

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№10 2020 (ОКТАБРЬ)

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.

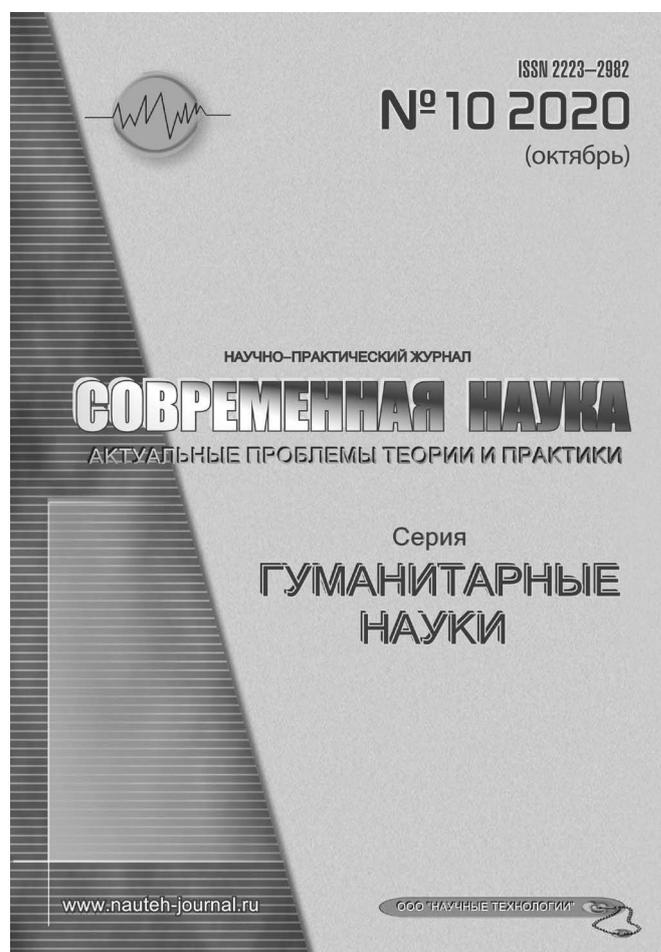
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 10 (октябрь) 2020 г

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



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 25.10.2020 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)

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

Азербайев С.Г. – Движение солидарности с народами Азии и Африки в Казахстане
Azerbaiyev S. – Movement of solidarity with the peoples of Asia and Africa in Kazakhstan. 6

Бородина Е.В. – Становление норм служебной этики чиновников России в 1720–1741 гг.
Borodina E. – The formation of the standards of service ethics of Russian officials in 1720–1741 13

Василенко Т.Н. – Особенности системы мансабдари в империи Великих Моголов во времена правления падишаха Акбара
Vasilenko T. – Features of the mansabdari system in the Mughal Empire during the reign of padishah Akbar. 18

Клиновский В.А. – Языковые реформы в контексте политической борьбы на Тайване в новейший и современный период
Klinovskiy V. – Taiwan language policy in modern & contemporary period 22

Лаврова И.А., Аракелян М.А., Ефремов С.Е. – Лига наций как номинальная организация в борьбе за мир
Lavrova I., Arakelyan M., Efremov S. – League of nations as a nominal organization in the struggle for peace. 30

Лобова В.В. – Из истории развития образования на Дону (XIX начале XX вв.)
Lobova V. – From the history of education on the don (XIX-XX centuries) 33

Скопа В.А. – Особенности возникновения и функционирования статистических органов в национальных окраинах Российской империи во второй половине XIX – начале XX в. (на примере Уральской области)
Skopa V. – Features of the emergence and functioning of statistical agencies in the national outskirts of the Russian Empire in the second half of the XIX - early XX century. (on the example of the Ural region) 38

Скрипкин Д.Д. – Организационно-правовые основания формирования и реализации жилищной политики в Москве в 1953-1964 годах
Skripkin D. – Organizational and legal basis for the formation and implementation of housing policy in Moscow in 1953-1964. 42

