках лингвопсихологического подхода. Данная концепция представляет трехуровневую структуру ЯЛ и выделяет на каждом уровне специфические языковые черты, позволяющие выстроить типологию ЯЛ. Согласно С.А. Сухих, языковая черта – это «повторяющаяся особенность вербального поведения человека, реализуемая на трех уровнях дискурса: экспонентном (формальном), субстанциональном и интенциональном» [13, с. 109]. Экспонентный уровень характеризует языковую компетенцию личности, субстанциональный – структуры тезауруса, интенциональный – уровень коммуникативной компетенции личности.

Особенность данной концепции заключается в том, что разработанные языковые черты проявляются личностью в условиях диалогического дискурса. Так, языковые черты 'персуативность' (убедительность), 'голословность' и 'хэзитивность' (сомневаемость), относящиеся к экспонентному уровню, а также 'директивность', 'конфликтность', 'кооперативность', 'центрированность' и 'децентри-

рованность, относящиеся к интенциональному уровню, присущи аргументативному дискурсу и не могут проявиться в переводе. Поскольку наше исследование имеет отношение к переводческой деятельности и не связано с аргументацией, наибольший интерес для нас представляют только те языковые черты, которые могут быть обнаружены в переводе, а именно: 'активность' и 'созерцательность' на экспонентном уровне, 'конкретность', 'абстрактность', 'аналитичность' и 'синтетичность' на субстанциональном уровне, 'юмористичность' и 'буквальность' на интенциональном уровне. В нашем исследовании мы предприняли попытку уточнить и расширить концепцию С.А. Сухих и выделить дополнительные языковые черты, основанные на переводческих трансформациях и характерные для переводческой деятельности.

В рамках настоящего исследования был проведен эксперимент, направленный на выявление особенностей способов и приемов перевода личностей, относящихся к разным полюсам когнитивного стиля 'когнитивная простота/ сложность', и определение влияния когнитивного стиля на переводческую деятельность. Согласно определению М.А. Холодной, когнитивные стили – это «индивидуально-своеобразные способы переработки информации» [14, с. 16], способы организации познавательных контактов, которые обуславливают различия в когнитивной деятельности людей: в восприятии, обработке, категоризации информации, а также в оценке и прогнозировании событий. Цель эксперимента состояла в сравнении способов перевода двух групп респондентов (когнитивно сложных и когнитивно простых) и выявлении различий с последующим составлением типологии ЯЛ когнитивно сложных и когнитивно простых респондентов на основе концепции С.А. Сухих. Актуальность исследования состоит в том, что влияние когнитивного стиля на переводческую деятельность индивида, в частности на ЯЛ, осуществляющую перевод, недостаточно изучена. Практическая значимость работы заключается в возможности применения результатов в вузовских курсах по теории перевода, дискурсивному анализу и интерпретации текста, лингвоперсонологии.

В эксперименте приняли участие студенты 3-4 курсов КГУ им. К.Э. Циолковского, изучающие английский язык по второй специальности. Диагностика когнитивной сложности и когнитивной простоты осуществлялась с помощью метода репертуарных решеток Дж. Келли и компьютерной программы Дж. Грайса Idiogrid. Затем студентам был предложен текст на перевод – отрывок из романа Ч. Диккенса «David Copperfield» [15, р. 76]. Выполненные переводы анализировались с помощью концепции С.А. Сухих.

В настоящей статье мы приводим результаты исследования, связанные с выделением дополнительных языковых черт в рамках концепции С.А. Сухих, прояв-

ляющихся в переводческой деятельности. В нашем исследовании все дополнительно представленные черты оказались в большей степени выражены у когнитивно сложных респондентов, что объясняется более высокой степенью сопряженности когнитивной сложности с когнитивной дифференцированностью.

На **экспонентном уровне** мы ввели языковую черту 'транспозиция', отражающую переход слова из одной части речи в другую в процессе перевода [ЛЭС]. Данная языковая черта проистекает из переводческой трансформации замены частей речи при переводе.

1. Переход существительного в прилагательное: "...and which made no more **impression** on his big face..." – а его большое лицо оставалось **спокойным / равнодушным / спокойным / невозмутимым / безмятежным / бесстрастным / безучастным**. Существительное *impression* заменено в переводе на прилагательные.
2. Переход прилагательного в существительное: "...he being <...> of a **phlegmatic** temperament..." – он был **флегматиком** по темпераменту.
3. Переход прилагательного в наречие: "...and sat so for a **considerable** time" – и сидел так очень **долго / достаточно долго / довольно долго / весьма долго**.

На **субстанциональном уровне** мы ввели языковые черты 'ассоциативность', 'противоположность' и 'рекомбинация'.

Языковая черта 'ассоциативность' выражается в применении переводческой трансформации 'логическое развитие', или 'модуляция', которая заключается в замене словарного соответствия при переводе контекстуальным, логически связанным с ним (например, замены предмета признаком, признака процессом, процесса предметом и т. д.) [10, с. 51]. Название языковой черты обусловлено определением понятия 'ассоциация': объединение языковых единиц по формальному или логико-семантическому признаку [1, с. 58].

1. "he being <...> of a **phlegmatic** temperament, and not at all conversational" – он был флегматичного темперамента и **разговоры давались ему нелегко / и любой разговор давался ему с трудом / и разговаривал неохотно**. Признак *not <...> conversational* заменен в переводе на ассоциирующийся с ним процесс: *разговоры давались нелегко*.
2. "I thought he **wanted something else to eat...**" – я подумал, что **он все еще голодный / до сих пор голоден**. Причина *быть голодным* заменена на следствие: *хотел что-нибудь съесть*.
3. "I offered him a cake as a **mark of attention**" – я предложил ему пирожок, **чтобы его разговорить / расшевелить / как-то его развлечь / втянуть его в разговор**. Предмет *знак внимания* заменен

на вытекающий из него процесс: *разговорить, развлечь*.

4. "Again he made up his mouth to whistle, and again he didn't whistle, but **sat looking at the horse's ears**" – он снова сложил губы трубочкой, словно хотел свистнуть, но снова не засвистел, а **сидел и считал ворон / сидел не шелохнувшись / сидел и молчал как рыба / сидел и молчал о чем-то думал / а лишь сидел и хлопал глазами**. В исходном варианте герой *сидел и смотрел на уши лошади*. Предложенные для перевода фразеологизмы *считать ворон, молчать как рыба, сидеть не шелохнувшись, хлопнуть глазами* совпадают по внутренней форме со значением исходного компонента: *глубоко задуматься о чем-то, не замечая происходящего вокруг, быть растерянным*. Данный пример представляет собой целостное преобразование, являющееся «определенной разновидностью смыслового развития» [10, с. 60].

Языковая черта 'противоположность' выражается в применении переводческой трансформации 'антонимический перевод', которая характеризуется заменой понятия, выраженного в исходном тексте, на противоположное понятие в переводе, что сопровождается перестройкой всего высказывания для сохранения плана содержания [10, с. 54]. Данная перестройка состоит в заменах утвердительных конструкций отрицательными и наоборот: отрицательных – утвердительными.

Рассмотрим примеры замен утвердительных конструкций на отрицательные:

1. "As **this was a great deal** for the carrier <...> to say..." – поскольку перевозчик **не любил** много говорить / **не был** охотником до разговоров / сказать все это перевозчику было **очень не просто**.
2. "I thought **he wanted** something else to eat..." – я подумал, что **он не отказался** бы еще поесть / **был не прочь** поесть еще / что он **не наелся**...

Примеры замен отрицательных конструкций утвердительными:

1. "he being <...> **not at all** conversational..." – он был **молчалив / сдержан / угрюм / малообщительный**...
2. "**no person** walks with her?" – за ней кто-нибудь **ухаживает?** / У нее **есть** кто-нибудь? / Она с кем-нибудь **ходит гулять?** / А с ней кто-нибудь **общается?**

Языковая черта 'рекомбинация' выражается в применении переводческой трансформации 'членения и объединения предложений', которая характеризуется перераспределением смысловых элементов текста и расположением их в новом порядке.

"He made up his mouth as if to whistle, but he didn't whistle. **He sat** looking at the horse's ears, as if he saw something new there, and sat so for a considerable time" – Он вытянул губы, будто собирался свистнуть, но не свистнул, **а лишь сидел** и рассматривал лошадиные уши, словно разглядел в них что-то новое. **Так просидел** он довольно долго. В переводе происходит перераспределение смысла двух исходных предложений: второе предложение частично объединяется с первым, а конечная часть второго предложения оформляется в отдельное предложение.

На **интенциональном уровне** мы ввели языковую черту 'прагматичность'. Данная языковая черта выражается в передаче прагматического потенциала текста (термин В.Н. Комиссарова) [7]. Любое речевое высказывание или текст обладает коммуникативным эффектом, «содержит некоторое сообщение, передаваемое от источника к рецептору, какие-то сведения (информацию), которые должны быть извлечены из сообщения рецептором, поняты им» [7, с. 209], т. е. оказывает прагматическое воздействие на читателя. Переводческая деятельность предполагает распознавание прагматического компонента, его воспроизведение и достижение сходного с оригинальным текстом воздействия на читателя.

В рассматриваемом нами тексте присутствует контаминированная речь: фонетические и грамматические ошибки в речи персонажа, ошибки согласования слов. Данные элементы формируют макроинтенцию создания образа героя как человека малограмотного, необразованного, т. е. образуют прагматический аспект текста. Воспроизведение таких компонентов в переводе является условием сохранения прагматики исходного текста. Поскольку система фонетического и грамматического строя английского и русского языков различны, нарушения в них не всегда возможно передать в том же самом месте текста и теми же средствами, что и в оригинале. В связи с этим допустимо использовать прием компенсации – воспроизведение утраченных ранее элементов смысла в других местах текста и другими средствами так, что в целом содержание исходного текста воспроизводится полностью [7, с. 185].

1. "there I shall take you to the **stage-cutch**, and the **stage-cutch** that'll take you to - wherever it is" – **мыма** я доставлю тебя до дилижанса, а **тама** уже ты доберешься, где бы оно ни находилось / я довезу вас до почтовой повозки, а **оттудова** уж вы доберетесь туда, куда вам следует". В исходном тексте слово *stage-cutch* содержит ошибку: это фонетическое искажение слова *stage-coach* (*почтовая карета, дилижанс*). Предложенные просторечные слова *туда, тама* и *оттудова* являются средствами компенсации ошибки оригинала и соответствуют его макроинтенции: передачи речи героя с ошибками для манифестации его неграмотности.

2. "Do she though?" said Mr. Barkis. В оригинальной реплике содержится грамматическая ошибка: *do she* вместо *does she*. Поскольку данный грамматический компонент невозможно воспроизвести на русском языке ввиду отсутствия в нем вспомогательных глаголов, был применен прием компенсации: использованы просторечные и разговорные слова, характерные для малообразованных носителей языка, в другой реплике данного персонажа: "No person **walks** with her?" – Никто за ней не **ухлестывает** / Неужели до сих пор за ней никто не **приударил!**? / Она ни с кем не **якшается** / не **дружится!**? / Никто ее не **обхаживает**?

Таким образом, в настоящей статье приведены ре-

зультаты исследования текстов перевода когнитивно сложных респондентов на экспонентном, субстанциональном и интенциональном уровнях в аспекте дополнительно проявленных языковых черт, характерных для переводческой деятельности. На основании полученных данных можно утверждать, что, помимо языковых черт, представленных в концепции С.А. Сухих, когнитивно сложным личностям присущи также языковые черты 'транспозиция', 'ассоциативность', 'противоположность', 'рекомбинация' и 'прагматичность'.

Перспектива дальнейшего исследования состоит в анализе языкового материала для отдельных исследований экспонентного, субстанционального и интенционального уровней.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: КомКнига, 2007. – 571 с.
2. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: дис. докт. филол. наук. Ленинград, 1984. – 354 с.
3. Виноградов В.В. О художественной прозе. М.: Мысль, 1930. – 130 с.
4. Гак В.Г. Языковые преобразования. М.: Шк. "Яз. рус. культуры", 1998 – 763 с.
5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность, 7-е изд. М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
7. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Высш. шк., 1990 – 253 с.
8. [ЛЭС] Лингвистический энциклопедический словарь. Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энцикл., 1990. – 682 с.
9. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. – 208 с.
10. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. М.: Р. Валент, 2007. – 244 с.
11. Седов К.Ф. Становление структуры устного дискурса как выражение эволюции языковой личности: автореферат дис. докт. филол. наук. Саратов: Саратовский гос. ун-т, 1999. – 50 с.
12. Сиротинина О.Б. Русский язык: система, узус и создаваемые ими риски. Саратов: изд-во Саратов. ун-та, 2013. – 116 с.
13. Сухих С.А. Прагмалингвистическое измерение коммуникативного процесса: дис. докт. филол. наук. – Краснодар: Кубанск. гос. ун-т, 1998. – 257 с.
14. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
15. Dickens Charles. David Copperfield. Wordsworth Edition Limited, 2000. – 750 p.

© Терентьева Дарья Михайловна (terentyevadaria@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТИПОЛОГИЗАЦИЯ ЧИТАТЕЛЕЙ И ЧИТАТЕЛЬ А. ГАВАЛЬДЫ

TYPOLOGATION OF THE READER
AND THE READER OF A. GAWALD

M. Tishchenko

Summary: The article discusses various approaches to the typology of the reader and considers the reader A. Gavalda in more detail. The structure of the text determines the nature of perception, but the result of understanding the text cannot be programmed by the author of the text. The nature of understanding and especially the interpretation of the meaning of a literary text depend on a number of internal, subjective factors and the type of reader.

Keywords: reader, typology of readers, interpretation, narrator.

Тищенко Мария Владимировна

Старший преподаватель, Одинцовский филиал МГИМО

МИД России

m.tishchenko@odin.mgimo.ru

Аннотация: В статье рассматриваются различные подходы к типологизации читателя и более подробно рассматривается читатель А. Гавальды. Структура текста определяет характер восприятия, но результат понимания текста не может программироваться автором текста. Характер понимания и особенно интерпретация смысла художественного текста зависят от ряда внутренних, субъективных факторов и от типа читателя.

Ключевые слова: читатель, типологизация читателей, интерпретация, нарратор.

Роль читателя в интерпретации художественного текста очень важна, в связи с чем представляется интересным рассмотреть классификацию читателей. Существует два подхода к типологизации читателей: читатель рассматривается, с одной стороны, как инструмент понимания текста, а с другой, читательская активность объявляется идентичной по своей значимости тексту, то есть эстетическая ценность литературы ставится в полную зависимость от процесса прочтения. В числе первых критиков, выдвинувших подобную теорию чтения, называется Стенли Фиш. Смысл, по мнению С. Фиша, это не то, что читатель извлекает из прочтения, а то, что он испытывает в процессе чтения. Литература при таком подходе рассматривается не как «постоянный объект» внимания, а как «последовательность событий», разворачивающихся в воображении читателя. Говоря о читателе, С. Фиш имеет в виду «информированного читателя», представляющего собой «идеал идеализированного читателя». Информированный читатель должен быть компетентным носителем языка, на котором составлен текст, в совершенстве владеть семантическим знанием лексических рядов, возможностей словосочетания, идиом, профессиональных и других диалектов и обладать литературной компетенцией, он представляет собой некий исторический «субъект», реального читателя, который стремится стать информированным, понять как можно больше реализаций текста. Обладая лингвистической и литературной компетенцией, читатель выступает как совокупность культурно-социальных практик (интерпретативных сообществ), обуславливающих сам опыт чтения. В дальнейшем С. Фиш еще решительней пошел по пути теоретического уничтожения объективного статуса литературного текста, полностью обусловив его смысл «интерпретативными стратегиями» читателя, которыми он якобы наделен до «встречи» с текстом.

Джеральд Принс в статье «Введение в исследование нарратора» утверждает, что структура художественной коммуникации, состоит из трех уровней: уровня коммуникации между реальным автором и реальным читателем; уровня имплицитного автора (образа автора, специфического для каждого произведения) и имплицитного читателя, наконец, уровня повествователя-нарратора и его собеседника-нарратора. Именно Д. Принсу принадлежит детальная и обоснованная теоретическая разработка концепция нарратора.

Нарратор представляет собой одну из разновидностей внутритекстового реципиента, того внутреннего адресата, к которому обращена речь повествователя. Нарратор может быть явным или неявным. Критик предполагает целую классификацию- шкалу различных видов нарратора, помещая в самом низу «нарратора в нулевой степени», знающего только денотации, но не коннотации слов рассказчика, то есть существующего в своего рода культурном вакууме. Д. Принс настаивает на том, что нарратора не следует отождествлять ни с реальным, ни с предполагаемым, ни с идеальным читателем.

Идеальный читатель представляет собой читателя, способного понять все пути развития текста; подстраивающийся под текст пластический образ воспринимающего субъекта. Образ идеального читателя активно воздействует на реальную аудиторию, перестраивая ее по своему подобию. Гипотетически можно реконструировать идеального читателя. Ю. Лотман отмечает, что реконструируя тип «общей памяти» для текста и его получателей, мы обнаружим скрытый в тексте «образ аудитории». Из этого следует, что текст содержит в себе свернутую систему всех звеньев коммуникативной цепи,

и, подобно тому, как мы извлекаем из него позиции автора, мы можем реконструировать на его основании и идеального читателя текста.

Реальный читатель – образ реципиента определенно-го исторического периода, восстановленный через исследование контекста – своего рода собирательный образ эпохи, через призму которого в то или иное время было воспринято конкретное литературное произведение.

Предполагаемый читатель – идеальная абстракция, своего рода теоретическая гипотеза, направленная на изучение повествовательных стратегий и процесса рецепции. У. Эко отмечает, что предполагаемый читатель – это внутритекстовый модус и полагается самим текстом: «это комплекс благоприятных условий (определяемых в каждом конкретном случае самим текстом), которые должны быть выполнены, чтобы данный текст полностью актуализировал свое потенциальное содержание». [Эко 2005: 25].

Если реальный читатель – реконструкция социального и исторического кода, то гипотетический читатель предполагается самим текстом, где ему отведена определенная роль. У. Эко отмечает, что читатель является активным началом интерпретации, частью самого процесса порождения текста. Гипотетический читатель представляет собой выявление мест неполной определенности, возможных пересечений перспектив, способов дополнения, другими словами, это теоретический модус, предоставление которого в тексте позволяет проследить, как предполагаемый реципиент прочитывает данный текст и почему он интерпретирует его таким образом.

Гипотетический или предполагаемый читатель – теоретический модус, с помощью которого становится возможным исследовать процесс чтения и выявления в нем объективных законов восприятия, которые предполагаются не только реципиентом, но и самим текстом. Исследуя предполагаемого читателя, в первую очередь исследуют процесс чтения.

Для Д. Принса процесс прочтения состоит в том, чтобы обнаружить заложенное в тексте, заданное им заранее. М. Риффатерр также разделяет убеждение, что «литературный смысл» кроется в языке текста, но выступает против утверждения, что этот смысл существует независимо от отношения к нему читателя. Смысл для него является функцией реакции читателя на текст и вне этой реакции не существует. Он выдвигает концепцию Архичитателя, который представляет собой некую совокупность критических интерпретаций различных читателей в одном тексте. Цель – выявить через текстовые стратегии возможное количество перспектив прочтений, обективизировать коммуникативные элементы текста и язы-

ка художественного произведения. Примером может служить сумма всех возможных критических прочтений одного и того же произведения.