Хэ Бин, Чжан Вэй – Распространение идей марксизма гражданами Китая, проживающими на территории России
He Bing, Zhang Wei – The spread of the ideas of marxism by Chinese citizens residing on the territory of Russia 47

Ярцев С.В., Рябцева М.Л. – Особенности внешней политики императора Магна Максима в 383–387 гг.
Yartsev S., Ryabtseva M. – Features of foreign policy of emperor Magnus Maximus in 383-387 50

Педагогика

Ахметова М.Х., Галиев Р.Р. – Применение интерактивных технологий в обучении географии и иностранного языка в школе
Akhmetova M., Galiev R. – Application of interactive technologies in teaching geography and a foreign language at school. 55

Воловоденко А.С. – Формирование естественнонаучной грамотности при обучении школьников основам первой помощи
Volovodenko A. – Formation of natural science literacy teaching the basics of first aid to students 60

Галиуллина Э.Р. – Современный опыт развития креативности дизайнеров в условиях культурно-досуговой деятельности
Galiullina E. – Modern experience in the development of creativity of designers in the conditions of cultural and leisure activities 63

Гумерова М.М., Халиуллина Г.С. – Проблемы организации внутренней системы оценки качества образования <i>Gumerova M., Khaliullina G.</i> – Organizational problems of the internal system for the assessment of educational quality 69	Меньщиков М.П., Завирюха А.М., Шалыгин В.Г. – Методические особенности формирования общекультурной компетенции курсантов МВД России <i>Menshchikov M., Zaviryukha A., Shalygin V.</i> – Methodical features of formation of the general cultural competence of cursors of the Russian MIA..... 104
Дзарахова Х.З. – Что мы знаем о воспитании и обучении детей с ОВЗ? <i>Dzarahova H.</i> – What do we know about raising and educating children with disabilities? 73	Проскурякова И.П., Балацкая О.А., Проскуряков Е.С., Воронин И.С. – Сравнительная характеристика пищевого поведения детей с разной двигательной активностью <i>Proskuryakova I., Balatskaya O., Proskuryakov Eu., Voronin I.</i> – Comparative characteristics of food behavior of children with different motor skills activity 108
Дьяков С.И. – Вклад преподавателей Михайловской артиллерийской академии и училища в артиллерийское образование Императорской (Николаевской) военной академии Генерального штаба <i>Dyakov S.</i> – Contribution of teachers of the Mikhailovsky artillery academy and school to the artillery education of the Imperial (Nikolaev) military academy of the General staff 77	Сергеева М.Н. – Опыт развития студенческого волонтерства и обучения волонтеров в Тувинском государственном университете <i>Sergeeva M.</i> – Experience in the development of student volunteering and training volunteers in the Tuvin state university 113
Колмакова Е.Г., Симакова Л.Н., Фролова И.В. – Актуализация медико-биологических аспектов в системе дополнительного профессионального образования тренеров (результаты анкетирования) <i>Kolmakova E., Simakova L., Frolova I.</i> – The update of biomedical aspects in coach supplementary professional education system (survey results) 82	Соколова Е.Н., Ли Фу – Проблемы обучения китайских студентов в Российском педагогическом вузе <i>Sokolova E., Fu Li</i> – Problems of teaching Chinese students at the Russian pedagogical university ... 117
Кузнецов Г.Т. – К вопросу о роли современных технологий обучения в образовательном процессе <i>Kuznetsov G.</i> – To the question about the role of modern learning technologies in the educational process 89	Халиуллина Г.С. – Кадровый потенциал, как инструмент повышения качества образования <i>Haliullina G.</i> – Human resources potential as a tool for improving the quality of education 122
Лопатина Е.В. – Методика работы с художественным фильмом «Armageddon» («Армагеддон») на занятиях по английскому языку в ВУЗе <i>Lopatina E.</i> – Methods of working with a feature film «Armageddon» («Armageddon») in the classroom in English at the university 95	Ярных В.И. – Современные подходы к организационному обучению: корпоративная модель медиаобразования <i>Yarnykh V.</i> – Corporate model of media education: opportunities and perspectives 125
Малышева К.М., Рябинина М.В. – Развитие коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку в неязыковом ВУЗе в условиях дистанционного образования <i>Malysheva K., Ryabinina M.</i> – Communicative competence while teaching foreign language learning in a non-language university under the conditions of distance education. 100	Аликова С.В. – Коллокативная компетенция студентов неязыкового вуза: сложности обучения и исследования <i>Alikova S.</i> – Collocative competence of non-linguistic university students: difficulties of learning and research 130
	Филология