Иной подход характерен для представителя французской «критики сознания» Жоржа Пуле. Читатель для его – значит погружаться в мироощущение писателя. Как только читатель начинает читать, он становится пленником сознания писателя. Возникает особое «я» читателя внутри произведения, подчиненное специфическому сознанию, которое порождает художественный мир вымысла, то есть особому «я» автора внутри произведения, своеобразному и неповторимому для каждого литературного текста. Ж. Пуле, исследуя внутренний процесс, посредством которого литература реализует себя в индивидуальном читателе, подчеркивает преимущественно пассивную природу роли читателя. Западногерманский «рецептивный эстетик» В. Изер в том же самом процессе акцентирует активное участие читателя в производстве текстуального смысла. Для обоих критиков литературное произведение в равной мере «актуализируется» в процессе чтения. Но в отличие от Ж. Пуле читатель В. Изера выступает как соавтор художественного мира вымысла, заполняющий активной творческой работой воображения «пустые места» и преобразующий эстетически значимые области смысловой «неопределенности», которые обязательно присутствуют в любом произведении и которые, по мнению критика, в первую очередь определяют его художественную ценность. Как пишет В. Изер, в чтении мы обнаруживаем эксплицитно «несформулированную часть» произведения и тем самым якобы познаем «интенцию» текста. В возможности множественной интерпретации любого литературного текста критик видит источник «неисчерпаемости» художественного произведения. В. Изер считает, что эстетическое наслаждение для читателя начинается только тогда, когда он сам становится творцом.

В статье «Три концепции читателя и их вклад в теорию литературного текста» французский исследователь Д. Кост выделяет три понимания термина читатель. Прежде всего, «эмпирический читатель». На него, как правило, обращают мало внимания, он судит и воспринимает текст по-своему и неподвластен теоретическому программированию. Полной противоположностью ему является «идеальный читатель», которого автор или критик создают, не учитывая реальных возможностей его воплощения в тексте. Наиболее перспективен в теоретическом отношении тип читателя – потенциальный, или имплицитный. Имплицитный читатель – необходимая повествовательная стратегия, совокупность условий, обеспечивающих существование литературному произведению. Выделяют имплицитного читателя, скрытого в тексте, но подразумеваемого, и имплицитного читателя, упомянутого в тексте.

Рассмотрим более детально концепцию Д. Принса. Наррататор, или по-другому литературный читатель, представляет собой внутреннюю фигуру повествования, вымышленного адресата. Наррататор соединяет рассказчика и читателя, помогает определить тип повествования и тип рассказчика, то есть определенному типу рассказчика соответствует конкретный тип наррататора, подчеркивает определенные темы, является воплощением морали произведения. Теория наррататора акцентирует свое внимание на пространстве повествования, которое интуитивно воспринимается читателем, но упускается из виду теоретиками литературы.

Для наррататора в нулевой степени можно выделить следующие характеристики: владение языком или языками наррататора (любой рассказ предполагает понимание читателя), различные интеллектуальные способности (память, знание грамматики). Среди отрицательных черт можно выделить: неспособность выйти за рамки линейного прочтения текста, несформированная психологически или же социально личность, отсутствие лихватка жизненного опыта.

Для специфического наррататора характерны следующие черты: прямые обращения к наррататору (высказывания такого типа как «ami lecteur», «vous qui me lisez», «cher public» и т.д.), уточнения в тексте, касающиеся социокультурных характеристик наррататора, ссылки, без каких-либо уточнений на личные местоимения второго лица, побуждение к извлечению имплицитного смысла произведения, вопросы, отрицания, представленные как опровержение того, что наррататор должен был понять, указания, которые отправляют к другому тексту, сравнения и аналогии.

В произведениях А. Гавальда можно выделить большое количество примеров, доказывающих, что ее наррататор является специфическим. Рассмотрим несколько новелл из сборника «Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part».

В новелле «Petites pratiques germanoprates». С самого начала новеллы, автор обращается к своему читателю. А. Гавальда дает понять, ссылаясь на Саган, что речь пойдет о любовной интриге. «*Saint-Germain-des-Prés!...Je sais ce que vous allez me dire* : «*Mon Dieu, mais c'est d'un commun ma chérie, Sagan l'a fait bien avant toi et tellement mieux !*». «СЕН-ЖЕРМЕН-ДЕ-ПРЕ?...Знаю, знаю, вы скажете: «Боже мой, как банально, милочка, Саган об этом написала задолго до тебя и гораздо лучше!». Далее автор объясняет, что это место выбрано не случайно, отсылая читателя к конкретным реалиям. «*Mais qu'est-ce que voulez...je ne suis pas sûre que tout cela me serait arrivé sur le boulevard de Clichy, c'est comme ça. C'est la vie*». «Но вы как хотите,... а я уверена, что все это могло бы случиться со мной, скажем, на бульваре Клиши. Что тут поделаешь, такова жизнь».

Здесь читатель, недостаточно информированный о культурной жизни Франции, не поймет к чему сделано данное уточнение. А дело вот в чем, бульвар Сен-Жермен де Пре был когда-то известен своим монастырем, потом стал районом богатых особняков и приобрел респектабельность. После Второй мировой войны он вошел в моду благодаря своим кафе, в которых собиралась интересная публика. Сегодня это одна из самых оживленных улиц Парижа. Бульвар Клиши, напротив имеет другую славу. А именно, он славится бурной ночной жизнью, множеством баров, кабаре. Так мы видим, что место встречи задано не случайно на этом респектабельном бульваре.

Автор использует повелительное наклонение, предупреждая своего читателя, о том какую книгу он держит в руках, и о чем пойдет речь в данной книге.

«*Mais gardez vos réflexions pour vous et écoutez-moi car mon petit doigt me dit que cette histoire va vous amuser. Vous adorez les petites bluettes. Quand on vous titille le coeur avec ces soirées prometteuses, ces hommes qui vous font croire qu'ils sont célibataires et un peu malheureux*». «И оставьте ваши замечания при себе, лучше послушайте, потому что, сдаётся мне, эта история придется вам по вкусу. Вы ведь обожаете такие вещи. Обожаете, когда вам щекочут сердечко, хлебом вас не корми, дай почитать про многообещающие свидания и про мужчин – разумеется, неженатых и не вполне счастливых в личной жизни».

Автор надеется, что культурный уровень его читателя достаточно высок, он даже не позволяет себе в этом сомневаться, он уверен, что его читатель не читает любовные романы издательства Harlequin. Чтобы понять, что речь идет именно о любовных романах необходимо обладать социокультурными знаниями, поскольку автор не дает прямой номинации, а прибегает к метонимии. «*Je sais que vous adorez ça. C'est normal, vous ne pouvez quand même pas lire des romans Harlequin attablé chez Lipp ou aux Deux-Magots. Evidemment que non, vous ne pouvez pas*». «Я знаю, что вы это обожаете. И это нормально : вы же не можете читать дешевые любовные романы за столиком в «Липп» или «Де-Маго». Конечно, не можете».

В тексте новеллы присутствуют интертекстуализмы, что говорит еще раз о том, что А. Гавальда предполагает наличие глубоких культурологических знаний у своего читателя. «*En passant mon chemin, je continue de sourire, je pense à La Passante de Baudelaire (déjà avec Sagan tout à l'heure, vous aurez compris que j'ai ce qu'on appelle des références littéraires !!!)*». «Я иду своей дорогой и продолжаю улыбаться, на ум приходит «Прохожая» Бодлера (ну да, а только что была Саган, вы уже поняли, с литературными референциями у меня все в порядке!!!)».

А. Гавальда заигрывает со своим читателем, она по-

стоянно обращается к нему посредством употребления личных местоимений второго лица множественного лица. Она демонстрирует таким образом, что не забывает о своем читателе и пишет исключительно для него. «*Je m'élançai enfin quand une voix me retient. Je ne vais pas vous dire « une voix chaude et virile » pour vous faire plaisir, car ce n'était pas le cas.*» «И вот когда я наконец кидаюсь напрямик, меня останавливает чей-то голос. Вы ждали, что я скажу «теплый и мужественный голос», чтобы доставить вам удовольствие? Нет, это был просто голос». Интересен тот факт, что в этой новелле она обращается к читателю, используя личные местоимения второго лица множественного числа, а есть новеллы, в которых она прибегает исключительно ко второму лицу единственного числа. Например, в новелле «Ambre». «*Je ne te dis pas ça pour faire le malin.*» «Нет, действительно, я не выпендриваюсь и не лукавлю».

Вернемся к анализируемой новелле. Автор дает обещания читателю. «*Le voilà qui me répond du tac au tac et je vous promets que c'est vrai...*». «Он за словом в карман не лезет и говорит мне, уж поверьте, цитирую...».

Употребление повелительного наклонения очень распространено в данной новелле. «*Je travaille, je réponds au téléphone, j'envoie des fax, je termine une maquette pour l'iconographe (attendez, forcément...Une fille mignonne et vive qui envoie des fax du côté de Saint-Germain-des-Prés travaille dans l'édition, forcément...)*». «Работаю: говорю по телефону, посылаю факсы, заканчиваю макет для иллюстратора (пост, ну конечно же... Если эта бойкая очаровательная девушка отправляет факсы где-то на бульваре Сен-Жермен, она работает, конечно же, в издательстве...»).

А. Гавальда не забывает о читателе ни на минуту, она думает о нем, когда перед ней встает выбор: остаться в баре с книгой или пойти на свидание. Но нет, она не может обмануть ожидания своего читателя, поэтому она отправляется на свидание. «*Mais je me ressaisis. Vous êtes là, derrière mon épaule à l'amour (ou moins ?ou plus ?ou pas tout à fait?) avec moi et je ne vais pas vous laisser en rade avec la patronne du Chiquito.*» «Но я беру себя в руки. А как же вы – ведь вы вместе со мной надеетесь, что будет любовь (или меньше? или больше? или не то что бы?), так неужели я на самом интересном месте оставлю вас с хозяйкой «Чикито?»».