Архипова И.В. – Таксис и каузальность: интегральный сегмент <i>Arkhipova I.</i> – Taxis and causality: integral segment.....134	Лаврищева Е.В. – Роль театральной метафоры в немецком политическом дискурсе <i>Lavristscheva E.</i> – The role of theater metaphor in German political discourse172
Богданова Н.А., Солнцева Е.Г. – К вопросу об особенностях грамматики китайского языка <i>Bogdanova N., Solntceva E.</i> – On the question of Chinese grammar features138	Пахрудинова Р.О., Джамалудинова Х.Г., Казимагомедова Ф.И. – Функционально-семантические особенности инфинитивной формы глагола «масдар» в каратинском языке <i>Pahrudinova R., Dzhamaludinova H., Kazimagomedova F.</i> – Functional and semantic features of the infinitive form of the verb «Masdar» in the Karat language.....175
Босова Л.М. – Лингвокультурологический анализ русских паремий о труде <i>Bosova L.</i> – Linguistic and cultural analysis of Russian paramia on labour142	Полякова Т.В. – Микрополе эксплицитного согласия в речи российского президента <i>Polyakova T.</i> – Microfield of explicit agreement in Russian President’s speech180
Васильева К.Н. – К вопросу о приемах создания трансформированных примет в интернет-дискурсе (на материале блогов LiveJournal) <i>Vasileva K.</i> – On the question of techniques for creating transformed folk signs in Internet discourse (based on the material of LiveJournal blogs)148	Синельникова А.П. – Проблема передачи звукоподражания и звуко-символизма в произведениях Роальда Даля (на примере произведений «Чарли и шоколадная фабрика» и «Чарли и большой стеклянный лифт») <i>Sinel’nikova A.</i> – The problem of translating onomatopoeic and sound-symbolic words in the works of Roald Dahl (“Charlie and the Chocolate Factory” and “Charlie and the Big Glass Elevator”).....184
Ватолина Т.Г. – Когнитивное моделирование жанров массовой литературы (на примере англоязычных детективных произведений) <i>Vatolina T.</i> – Cognitive modeling of genres of mass literature (on the example of English-language detective stories).....153	Червоный А.М., Павленко А.Е. – Семантический субъект, средства его частичного, косвенного выражения и формального выражения (на материале английского и русского языков) <i>Chervonyi A., Pavlenko A.</i> – Semantic subject, means of its partial, indirect expression and formal expression (on the material of English and Russian languages).....191
Ватолина Т.Г. – Коммуникативно-прагматический подход к переводу заголовков произведений художественной коммуникации <i>Vatolina T.</i> – Communicative and pragmatic approach to the translation of fictional titles158	Информация
Голикова Т.О. – Национально-культурный смысл английской поговорки <i>Golikova T.</i> – National and cultural meaning of English proverbs.....164	Наши авторы. Our Authors.....195
Идзибагандова У.И. – Эволюция концепта «Счастье» в русском языке <i>Idzibagandova U.</i> – Evolution of «Happiness» concept in Russian language.....168	Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.....197

ДВИЖЕНИЕ СОЛИДАРНОСТИ С НАРОДАМИ АЗИИ И АФРИКИ В КАЗАХСТАНЕ

MOVEMENT OF SOLIDARITY WITH THE PEOPLES OF ASIA AND AFRICA IN KAZAKHSTAN

S. Azerbayev

Summary: In the article, the author draws attention to how the solidarity movement in support of the struggle of African peoples against colonial oppression was born in Kazakhstan during the Soviet period. The article shows the activities of the Republican Committee of solidarity of Asian and African countries, which contributed to the development of cultural relations with the States of the Black continent. With the independence of Kazakhstan, the desire for active political, cultural and economic cooperation of the Republic with the States of Africa was expressed.