Нарратор постоянно обращается к своему читателю, задает ему вопросы, ведет с ним предполагаемый диалог. Как, например, в новелле «The opel touch», которая

описывает жизнь молодой девушки с ее проблемами и заботами.

«*Quoi, sans blague ? Vous ne connaissez pas la rue Eugène-Gonon ? Attendez, vous me faites marcher la ?...La fameuse rue Eugène-Gonon de Melun. Mais si ! Vous savez Melun...Sa prison, son brie qui gagnerait à être mieux connu et ses accidents de train.*» «Да вы что? И правда не знаете улицу Эжен-Гонон? Бросьте, вы меня разыгрываете!... Знаменитая улица Эжен-Гонон в Мелоне. Ну конечно, вы знаете Мелон... Тюрьму, сыр бри, которому не помешала бы лучшая реклама, и железнодорожные аварии».

Девушка делится с читателем проблемами на работе, в тоже время она прекрасно понимает, что на работе все встречается с трудностями. «*Vous me direz, mais ma fille, le problème c'est toujours les collègues.*» «Вы скажете: ну девочка, проблема всегда в коллегах». Далее она объясняет, чем именно, а точнее кем, обусловлено ее недовольство работой. «*OK mais vous, vous connaissez Marilynne Marchandize?*». «Ага, конечно, но вы наверняка не знакомы с Мэрилин Маршандиз». И сама же отвечает на поставленный вопрос. «*Non, évidemment, vous ne la connaissez pas et pourtant, c'est la plus, c'est la plus...gérante des gérantes des Pramod de France.*» «Итак, ну конечно, вы ее не знаете, а между тем она самая управляющая из всех управляющих «Прамодом» во Франции». Далее девушка рассказывает читателю о непрофессионализме своей начальницы, о своей жизни, об отсутствии любви в ее жизни.

Проанализировав сборник новелл А. Гавальда можно утверждать, что ее нарратор является специфическим. Речь повествователя обращена к внутреннему адресату. Нарратор «ведет» своего читателя, постоянно обращается к нему, заботится о том, чтобы читателю было интересно, старается не утомить его, развлекает. А. Гавальда выражает свою точку зрения эксплицитно, заигрывает с читателем. Благодаря большому количеству вопросов у нарратора создается впечатление, что автор ведет с ним диалог, интересуется его мнением. Создавая текст, автор производит отбор знаковых форм и использует те из них, которые, с одной стороны, максимально полно и адекватно, по его мнению, отражают и выражают замысел, а с другой - максимально соответствуют «типу» реципиента, входят в его знаковую систему и смысловой код, что и позволяет последнему воспринимать и понимать текст. Это означает, что автор не только создает текст, но и некоторым образом прогнозирует его восприятие реципиентом. Логично предположить, что автор рассчитывает на некую общность своих и читательских интересов, а читатель, в свою очередь, выбирает «своего» автора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Изер В. Процесс чтения: феноменологический подход // Современная литературная теория. Антология / Сост. И.В. Кабанова. М., 2004. С. 210.

2. Лотман, М.Ю. Структура художественного текста / М.Ю. Лотман. – М., 1970 – С.281 – 295.
3. Лотман, Ю.М. Семиосфера / Ю.М. Лотман. - СПб.: «Искусство - СПб», 2001 – С.345 – 362.
4. Риффатер, М. Критерии стилистического анализа / М. Риффатер // Новое в зарубежной лингвистике: Лингвостилистика. - Вып. IX. - М.: Прогресс, 1980. - С. 69 - 97.
5. Эко, У. Открытое произведение: форма и неопределенность в современной поэтике / У. Эко. - СПб: Академический проект, 2004. С. 384.
6. Эко, У. Роль читателя: Исследования по семиотике текста / У. Эко. - М.: РГГУ, 2005. С. 500.
7. Coste, D. Trois conceptions du lecteur et leur contribution à une théorie du texte littéraire. – Poétique, P., 1980, №43, P. 345-372.
8. Gavalda, A. Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part. – J'ai lu, 1999. -160 p.
9. Fish S. Literature in reader: Affective stylistics. — New lit. History, Charlottesville, 1970, vol. 2, N 1. P. 123—162.
10. Prince, G. A Dictionary of Narratology. Lincoln & London: University of Nebraska Press. – 2003.

© Тищенко Мария Владимировна (m.tishchenko@odin.mgimo.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКИХ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

METHODS OF UNDERSTANDING AND TRANSLATING ENGLISH ECONOMIC TERMINOLOGY

**N. Chalyh
A. Pashina
I. Medvedeva**

Summary: The article examines the features of word formation and translation of English economic terminology, which are due to the divergence of conceptual systems in different languages, and the fundamental polysemy of linguistic characteristics. The authors focus on the integration and improvement of English economic terminology in language structure. The study presents the systematization of the terminology of current concepts of economics. The study was conducted using theoretical methods, based on the analysis of current sources for the indicated problem, their comparison, systematization and generalization of results. The scientific novelty of the work lies in the identification and systematization of the main features of the formation of relevant economic concepts. The paper gives practical examples of word formation and identifies the difficulties that arise in the translation of professional texts containing economic terminology. In the course of the study, some linguistic techniques were identified that make it possible to achieve valid translation.

Keywords: economics, lexical system, economic terminology, semantics, morphology, translation equivalence, terms, professional-oriented principle, communicator, recipient.

Чалых Наталья Анатольевна

Доцент, Тюменский Индустриальный Университет
natali.stafeeva.78@mail.ru

Пашина Алена Владимировна

Доцент, Тюменский Индустриальный Университет
pashinaav@tyuiu.ru

Медведева Инесса Александровна

Старший преподаватель, Тюменский Индустриальный
Университет
Inessa2370@list.ru

Аннотация: В статье рассматриваются особенности словообразования и перевода английской экономической терминологии, которые обусловлены расхождением систем понятий в разных языках и принципиальной многозначностью языковых знаков. Авторы акцентируют внимание на интеграции и совершенствовании английской экономической терминологии в языковой структуре. В исследовании представлена систематизация терминологии актуальных понятий экономики. Исследование проводилось с использованием теоретических методов, на основе анализа актуальных источников по обозначенной проблеме, их сравнения, систематизации и обобщения результатов. Теоретической базой исследования послужили различные научно-теоретические источники информации, труды отечественных и зарубежных исследователей, посвященные проблеме перевода экономических текстов. В работе приведены практические примеры словообразования и обозначены трудности, возникающие при переводе профессиональных текстов, содержащих терминологию экономической сферы деятельности. В ходе исследования были выявлены некоторые лингвистические приёмы, которые позволяют достичь эквивалентности перевода.

Ключевые слова: экономика, лексическая система, экономическая терминология, семантика, морфология, эквивалентность перевода, термины, профессионально-ориентированный принцип, коммуникатор, реципиент.

Количество документов, затрагивающих экономические темы в условиях коммуникации и выстраивания отношений с зарубежными странами, продолжает расти, в них появляются новые термины и словосочетания. Не только с лингвистической точки зрения, но и в связи с потребностями коммуникации, растет потребность в изучении английской экономической терминологии и ее переводе на русский язык. Точный перевод специальных терминов является одним из главных показателей качества работы, и вследствие чего находится более быстрое и оптимальное решение конкретной задачи. Профессионально-ориентированный принцип изучения иностранного языка позволяет заложить те навыки, которые являются основами для понимания терминологии в экономике.

Целесообразность разработки темы

Несмотря на то, что проблеме перевода экономи-

ческих терминов уделяется большое внимание, сложившаяся ситуация требует более детального рассмотрения данного вопроса для студентов на всех уровнях обучения, включая бакалавриат, магистратуру и аспирантуру.

Цель исследования - изучить особенности словообразования и перевода английской экономической терминологии, которые обусловлены расхождением систем понятий в разных языках и принципиальной многозначностью языковых знаков.

Задачи исследования:

- выявить трудности, возникающие при переводе профессиональных текстов, содержащих терминологию экономической сферы деятельности.
- изучить лингвистические приёмы, которые позволяют достичь эквивалентности перевода.

Научная новизна

Научная новизна работы заключается в выявлении и систематизации основных черт терминообразования актуальных экономических понятий.

Теоретическая значимость исследования заключается в теоретическом обосновании профессионально-ориентированного принципа изучения иностранного языка; в систематизации материала в категории «перевод специальных терминов».

Практическая значимость исследования определяется возможностью применения результатов исследования в научно-теоретическом обеспечении процесса профессиональной подготовки будущих экономистов, в основных и дополнительных образовательных программах экономических направлений подготовки.

Основная часть

Экономическая терминология - один из самых востребованных материалов, поскольку она пронизывает практически все сферы человеческой деятельности. Экономика неотделима от государства, и от развития ее терминологии зависит дальнейшее международное сотрудничество и выход компаний на мировой рынок [1, с. 56].

Терминология является важной частью словарного состава языка и включена в семантические и синтаксические отношения с другими словами. Термин – это слово или словосочетание, которое подразумевает понятие в специальной области знаний. Экономическая терминология - это сложная система, которая относится к сфере деятельности профессионалов, тесно связанных с деловым общением, таких как экономисты, бухгалтеры и дипломаты.

Важность изучения и применения терминологических единиц в профессиональной коммуникации имеет решающее значение для успешного построения отношений между коммуникатором и реципиентом. Сегодня ситуация в международном мире экстраординарная, и люди больше склонны действовать на эмоциях, придавать больше значения словам и нюансам устной и письменной речи, и забывают делать скидку на неточность перевода или недостаточный уровень владения языком. Поэтому надо знать язык не просто хорошо, а до нюансов и оттенков значений. Больше шансов достигнуть своей цели на переговорах имеют те, кто знают специальную терминологию [2, с. 41].

В данной работе рассматривается понятие экономической терминологии, изучается структура и семантика экономических терминов и словосочетаний, а также определяются основные трудности, возникающие при

переводе экономической терминологии.

Рассматривая экономическую сферу с точки зрения создания профессиональной терминологии, следует отметить, что этот перевод имеет определенное количество особенностей, так как требует не только знания специальных терминов, но и специальных знаний, применяемых в экономической и деловой сфере [3]. Одно из главных требований в профессиональном языке – это предельная точность выражения мыслей, где исключена возможность различных толкований. Поэтому однозначность, другими словами, наличие только одного раз и навсегда установленного значения должна присутствовать. Необходимо исключить возможность произвольного толкования существа предмета [4].

Если обратиться к определению экономических терминов, то это «абстрактные научные понятия, которые в общем виде выражают наиболее существенные (типичные) характеристики экономических явлений и процессов». Терминология в экономической сфере - это точная формулировка структуры слов и словосочетаний, объединенных по смыслу, которая не искажает первоначального значения предмета или явления [5].

Для экономической терминологии характерны точность, систематизация, неоднозначность, отсутствие синонимов, краткость и исключение эмоциональной нагрузки предложения [6].

Экономические термины классифицируются по таким признакам, как объект (bond – облигация, share – акция, abundance – изобилие, Forex – валюта, commodity – товар, tax – налог, market – рынок, profit – прибыль), процесс (funding – субсидирование, devaluation – девальвация, production – производство, control – контроль за чем-либо, pegging – привязка валютного курса к другой валюте, stagflation - стагфляция), признаки, характеристики (movement of capital – обращение капитала, utility – полезность, productivity – производительность, welfare – благосостояние, scarcity - дефицит) и стоимость, ее единицы (liquidity ratio – коэффициент ликвидности, price – цена, output – объем выпуска, marginality - маржинальность).

Классификация терминов на лингвистическом уровне основывается на характеристиках термина как слова или фразы в конкретном языке [7]. Классификация терминов на семантическом плане помогает различать однозначные термины (торговля – trade, убыток - wastage,) и многозначные термины (экономика - economic system, economy; сделка – transaction, contract). Монооценочные термины выражаются только одним переводом, тогда как много оценочные термины могут иметь более одного значения в одной терминологической системе. В семантическом плане различают свободные коллокации (perfect competition – чистая конкуренция, fiat money – бумажные

деньги, необеспеченные золотом; knock-on effect – эффект домино) и устойчивые коллокации (inflation rate – уровень инфляции, gross national product – валовый национальный продукт, staple goods – товары первой необходимости, safety net – система стабильного функционирования финансовой системы, exchange rate – валютный механизм), которые также являются фразеологическими выражениями.

Классификация терминов по формальной структуре различает термины-слова и термины-фразы. Первые делятся на три группы: корневые (insolvency – неплатежеспособность), производные (overbalance – превышение) и составные (outplacement – аутплейсмент) [8, с. 1023].

Английские термины можно разделить на одно-, двух- и многословные структурные элементы, [9, с. 321] но можно с уверенностью сказать, что большинство экономических терминов состоит из последних (bank guarantee – банковская гарантия, nominal value – номинальная стоимость, poverty trap – ловушка бедности); на втором месте и ниже находятся однословные термины (shareholder – акционер, demand – спрос, deposit – депозит, holidaymaker – отдыхающий, widespread – широко распространенный, turnover – оборот, repayment – платеж по кредиту, погашение займа). Реже всего встречаются многословные термины (initial public offering – первоначальное размещение акций компании, value added tax – налог на добавленную стоимость, social security benefit – пособие социального страхования, state run shop – государственный магазин, supply and demand pattern – модель взаимодействия спроса и предложения, supply side shock – потрясение, вызванное со стороны предложения).

При изучении терминологии необходимо понимать и анализировать как образован термин, то есть знать основы словообразования [10]. Суффикс добавляется к глагольной основе. Наиболее распространенными являются суффиксы, образующие название активного агента (broker – брокер, treasurer – казначей, consumer – потребитель, trader – торговец, supplier – поставщик, investor – инвестор, lender – кредитор) или процесса (processing – производство, agreement – соглашение, allotment – распределение, payment – вознаграждение, consumption – потребление, recovery – оживление). Менее распространено использование префиксов для образования терминов, обозначающих действие над чем-либо (unemployment – безработица, insolvency – неплатежеспособность).

Большинство экономических терминов представляют собой заимствованные слова, которые в результате становятся интернациональными и употребляются пользователями в первоначальном виде [11, с. 86]. В качестве примера здесь можно привести ряд слов: broker –

брокер, deposit – депозит, deficit – дефицит, shock – шок, embargo – эмбарго, quota – квота, credit – кредит которые, как видно, переводятся и произносятся на русском языке идентично первоначальному варианту термина. Кроме того, заимствованные слова могут выступать дублетами. Этимология дублетов основывается на словах, которые относятся к одной основе, но обладают в языке разными значениями, произношениями и написаниями. Объяснение дублетов так же может характеризовать то, что слова возникли в разные временные периоды или были созданы из разных источников [12, с. 211]. Например, латинское слово «canalis» (канал) перешло в английскую речь через центральный французский диалект слова «channel» (источник) и через северный французский диалект слова «canal» (канал).

Экономическая терминология также обладает свойствами, благодаря которым можно сочетать и компоновать слова и словосочетания в единую структуру, которая будет обуславливать логику вещей [13, с. 112]. Неоднородное содержание экономических определений объясняется тем, что в этой системе наблюдается синтез экономической, исторической, правовой, географической отраслей. Терминология экономики давно вышла за рамки одного направления, она трансформируется и внедряется в любую деятельность, что позволяет использовать специальную лексику для широкой аудитории пользователей [14, с. 73].

Перевод экономических терминов имеет существенное различие между общим и художественным переводами [15, с. 384]. Для того, чтобы обеспечить грамотный подход к осуществлению перевода текста экономической направленности, специалист-переводчик должен обладать достаточными компетенциями в экономической, банковской, аудиторской сферах, а также должен иметь базовые знания о бизнесе, аудиторстве и других смежных профильных направлениях.

Экономические тексты подразделяются на следующие виды: плановая и проектная документация, документооборот банковских организаций, финансовая, бухгалтерская и аудиторская отчетность, деловая корреспонденция, научные и публицистические тексты экономической направленности [16].

Тексты экономических документов очень информативны, так как в их содержание входит большое количество специальных лексических единиц, т.е. терминов. «Сухой» перевод в контексте большого документа, который будет опираться только на терминологию – недопустим, обязательно должны присутствовать речевые обороты, связующие компоненты, профессиональные фразеологизмы, которые в общем взаимодействии представят грамотно изложенный текст, имеющий логическую и смысловую нагрузки. Очень важно соблюдать

баланс между «сухим» переводом и переизбытком изложения. Экономический перевод – точен и краток, содержание документа должно быть отражено лаконично и максимально сжато, при этом не искажая первоначально заложенный смысл текста.

Выводы

Формирование новых и совершенствование существующих терминов будет развиваться и дальше. Это

связано с тем, что мировое сообщество не стоит на месте, а развивается вместе со всеми научными открытиями, новейшими технологиями и модернизацией современного общества. Пополнение профессиональной лексики говорит об уровне образованности и профессиональной подготовки говорящего. Такие специалисты не только хорошо знают предметную область и ее специфическую терминологию но и владеют в достаточной мере иностранным языком и грамотно излагают свои мысли на языке перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гринев С.В. Введение в терминоведение / МГУ им. М.В. Ломоносова, Моск. пед. ин-т. – Москва: Моск. лицей, 1993. – 309 с.
2. Нечай Ю.П. Формирование экономической терминологии в лексической системе современного русского языка / Ю.П. Нечай, Т.С. Кондратьева // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2016. – № 1 (172). – С. 39–45.
3. Проблемы перевода научно-технических текстов [Электронный ресурс] / ответственный: Ю.В. Субачев. – 2021 // Научные переводы. URL:<https://научныепереводы.рф> (дата обращения: 02.06.2022).
4. Специфика образования английской экономической терминологии [Электронный ресурс] // WikiEnglish URL: <https://wikienglish.ru/?p=15> (дата обращения 02.06.2022).
5. Структурные и семантические особенности англо- и русскоязычной финансовой терминологии [Электронный ресурс] // Bibliofond. – URL: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=886941> (дата обращения 02.06.2022).
6. Типы терминообразования в английском языке [Электронный ресурс] // Allbest. URL: https://knowledge.allbest.ru/languages/2c0b65635b3ad68b5d43a88421216d26_1.html (дата обращения 02.10.2022).
7. Хаваева Ю.В. Специфика экономических терминов в английском языке [Электронный ресурс] / Ю.В. Хаваева, Е.С. Очирова // ФГБОУ ВО «Калмыцкий Государственный Университет имени Б.Б. Городовикова. URL:<https://student.science.ru/wp.content/uploads/2017/11/977240-anglijskij.pdf> (дата обращения: 02.06.2022).
8. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Eighth edition. - Oxford Writer, 2010. - 1423 p.
9. Martin A. Contemporary ergonomic and human factors. - ORC press, 2011. - 524 p.
10. Стрелецкая И.В., Новаковская Е.В. Некоторые особенности перевода экономических текстов с английского языка на русский [Электронный ресурс] // Мир современной науки. – 2011. – № 6. – С.49-54. URL: <http://publications.hse.ru/articles/73362621> (Дата обращения: 12.10.2022).
11. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 115 с.
12. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 431 с.
13. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М.: Высшая школа, 2001. – 253 с.
14. Латышев Л.К. Курс перевода: Эквивалентность перевода и способы ее достижения. – М., 2001. – 143 с.
15. Экономика: Энциклопедический словарь /Золотогоров В.Г. – М.: Книжный дом, 2004. – 720 с.
16. Электронный словарь «Multitran» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.multitran.ru> (Дата обращения: 12.10.2022).