Keywords: Kazakhstan, Africa, solidarity, cooperation, culture.

Азербает Салават Губайдуллоевич

*К.и.н., профессор, Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, Алматы, Казахстан
salavat_azersmir@mail.ru*

Аннотация: В статье автор обращает внимание на то, как в советское время зарождалось в Казахстане движение солидарности в поддержку борьбы африканских народов против колониального гнета. Показана деятельность республиканского Комитета солидарности стран Азии и Африки, которое способствовало развитию культурных отношений с государствами Черного континента. С обретением Казахстаном независимости выражено стремление к активному политическому и культурно-экономическому сотрудничеству республики с государствами Африки.

Ключевые слова: Казахстан, Африка, солидарность, сотрудничество, культура.

Движение солидарности с народами Азии и Африки зародилось в конце 50-х годов XX века. Это было время, когда после окончания 2 мировой войны по всему миру стала активно шириться движение за освобождение от колониализма в странах Азии и Африки. К тому времени еще большинство африканских государств находилось в колониальной зависимости, и борьба за освобождение принимало все более ожесточенный характер. Действенным толчком к антиколониальной борьбе за свободу и независимость стала прошедшая в Индонезии международная конференция в Бандунге в 1955 году.

Результатом конференции стало создание единого фронта народов Азии и Африки. Согласованной платформой конференции стал антиимпериализм и антиколониализм.

Принятые на конференции решения имели огромное значение для укрепления взаимопонимания между народами и странами Азии и Африки, для развития национально-освободительной борьбы угнетенных народов против колониализма, для мира и безопасности [1, с. 113].

Через два года в Каире 26 декабря 1957 г. — 1 января 1958 г. состоялась 1-я конференции солидарности стран Азии и Африки под названием Совет солидарности стран Азии и Африки. Это международная общественная организация, ставящая своей задачей объединение, координацию и усиление освободительной борьбы народов Азии и Африки против империализма, колониализма, неоколониализма, расизма, сионизма и фашизма, за обеспечение их экономического, социального и культурного развития. Штаб-квартира — в Каире.

Советская сторона, придавая высокое значение учредительной конференции направило парламентскую делегацию во главе с Шарифом Рашидовым, в то время он являлся председателем Президиума Верховного Совета Узбекской ССР, заместителем председателя Президиума Верховного Совета СССР. В составе делегации были представители из Туркменистана, Таджикистана, Узбекистана и Казахстана. Из Казахстана были – министр социального обеспечения республики, депутат Верховного Совета Казахской ССР Балжан Бультрикова и Нурмолда Алдабергенов, председатель колхоза им. Сталина Талды-Курганского района Алма-Атинской области, депутат Верховного Совета СССР, дважды Герой социалистического труда. По возвращении из Каира они выступали перед общественностью республики о работе конференции. Так, на страницах республиканской газеты «Казахстанская правда» 19 января 1958 года Н. Алдабергенов опубликовал статью «Свет над Каиром», где поделился своими впечатлениями об итогах конференции и встречах с египтянами.

Как известно, национально-освободительное движение угнетенных народов обрело бурный характер после окончания 2-й Мировой войны и стало активно развиваться в конце 50-х годов. В 60-е годы оно поднялось на качественно новую ступень. Вооруженная борьба во многих странах шла параллельно с постановкой и ча-

стичным решением задач социального освобождения колониальных народов. В процессе освободительной борьбы готовились глубокие социально-экономические преобразования: аграрные реформы, преобразования в области просвещения, здравоохранения и т.д. Отдельные очаги борьбы в странах Азии, Африки и Латинской Америки, а позднее и Океании превратились в мировое национально-освободительное движение, которое стало составной частью мирового революционного процесса.

Советская общественность горячо поддержало эту борьбу.