© Чалых Наталья Анатольевна (natali.stafeeva.78@mail.ru), Пашина Алена Владимировна (pashinaav@tyuiu.ru),
Медведева Инесса Александровна (Inessa2370@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОЛИСЕМИЯ ГЛАГОЛА *FAIRE* И ЕГО ЗАМЕСТИТЕЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ

Червоный Александр Михайлович

Д. филол. н., доцент, Таганрогский институт имени

А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВПО «РГЭУ (РИНХ)»

ckutrik@yandex.ru

POLYSEMY OF THE VERB FAIRE AND ITS SUBSTITUTIONARY FUNCTIONS

A. Chervony

Summary: The article deals with the semantic analysis of the verb-noun constructions *faire + N*. The verb *faire* is the core structural element in many French verb-noun constructions. *Faire* is able to extend its semantic meaning, which leads to its generalised expression of an action. Functionally, the verb *faire* becomes a conjunction, while the accompanying substantive brings specificity to the meaning of the verb-noun construction. It is the substantive that, in many verb-noun constructions, finally establishes the meaning of collocation, i.e. it is the semantic core of it.

Keywords: verb-noun construction, function, semantic meaning, sentence structure, substantive style.

Аннотация: Статья посвящена семантическому анализу глагольно-именных конструкций *faire + N*. Глагол *faire* является стержневым структурным элементом во многих французских глагольно-именных конструкциях. *Faire* способен расширять свое семантическое значение, что приводит к его обобщенному выражению действия. В функциональном плане глагол *faire* становится связкой, тогда как сопровождающий его субстантив вносит конкретику в значение глагольно-именной конструкции. Именно субстантив во многих глагольно-именных конструкциях окончательно устанавливает значение коллокации, т.е. является ее семантическим ядром.

Ключевые слова: глагольно-именная конструкция, функция, семантическое значение, структура предложения, субстантивный стиль.

Как известно, глагол *faire* наряду с глаголами *avoir* и *être* является одной из основных фундаментальных французских лексических единиц, образующих свойственную французскому языку синтаксическую конструкцию *Подлежащее – Сказуемое – Дополнение (S–V–O)*.

Французский глагол *faire*, образованный от латинского *facĕre (fagĕre)*, выражает обобщенное значение действия *делать что-л., создавать что-л.*

По мнению известного французского лингвиста П. Гиро, *faire* является *verbe à tout faire*, т.е. глаголом, способным употребляться вместо практически любого глагола французского языка [3].

Данное явление объясняется широкой семантикой глагола *faire*, что позволяет ему выражать значения других глаголов в структуре предложения *S–V–O*. Эта особенность *faire* проистекает из его способности выражать действие как конкретно, так и самым общим образом. В теории психосистематики такая способность языковой единицы аккумулировать семантику других языковых единиц названа Г. Гийомом субдуктивностью [2]. Ж. Муанье данную особенность объясняет семантическим предшествованием, выражаемым глаголом *faire* по отношению к значениям других французских глаголов [4]. Заместительная функция глагола *faire* столь очевидна, что Л. Ельмслев называет его «провербом» (*pro-verbe*) или «глагольным местоимением» по аналогии с местоимением – *pronom* [1].

Семантический анализ, проведенный на основе данных французского энциклопедического словаря *Petit Robert* [6] показал: глагол *faire* способен реализовывать заместительную функцию и выражать значения, присущие значительному количеству других французских глаголов.

Глагол *faire* в функциональном плане может быть соотнесен с местоимением *on*, поскольку так же отличается повышенной частотностью и полисемантической.

Семантическое наполнение глагола *faire* определяется в значительной мере постглагольным элементом – существительным в функции дополнения. Это дает возможность образовывать во французском языке довольно устойчивые глагольно-именные конструкции. Глагол *faire* может реализовывать следующие семантические значения:

I. Реализация чего-л., осуществление чего-л.

1. Делать, исполнять – *exécuter, effectuer.*

Например: – *faire un mur – строить стену;*

– *faire une maison – строить дом.*

2. совершить что-л. – *accomplir, exécuter une action, commettre.*

Довольно часто коллокации данного типа могут иметь определенную коннотативную окраску.

Например: – *faire une erreur – совершить ошибку;*

– *faire des reproches – делать упреки, упрекать;*

– *faire du bien – делать добро.*

II. Вынужденное действие

1. исполнить «предписание» – *être obligé à exécuter.*

Например: – *faire son devoir* – делать домашнее задание, делать домашнюю работу;
– *faire la volonté* – исполнять волю.

III. Действие – причина возникновения процессов и состояний

1. причинить – *causer, provoquer, occasionner*.
Например: – *faire du bruit* – шуметь, издавать звуки;
– *faire du mal à qn* – причинять кому-то боль, ранить;
– *faire une injure à qn* – уязвить кого-л.

IV. Занятие

1. заниматься чем-л. – *étudier, préparer*.
Например: – *faire un métier* – заниматься ремеслом; *зарабатывать на жизнь*;
– *faire du théâtre* – играть в театре;
– *faire du sport* – заниматься спортом;
– *faire une thèse* – готовить, писать диссертацию.

V. Мелиорация субстанции

1. расположить, приводить в порядок, улучшить – *arranger, mettre en ordre*.
Например: – *faire un lit* – застелить постель;
– *faire la chambre* – убрать комнату;
– *faire ses chaussures* – начистить обувь;
– *faire les ongles* – привести в порядок ногти.

VI. Преобразование субъекта

1. придать новое качество, состояние – *rendre, représenter*.
Например: – *Je vous fais juge* – я вас делаю судьей;
– *Il les a fait riches* – он их сделал богатыми.

VII. Творчество, письменная коммуникация

1. писать что-л. – *composer, écrire, créer*.
Например: – *faire un poème* – написать, сочинить стихотворение.

VIII. Вербальная и невербальная коммуникация

1. сказать, ответить – *dire, répondre*.
Например: – «*Il a raison*» – *fit-elle* – он прав – сказала она;
– *Il a fait «non» en hochant la tête* – он покачал головой «нет»;
– *Il a fait «oui» de la tête* – он кивнул «да».

IX. Передвижение в пространстве

1. пробежать, пройти, обыскать – *parcourir, visiter, fouiller dans...*
Например: – *faire un mouvement* – сделать шаг, ход;
– *faire un trajet* – совершить путешествие, поездку;
– *faire les magasins* – пройтись по магазинам;
– *faire les poubelles* – выносить мусор.

X. Установление, регламентирование чего-л.

1. устанавливать, учреждать что-л. – *établir, instituer*.
Например: – *faire une loi* – издать закон.

XI. Генезис и развитие одушевленных и неодушевленных сущностей

1. родить (нарожать) кого-л. – *engendrer*.
Например: – *faire un enfant; faire ses petits* – родить ребенка, рожать детей.
2. растить что-л. – *pousser, produire*.
Например: – *le bébé fait ses dents* – у ребенка прорезаются зубки.
3. выращивать что-л. – *cultiver, semer, récolter*.
Например: – *faire du blé* – выращивать пшеницу.
4. становиться кем-л. – *devenir qn*.
Например: – *Il a fait instituteur* – он стал (был) учителем.

XII. Посессивность

1. получить что-л. – *obtenir, gagner*.
Например: – *Il a fait beaucoup d'argent avec ce commerce* – он заработал много денег на этом бизнесе.
2. запастись, собрать что-л. – *s'approvisionner de (en), ramasser*.
Например: – *faire de l'herbe pour ses vaches; faire de l'essence* – заготавливать траву для своих коров, запастись бензином.
3. отнимать что-л. у кого-л. – *prendre qch à qn; voler qch à qn*.
Например: – *pour lui faire le portefeuille* – чтобы у него отнять кошелек
Глагол *faire* способен передавать противоположные действия, т.е. являться одномоментно синонимом двух конверсивных глаголов.

XIII. Профессиональная подготовка

1. становиться кем-л. – *devenir*.
Например: – *Il a fait instituteur* – он стал (был) учителем.
2. формировать, готовить – *former*.
Например: – *Cette école fait de très bons techniciens* – эта школа готовит очень хороших техников.

XIV. Мера, цена

1. измерить, оценить – *mesurer, coûter*.
Например: – *Ça fait 1000 francs* – это стоит 1000 франков;
– *Ce réservoir fait 50 litres* – этот бак рассчитан на 50 литров;
– *Ce garçon fait 1 mètre 80* – рост этого парня 1,80 м.

XV. Внешность, вид

1. представлять, иметь вид, производить впечатление – *avoir l'air, paraître*.
Например: – *Tissu qui fait des plis* – ткань мнется, имеет измятый вид.
– *Elle fait très femme pour 18 ans* – в 18 лет у нее вид женщины.

XVI. Игра, притворство

1. играть роль, прикидываться – *jouer le rôle*.
Например: – *faire l'enfant* – прикинуться ребенком;

– *faire le domestique* – играть роль слуги;

– *faire les yeux doux* – строить глазки.

XVIII. Арифметические действия

1. составлять что-л. – *composer, former*.

Например: – *2 et 2 font 4* – 2 и 2 составляют 4.

XVIII. Состояние, бытие

1. быть – *être*.

Например: – *Plusieurs couleurs font (являются) un ensemble harmonieux*.

– *faire l'affaire* – быть деловым;

– *faire autorité* – быть авторитетным;

– *faire un bon mari* – быть хорошим мужем

– *faire la tête* – упрямиться

Анализ примеров с глаголом *faire*, сделанным методом сплошной выборки из повести Э. Триоле «Душа» [5] и сопоставление их с переводом на русский язык, подтвердил, прежде всего, тезис о заместительной функции глагола *faire*.

Так, из 123 примеров, лишь в 10 случаях глагол *faire* использован в своем первичном, основном значении «делать, создавать, изготавливать».

Например:

1. *Alors je leur ai fait une de ces installations!* – Ну, сделал (построил) я им дом, вот этот дом!

2. *Papa et maman ont fait un automate.* – Папа и мама сделали соорудили автомат.

3. *Michette savait faire une piqûre.* – А при болях Мишетта сама ей делала уколы.

4. *Tu fais donc ton tableau sur la tôle, comme prévu.* – Значит решено, картину сделать из толя.

Во всех этих примерах глагол *faire* выражает разные виды действий. Во французском предложении он выполняет функцию простого глагольного сказуемого и синонимичен глаголам: *fabriquer, construire, créer* и др.

Наибольшее количество примеров в нашей выборке демонстрируют те случаи, в которых *faire* используется вместо других более конкретных глаголов (80 примеров).

В процессе лексико-грамматического анализа были выявлены 5 случаев употребления глагола *faire* в значении состояния, т.е. в значении глагола «быть».

Например:

1. *...il faisait encore des fautes d'orthographe* – Он еще не тверд в орфографии.

2. *C'est un vieux système qui a fait ses preuves* – Метод старый, оправданный.

3. *On m'embauche facilement, je fais l'affaire de tout le monde* – меня легко берут на работу, я на первый взгляд парень подходящий.

В представленной линейке семантических значений проявляется постепенный отход от полноточности глагола *faire* к его служебной функции. И в завершение (*faire* в значении *être*) *faire* трансформируется во вспомогательный глагол.

Отход от полноточности приводит к использованию *faire* в служебной функции и к широкому образованию глагольно-именных конструкций.

Некоторые конструкции принимают фразеологизированные формы выражения, содержащие отглагольное существительное или имя без артикля (*faire signe, faire attention, faire impression* и т.д.). В этих примерах глагол содержит лишь идею активного или побудительного отношения субъекта к происходящим событиям.

Имена существительные *mal(m), peur(f), plaisir(m), attention(f), impression(f)* сочетающиеся с глаголом *faire*, обозначают ощущения или чувства, испытываемые субъектом.

Глагол *faire* является стержневым структурным элементом во многих французских глагольно-именных конструкциях. *Faire* способен расширять свое семантическое значение, что приводит к его обобщенному выражению какого-л. действия, в функциональном плане он становится связкой, тогда как сопровождающий его субстантив вносит конкретику в значение глагольно-именной конструкции. Именно субстантив во многих глагольно-именных конструкциях окончательно устанавливает значение коллокации, т.е. является ее семантическим ядром.

Таким образом, глагольно-именные конструкции, состоящие из глагола с ослабленным лексическим значением, выполняющим грамматическую функцию (выражает категории времени, наклонения, лица) и существительного, являющегося основным носителем лексического значения, составляют синтаксическую аналитическую структуру *faire + N*.

Сочетание сем лексических единиц, составляющих глагольно-именные конструкции, способствует образованию очень тесной семантической связи, слитности компонентов структуры. Данное явление подтверждает высказанный ранее тезис о субстантивном стиле французского языка и тенденции к аналитизму.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ельмслев Л. Прологомены к теории языка. М.: КомКнига, 2006. – 248 с.

2. Guillaume G. Langage et science du langage. Paris; Québec, 1964. – 286 p.
 3. Guiraud P. La grammaire – Paris : Presses Universitaires de France, 1970. – 126 с.
 4. Moignet G. La suppléance du verbe français // Etudes de psycho-systématique française. – Paris, 1974. – P.18.
 5. Triolet E. L'âme. Gallimard, 1963. – 330 p.
 6. Petit Robert: Dictionnaire alphabétique & analogique de la langue française par Paul Robert. Rédaction dirigée par A. Rey et J. Rey-Debove. – P.: Société du nouveau littré. Le Robert, 1981. – 2175 p.
-

© Червоний Александр Михайлович (skutrik@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Таганрогский институт имени А.П. Чехова
(филиал) ФГБОУ ВПО «РГЭУ (РИНХ)»

ТЕРМИНОСИСТЕМА СОВРЕМЕННОЙ ТОПОНИМИКИ

Чжан Цзецюн

Аспирант, Московский педагогический государственный университет
331715382@qq.com

THE TERM SYSTEM
OF MODERN TOPONYMY

Zhang Jieqiong

Summary: Geographical names, or toponyms, are the mirror of history and culture of any country, and therefore require systematic research in the aspect of presentation of linguocultural information. This article, based on the analysis of the internal essence of toponyms, systematizes and allows us to speak about toponymy as a separate area of linguistic signs.

Keywords: toponyms, toponymic system, term, linguocultural analysis.

Аннотация: Географические названия, или топонимы, представляют собой зеркало истории и культуры любой страны, и в силу этого требуют системного исследования в аспекте презентации лингвокультурологической информации. В данной статье на основе анализа внутренней сущности топонимов систематизируются и позволяют говорить о топонимике как совершенно отдельной области языковых знаков.

Ключевые слова: топонимы, топонимическая система, термин, лингвокультурологический анализ.

«Топоним — разряд ономов. Собственное имя природного объекта на Земле, а также объекта, созданного человеком на Земле, который чётко зафиксирован в данном регионе (город, деревня, обработанный участок земли, территория как часть государства, коммуникация и т.п.)» [1, с. 183]. Топонимика – составная часть ономастики, изучающая географические названия (топонимы), их значение, структуру, происхождение и ареал распространения. С точки зрения лингвистики, она является одним из объектов изучения ономастики, занимающейся всесторонним исследованием имен собственных. Топонимика считается молодой лингвистической наукой, которая до недавнего времени занималась систематизацией информации о географических названиях: «это синтез лингвистики, географии и истории» [2, с.6].

Цель статьи - исследовать систему терминов, используемых в современной топонимике, что необходимо для анализа географических наименований в лингвокультурологическом аспекте.

Поставленная цель диктует решение следующих задач:

1. характеристика классификаций топонимической лексики;
2. систематизации современной топонимической терминологии путем сравнения существующих точек зрения на объект наблюдения;
3. выявление значения классификации топонимов для лингвокультурологических исследований.

Актуальность статьи обусловлена тем, что на сегодняшний день в топонимике существует ряд классификаций, принадлежащих таким исследователям, как Ф. Паляцкий, Ф.К. Миклошич, С. Роспанд, А.М. Селищев, В.А. Жучкевич и др. Дальнейшее исследование топонимов с лингвокультурологических позиций требует создания универсальной классификации, позволяющей избежать

противоречий и повторов в описании национально-культурной специфики географических названий.

Новизна: чтобы выяснить, как национально-культурная информация отражается в семантике топонимов, необходимо уточнить терминосистему посредством элементов которой будет проводиться описание объекта анализа. Данная статья, основанная на сборнике классификаций русских географических названий, добавление мнений китайских ученых по этому вопросу.

С течением времени она стала восприниматься как источник материала для лингвокультурологических исследований, поскольку «топонимика — это язык земли, а земля есть книга, где история человечества записывается в географической номенклатуре» [3, с.7]. И с развитием в лингвистике антропоцентрической парадигмы ученые стали обращать внимание на то, каким образом имя собственное отражает национально-специфический взгляд на географические объекты. Так, родоначальники российского лингвострановедения Верещагин Е.М. и Костомаров В.Г. полагают, что «Легко заметить, что топонимы не являются простыми терминами географической науки, они обладают яркими культурными компонентами в своей семантике» [4, с.170,175]. «В основе топонимической картины мира находится человек и его восприятие окружающего географического пространства и окружающего его мира, отражающее основные этапы развития истории края и этнических предпочтений населяющих его народов» [5, с.51].

Тем не менее, исследование проблемы классификации топонимических единиц продолжается и на данном этапе, но определение критериев классификации топонимов остается одной из самых острых проблем в топонимике. Давайте ознакомимся с некоторыми работами, посвященными этому вопросу.

Ф. Паляцкий, который первым попытал классифицировать славянские названия населенных пунктов, в «Этимологический разбор чехословацких названий» (1834) он делил топонимы на 2 группы: 1. от имени основателя или владельца поселения, 2. от их естественного топографического положения. Однако Е. М. Черняховская не согласна с этой мыслью, утверждая, что такая классификация «не демонстрирует наличия единого классифицирующего признака. Можно, тем не менее, предположить, что автор исходил из данных этимологических разысканий» [6, с.55].

Словенский и австрийский языковед Ф.К. Миклошич делятся на следующие две категории: 1. от имен людей, т. е. от имен собственных, 2. от обычных слов. В дальнейшем ученый разделил первую группу на 2 подгруппы по грамматическому критерию: существительные и прилагательные; и вторую на 10 подгрупп по семантическому основанию, как названия земли, воды, растительности, животного мира, цветов, строений, занятий человека, средств производства, названия рас, названия, связанные со средой социального характера [7, с.184]. Видно, что этой классификации не хватает четкости и единого критерия.

В современной топонимике развитию семантической классификации также уделяется большое внимание. Польский лингвист С. Роспонд подчеркивает о важность единого критерия классификации. Он в своей монографии «Структура и стратификация древнерусских топонимов-Восточнославянская ономастика.» (1969) определяет морфологию в основе своей классификации и предлагает свои группы: «1. примарные (без топоформантов): как атапелятивные или от личных имен; 2. секундарные или деривативные, образованные при помощи суффиксов и префиксов: а. префиксальные, б. суффиксальные, в. префиксально-суффиксальные; 3. составные при помощи сложения, сращивания и составления» [8, с.89].

В русской лингвистике А.М. Селищев первым классифицировал географические названия по лексико-семантическим принципам, учитывается их семантическое значение. В книге «Из старой и новой топонимии» он дает не только подробную классификацию, но и анализ лексических элементов топонимов, выделяя в качестве примера основные черты русских топонимов, главным образом подмосковных [9, с.96]. Включают в себя названия от имени лица, рода занятий, социального и имущественного статуса владельца или местного жителя и т.д. В лексико-семантической классификации выделяет типы топонимов на основе способа их образования, словообразовательного строения и анализа суффиксов.