В Советском Союзе Движение солидарности с народами Азии и Африки началось в 1956 году, которое постепенно распространилось на все республики Средней Азии, Закавказья и Казахстан. Впоследствии там были созданы республиканские Комитеты солидарности. Этому способствовало принятое Постановление Президиума Советского Комитета Солидарности стран Азии и Африки от 20 февраля 1961 года «О создании в союзных республиках азиатской части СССР республиканских комитетов солидарности стран Азии и Африки».

В этом документе говорилось: «За последние годы значительно расширились связи советской общественности с народами стран Азии и Африки, увеличился обмен делегациями между Советским Комитетом Солидарности и национальными комитетами солидарности в странах Азии и Африки, что в свою очередь способствует дальнейшему повышению активности народов Азии и Африки в борьбе с империализмом, за мир, разоружение и окончательной ликвидации колониализма.

Трудящиеся республик азиатской части СССР, принимая активное участие в поддержке национально-освободительной борьбы в колониальных и зависимых странах, проявляют инициативу и выступают с предложениями о дальнейшем расширении связей и контактов общественных организаций Советского Союза с ответственностью стран Азии и Африки.

Президиум Советского Комитета солидарности поддерживает эту инициативу и считает целесообразным создание республиканских комитетов солидарности стран Азии и Африки в Азербайджанской, Армянской, Грузинской, Казахской, Киргизской, Таджикской, Туркменской и Узбекской ССР на общественных началах.

Президиум считает, что основными задачами республиканских комитетов солидарности являются:

- активное участие во всех мероприятиях, направленных на поддержку борьбы колониальных и зависимых народов Африки и Азии за свободу и национальную независимость, против империализма, колониализма, за мир и разоружение;

- дальнейшее расширение связей с народами стран Азии и Африки;
- широкое ознакомление общественности афроазиатских стран с опытом и достижениями советского народа в коммунистическом строительстве, в развитии экономики, науки и культуры.

Республиканские Комитеты солидарности проводят свою работу в тесном контакте с соответствующими республиканскими общественными организациями и Советским Комитетом Солидарности стран Азии и Африки» [2].

Этот документ лег в основу принятия Постановления ЦК КПСС «О создании в республиках Средней Азии и Закавказья республиканских комитетов Солидарности Стран Азии и Африки», которое было разослано всем упомянутым республиканским партийным организациям. В каждой из этих республик были приняты свои партийные решения по данному вопросу. В Казахской ССР он обсуждался в секретариате ЦК Компартии Казахстана, которое приняло Постановление от 7 марта 1961 года, утвержденное на Бюро ЦК Компартии Казахстана 31 марта 1961 года о создании в Казахстане республиканского Комитета Солидарности Стран Азии и Африки на общественной основе. В нем, в частности, отмечалось:

«Для организационного оформления комитета созвать конференцию представителей общественности республики 23 марта 1961 г.

Утвердить количество делегатов республиканской конференции 100 чел.

Докладчиком на конференции по вопросу «Народы Азии и Африки в борьбе против колониализма и задачи Казахского Комитета Солидарности Стран Азии и Африки» рекомендовать т. Ауэзова М.О.

Поручить Казахскому республиканскому Комитету Солидарности Стран Азии и Африки в отдельных случаях осуществлять обмен делегациями со странами Азии и Африки в пределах средств, выделяемых на эти цели» [3].

Постановление ЦК Компартии Казахстана было принято, как руководство к действию и 23 марта в Алма-Ате состоялась учредительная конференция по созданию Казахского Республиканского Комитета солидарности стран Азии и Африки. В ходе конференции и докладчик и все выступавшие говорили о своей солидарности с народами Африки в их борьбе против колониализма, за свободу и независимость, единодушно одобряли и поддерживали решение о создании в Казахстане Комитета солидарности стран Азии и Африки. Так, в своем выступлении

плении писатель С. Мауленов отметил, что в Казахстане в 1959 году был издан большой сборник стихов поэтов Азии и Африки, который стал одним из любимых книг казахстанских читателей. Приветствуя участников конференции, он подчеркнул: «Мы - писатели Казахстана, горячо поддерживаем создание у нас в республике Комитета солидарности стран Азии и Африки. Мы своим пером и искусством активно будем служить делу мира, делу солидарности и единства азио-африканских народов». Закончил свое выступление стихами на казахском языке, посвященные народам Азии и Африки [4].