В.А. Жучкевич указывает, что лингвистические исследования требуют классификации имен по принадлеж-

ности к тому или иному языку. В этом смысле классификация топонимы — это классификация языков. Однако такая классификация не вполне возможна, и большое количество географических названий содержит более одного лингвистического элемента. Поэтому В.А. Жучкевич делит все географические названия на следующие группы: 1) названия, исконные для данного языка, то есть названия с ясным значением (Владивосток); 2) названия, пришедшие из языка какого-то народа, но со временем изменившиеся или даже переосмысленные (Арбат); 3) названия, унаследованные из другого языка. и трансформируются в фонетические особенности и орфографические нормы языка, господствующего в данном регионе (Татарстан.); 4) иностранные названия (Лондон, Нью-Йорк и др.); 5) названия, обозначающие смешение двух языков (Санкт-Петербург - «бург» - город, районный центр) [10, с.86-89].

Китайские ученые Цжу Япин и Ян Гуаньюй также выразили свое мнение по этому вопросу. Цжу Япин в своей работе «Основной курс топонимики» (1984) делит топонимы: природные и искусственные: 1. названия, образованные от географических районов: а) названия водных объектов, б) названия наземных объектов; 2. названия искусственных объектов: а) названия административных районов, б) названия населенных мест, в) названия архитектурных сооружений, г) названия культурных инфраструктур. По принципам именования предлагает свои группы названий: «1. обусловленные экономической деятельностью, 2. обусловленные быденной жизнью, 3. от созданные под влиянием религии, 4. названия, связанные с политикой, 5. названия, связанные с историей, 6. названия, связанные с культурой и др.» [11, с.80].

На наш взгляд, первая классификация (основанная на специфике географического объекта) нарушает целостность структуры названия, что подтверждается большим количеством топонимических единиц, не входящих в ее состав. Во второй классификации (основанной на принципе именования географических объектов) автор стремится к максимальному обобщению большого количества топонимических единиц, присваивая названия на основе многочисленных признаков. Это привело к сложной и лишенной четкости классификации.

Другой китайский географ, Ян Гуаньюй, представил свои критерии классификации, различая географические названия в соответствии со спецификой географических объектов, и совпадает с первой классификацией Цжу Япина. Кроме того, исследователь создал историческую классификацию, основанную на временных характеристиках: 1. названия, появившиеся в древности, до 19 века; 2. названия, появившиеся в периоде 19–20 века; 3. названия, появившиеся на современном этапе, то есть до настоящего времени. Полагаем, классификация Ян Гуаньюй лишена целост-

ности, что касается исторической классификации, то с ходом времени топонимы могут перемещаться из одной группы в другую [12, с.45].

Как видно из приведенных выше классификаций, ученые различных научных областей классифицировали топонимы по различным принципам, причем каждая

из приведенных классификаций имеет свои недостатки и преимущества. Вопрос создания единой универсальной классификации исключительно сложен, в настоящее время считается дискуссионным. Эти принципы можно разделить на лингвистические, то есть лексическая семантика и словообразование топонимов, и экстралингвистические, внеязыковая реальность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Просвещение, 1978.183с.
2. Суперанская А.В. Что такое топонимика? М.: Наука, 1985.6с.
3. Воробьев, В.В. Лингвокультурология: теория и методы. М.: Изд.РУДН, 1973.7с.
4. Верещагин Е.М. Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980.170,175с.
5. Ковлакас Е.Ф. Особенности формирования топонимической картины мира: лексико-прагматический и этнокультурный аспекты: автореф. дис. ... д-ра филол. Наук.2009. 51 с.
6. Черняховская Е.М. История разработки топонимических классификаций. Развитие методов топонимических исследований: Сб. статей / Отв. ред. Е.М. Поспелов. М.: Наука, 1970. 55с.
7. Вопросы географии. Сб. 58. Географические названия / под ред. Э.М. Мурзаева. М.: Гос. изд-во геогр. литры, 1962.184с.
8. Роспнд С. Структура и стратификация древнерусских топонимов // Восточнославянская ономастика: сборник статей / АН СССР, Ин-т языкознания; ред. А.В. Суперанская. М.: Наука, 1972.89с.
9. Селищев, А.М. Из старой и новой топонимии [Текст] / А.М. Селищев // Избранные труды. М.: «Просвещение», 1968.96с.
10. Жучкевич В.А. Общая топонимика: Учеб. пособие – 3-е изд., перераб. М.: Высш. школа, 1980.86–89с.
11. Цжу Япин. Основной курс топонимики. М.: Изд. географии, 1984.80с.
12. Ян Гуаньюй. Очерк топонимики. М.: Изд. Общественные науки,1993,45с.

© Чжан Цзецюн (331715382@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский педагогический государственный университет

Наши авторы

Akubekova D. – Candidate of Philology, Associate Professor Ufa University of Science and Technology

Alieva S. – Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala)

Anichkin A. – Teacher, captain, Novosibirsk Higher Military Command School

Ataev B. – Doctor of Philology, Professor, Chief Researcher, Dagestan Federal Research Center of Russian Academy of Sciences (Russia, Makhachkala)

Avtukh V. – Graduate student, North-West Institute of Management of the Russian, Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saint Petersburg

Baykhanov I. – PhD in Political Science, Associate Professor, Rector, Chechen State Pedagogical University

Belousova O. – Lecturer, A.K. Serov Krasnodar Air Force Institute for Pilots

BILO'O NNA Suzanne Fanny Epse KOUMA – Postgraduate student, Moscow Pedagogical State University (MPSU)

Burdun S. – Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, A.K. Serov Krasnodar Air Force Institute for Pilots

Buryanova A. – Senior Lecturer, Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Far Eastern Institute of Management (Khabarovsk)

Chalyh N. – Associate professor, Industrial University of Tyumen

Chervony A. – Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Taganrog Institute named after A.P. Chekov (a branch of) Rostov State University of Economics

Fan Wenjun – Graduate student, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University

Fan-Yung G. – PhD of Historical Sciences, docent, Volga Region State University of Physical Culture, Sport and Tourism (Kazan, Russia)

Fedorova V. – Doctor of historical Sciences, Professor, Krasnoyarsk state pedagogical University V. P. Astafieva

Fedotova L. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Far Eastern Institute of Management (Khabarovsk)

Gasharova A. – PhD in Philology, Senior Researcher, Dagestan Federal Research Center of Russian Academy of Sciences (Russia, Makhachkala)

Our authors

Gasharova A. – PhD in Philology, Senior Researcher, Dagestan Federal Research Center of Russian Academy of Sciences (Russia, Makhachkala)

Guo Jing – Postgraduate student, Moscow Pedagogical State University

Gurkin R. – Teacher, lieutenant colonel, Novosibirsk Higher Military Command School

Karimov T. – C. h. s., senior scientific researcher, Institute of History. Sh. Marjani AS RT (Kazan)

Kelimu Amina – Postgraduate of Moscow State University. M.V. Lomonosov

Khvostova I. – Ph.D., Associate Professor, Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky

Kiseleva A. – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Ural State University of Architecture and Art named after N.S. Alferov, (Yekaterinburg)

Kudashova N. – Ph.D. in Philology, Associate professor, Lomonosov Moscow State University

Kuraev A. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Lieutenant Colonel, Novosibirsk Higher Military Command School

Kuznetsova N. – Doctor of Philology, Associate Professor, Associate Professor, Orenburg State Pedagogical University

Li Ran – Saint Petersburg State University

Medvedeva I. – Senior lecturer, Tyumen Industrial University

Mikhaylova M. – Senior lecturer, Tyumen Industrial University

Nikolaev D. – Ph.D., Associate Professor, Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky

Ostapchenko G. – Senior lecturer, Tyumen Industrial University

Otsomiyeva-Tagirova Z. – PhD in Philology, Literature and Art, Dagestan Federal Research Center of Russian Academy of Sciences (Russia, Makhachkala)

Pashina A. – Associate professor, Industrial University of Tyumen

Pershin Yu. – Lecturer, Moscow state academy of veterinary medicine and biotechnology of K.I. Scriabin

Pogorelova I. – Cand. Sc. (Philology), Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University

Prikhodko N. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Pacific State University (Khabarovsk)

Rakhmatov A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, National Research University, Moscow State University of Civil Engineering (NRU MGSU), Moscow

Relyan N. – Tyumen Industrial University

Samarets A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Scientific Secretary of the Scientific Council of the NVVKU, Colonel, Novosibirsk Higher Military Command School

Samigullina R. – Postgraduate student, Ufa State College of Technology and Design

Sharipova E. – PhD in sociology, Associate professor, Tyumen Industrial University

Shevyakova I. – Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor, Orenburg State Pedagogical University

Shtukin N. – Lecturer, Moscow state academy of veterinary medicine and biotechnology of K.I. Scriabin

Skopa V. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Altai State Pedagogical University (Barnaul)

Skopa V. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Altai State Pedagogical University (Barnaul)

Sleptsov V. – Undergraduate, Northeastern Federal University them. M.K. Ammosova, Yakutsk, Russia

Sleptsov Yu. – Candidate of Pedagogical Sciences, Research Fellow, Institute for Humanities Research and Indigenous Studies of the North SB RAS, Yakutsk, Russia

Sokolova A. – Senior Lecturer, Far Eastern State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (Khabarovsk)

Spynu L. – candidate of Philosophical Sciences, Associated Professor, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

Stepanov E. – Student, Altai State Pedagogical University (Barnaul)

Stepanova N. – Cand. Sci. (Phylol.), Associate Professor, Institute of Humanitarian and Social Sciences, St. Petersburg University of Management and Economics

Sukhanova E. – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Moscow state academy of veterinary medicine and biotechnology of K.I. Scriabin

Sun Xin – Postgraduate Student, Moscow Pedagogical State University

Terentyeva D. – teacher-researcher, Tsiolkovsky Kaluga State University

Tishchenko M. – Senior Lecturer, Odintsovo branch of MGIMO MFA of Russia

Tyurin A. – Candidate of Sciences in History, Associate Professor, Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev

Yepatko T. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, A.K. Serov Krasnodar Air Force Institute for Pilots

Zhang Jieqiong – Postgraduate student, Moscow State Pedagogical University

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).