Было избрано Правление в количестве 29 человек. Среди них были деятели науки, культуры, представители колхозного крестьянства, передовики производства. Н. Алдабергенов – председатель колхоза им. Сталина Талды-Курганского р-на Алма-Атинской области, депутат Верховного Совета СССР, дважды Герой Социалистического труда, Х. Арыстанбеков – министр сельского хозяйства, М.О. Ауэзов – писатель, лауреат Ленинской и Госпремии, депутат ВС КазССР, К. Ахметов – председатель Совета Союза спортивных обществ и организаций Казахстана, Н.У. Базанова – академик, председатель Казахского Комитета защиты мира, Н.И. Петрушин – секретарь ЦК ЛКСМ Казахстана,

А. Бисенова – директор института материнства и детства, А.С. Шандринина – директор Алма-Атинской швейной фабрики, Л.Г. Галимжанова – министр культуры и другие. Первым председателем республиканского Комитета солидарности стран Азии и Африки был избран писатель М.О. Ауэзов [5].

После учреждения республиканского Комитета солидарности стран Азии и Африки в республике стали ежегодно повсеместно проводиться мероприятия в поддержку борьбы африканских народов против колониализма. Так, под лозунгом солидарности с народами Африки, борющимися за свое освобождение и национальное развитие, прошло 19 апреля 1961 г. в г. Чимкенте, посвященное Дню свободы Африки.

Согласно решению Исполкома организации солидарности с народами Азии и Африки в Алма-Ате с 17 по 24 января 1962 г. была проведена Неделя солидарности с народами Конго.

Около 400 рабочих, служащих завода тяжелого машиностроения в своей резолюции заявили «Знамя освобождения всей Африки подняли тысячи крепких рук новых борцов. Мы верим, сбудутся слова Патриса Лумумбы «Африка напишет свою собственную историю и это будет на севере и юге Африки – история славы и достоинства».

24 января 1962 г. на общегородском собрании представителей общественности Алма-Аты в республикан-

ском театре драмы присутствовало около 1000 человек. С докладом «Идеи Лумумбы победят» выступила солистка оперного театра, народная артистка СССР Р.У. Джаманова. В своих выступлениях рабочий завода низковольтной аппаратуры А.Г. Меркушев, директор Института философии и права АН КазССР, доктор юридических наук С.З. Зиманов и другие выразили свою солидарность с патриотами Конго в их благородной борьбе за единство и независимость, с возмущением говорили о том, что жизнь последователя и соратника П. Лумумбы А. Гизенги в опасности и требовали положить конец произволу, творимые над многострадальным народом Конго.

В Резолюции собрания общественности Алма-Аты говорилось: «Мы решительно требуем, как можно скорее, предотвратить новое империалистическое преступление в Конго! Мы считаем, что грязной игре империалистических кругов в Конго должен быть положен конец!» [6].

Собрания, посвященные этой Неделе, были проведены в Алма-Атинском головном приборо-ремонтном заводе, табачном комбинате, мелькомбинате, типографии № 2, Министерстве геологии, мебельной фабрике, медицинском институте и т.д. [7].

В последующие годы в Казахстане общественность республики постоянно выступала в защиту народов Африки, ведущих борьбу против неколониализма. Так, в 1972 году по случаю Дня независимости Зимбабве, член Президиума Казахского комитета солидарности Стран Азии и Африки, ректор Института физкультуры К.Г. Ахметов выступил по казахскому радио с беседой на тему: «Национально-освободительное движение народов Юга Африки».

В связи с 12-й годовщиной расправы властями Южно-Африканского городка Шарпевиль над мирными демонстрантами в Алма-Ате в 1972 году эту дату отметили, как Международный день борьбы за ликвидацию расовой дискриминации. Казахская телестудия посвятила специальную передачу с показом фотоматериалов Африканского конгресса Южной Африки, полученные из Советского Комитета Солидарности.

Казахстанцы, как и все советские люди, вместе с мировой общественностью сурово осудили убийство выдающегося деятеля африканского освободительного движения, Генерального секретаря Африканской Партии независимости Гвинеи и о-вом Зеленого Мыса (ПА-ИГК) Амилькара Кабрала. ККССАА совместно с Казахским обществом дружбы была направлена телеграмма соболезнования в Конакри [8].

В работе в январе-феврале 1963 года в городе Моши (Танганьика) Ш-й конференции солидарности народов

Азии и Африки участвовала делегация Советского Комитета Солидарности стран Азии и Африки во главе с его председателем, депутатом Верховного Совета СССР, таджикским писателем Мирзо Турсун-заде. В составе делегации был секретарь ЦК КП Казахстана Нурумбек Джандильдин [9].

В Казахстане придали высокое значение этому международному событию. 22 марта 1963 г. было проведено собрание представителей общественности г. Алма-Аты, посвященной итогам Ш Конференции солидарности народов Азии и Африки, на котором с докладом выступил секретарь ЦК КП Казахстана Н. Джандильдин. В своем выступлении докладчик остановился на экономических связях Казахстана со странами Африки и Азии и их перспективах. В: «Большую техническую помощь африканским странам в проведении геологоразведочных работ оказывают казахстанские геологи. В настоящее время они успешно работают, передавая свой опыт в Гане, Мали, ОАР, Индии, Афганистане, Монголии и других странах» [10].

В республике по линии Казахского комитета солидарности стали активно проводиться различные международные конференции и симпозиумы с участием африканских делегаций. Самым знаменательным событием стало проведение в октябре 1969 года международного симпозиума на тему «Ленинское учение о национально-освободительных революциях и современный этап социального прогресса развивающихся стран». В его работе приняли участие представители стран социалистического содружества, а также из Латинской Америки, Азии и Африки. Тогда в Алма-Ату впервые приезжал генеральный секретарь Организации солидарности народов Азии и Африки египетский писатель Юсеф эс-Сибай.

Надо особо отметить, что Движение солидарности с народами Азии и Африки было подхвачено писателями двух континентов. В октябре 1958 года в Ташкенте состоялась писательская конференция стран Азии и Африки. В ее работе приняли участие и казахстанские писатели М. Ауэзов, Г. Мусрепов, А. Тажибаев, М. Каратаев, З. Кабдолов, М. Сармурзина [11].

Творческие связи деятелей литературы двух континентов стали с годами шириться и развиваться. Если на Ташкентской конференции собрались представители чуть более 40 стран, то 15 лет спустя на V Алма-Атинской конференции в сентябре 1973 года собрались представители уже 4 континентов - из 55 стран Азии и Африки и 13 стран Европы, США, и Латинской Америки, представители ряда международных общественных организаций.

В подготовке и проведению конференции наряду с писательскими организациями активное участие принимало Движение солидарности стран Азии и Африки,

СКССАА и комитеты солидарности республик Средней Азии, Закавказья и Казахстана. На открытии выступили Мирзо Турсун-заде и Юсеф эс-Сибай.

Участникам конференции было зачитано приветствие Генерального секретаря ЦК КПСС Л. Брежнева, в котором он подчеркнул «Советские люди неизменно солидарны со свободолобивой борьбой народов Азии и Африки против империализма, колониального и расистского гнета... Мы неизменно поддерживаем борьбу народов Африки за ликвидацию колониальных и расистских режимов... Пусть она [конференция] войдет в историю писательского движения афро-азиатских стран как важная веха в упрочении братского содружества деятелей культуры, чье призвание — отстаивать мир, оберегать и развивать достижения цивилизации для своих современников, для грядущих поколений!» [12].

В ходе работы писательского форума, в целом, отмечались единство взглядов на важнейшие проблемы мира, понимание роли писателя в обществе, в борьбе против империализма, неоколониализма и сионизма, за мир и прогресс. На ней состоялся широкий обмен мнениями о задачах литературы 2-х континентов в борьбе за мир, демократию и социальный прогресс. В резолюциях, принятых культурными комитетами конференции, содержался призыв писателей ко всем художникам слова разоблачать реакционную идеологию неоколониализма, бороться против проникновения этой идеологии в культурную жизнь стран Азии и Африки, активно участвовать в жизни народов, в антиимпериалистической борьбе, содействовать взаимообогащению прогрессивных культур Востока и Запада [13].

Активность казахстанско-африканских литературных связей дала определенные успехи. Единение писательской братии дало определенный стимул в борьбе народов двух континентов против происков империализма и неоколониализма. Высоко оценивая вклад казахстанских писателей в это движение, в 1985 году писатель Ануар Алимжанов, член Правления ККССАА, был первым казахстанцем удостоенный международной африканской премией по литературе имени президента Анголы Агостиньо Нето.

Другим важным мероприятием в деятельности Казахского Комитета солидарности стран Азии и Африки явилось участие в подготовке и проведении в Алма-Ате с 27 мая по 1 июня 1979 г. Международного семинара «Роль общественности в поддержке борьбы народов Юга Африки против расизма, апартеида и неоколониализма».

Семинар был организован СККАА и Институтом Африки АН СССР в сотрудничестве со специальным комитетом ООН против апартеида. В его работе приняли участие представители общественности 36 стран, многих

международных организаций и национально-освободительных движений, видные советские и зарубежные ученые, общественные деятели. С докладом «СССР и борьба за освобождение Юга Африки» выступил директор института Африки АН СССР, профессор Ан. А. Громыко [14].

Общественность Казахстана активно выражала свое отношение к справедливой борьбе африканских народов за свои права. В 1982 г. в республике с участием Казахского отделения Советской Ассоциации дружбы с народами Африки и республиканского Комитета солидарности стран Азии и Африки широко отмечались даты - 70-летие создания АНК Южной Африки, День освобождения Африки и Неделя солидарности с борьбой народов Юга Африки, годовщина провозглашения НР Ангола и др.

Так, 8 января 1982 г. в Алма-Ате, Доме Дружбы, состоялось торжественное собрание по случаю 70-летия создания АНК Южной Африки. Были проведены митинги и собрания, лекции, беседы, посвященные Дню освобождения Африки и Неделе солидарности на Алма-Атинском электромеханическом заводе, на биокомбинате Алма-Аты, Кокчетавском заводе кислородно-дыхательной аппаратуры и других предприятиях. Были организованы выступления членов комитета по республиканскому Радио в цикле «Дружба – великая сила», в Государственной библиотеке им Пушкина – книжно-журнальная выставка, в Доме Дружбы – фотовыставка «Советская общественность в поддержке борьбы народов Юга Африки и книжно-журнальная выставка «Африка сегодня» [15].

Движение солидарности с народами Азии и Африки в Казахстане носило широкомасштабный характер. В нем принимали активное участие широкие слои населения, начиная от рабочего и колхозника и кончая учеными и министрами. В республику приезжали многочисленные африканские делегации, которые знакомились с советской действительностью. Они старались узнать как можно больше о том, как в стране развивается экономика, наука, культура, искусство. Их интересовали вопросы образования и медицинского обслуживания, развитие инфраструктуры городов, забота о детях, положение женщины в обществе.

Так, в августе 1966 г. в Алма-Ате по приглашению СКССАА находилась делегация Национального комитета Конголезской ассоциации дружбы между народами во главе с заместителем секретаря ассоциации Дени Бабинги. Гости посетили пионерлагерь «Юный дорожник», ВДНХ, Госпиталь инвалидов войны, музей писателя М. Ауэзова, детский комбинат № 204, киностудию «Казахфильм».

На встрече с председателем ККССАА, секретарем Президиума Верховного Совета Казахской ССР Б. Рамаза-

новой Д. Бабинги отметил: «Опыт Казахстана в подъеме экономики и культуры поможет нам в строительстве новой жизни. Нас особенно поразила забота о детях. Такая система организации детских учреждений, забота о детях помогает высвободить большое количество женщин для общественно-полезного труда. Огромных успехов добился Казахстан и в организации народного просвещения. Этот опыт нам тоже полезен» [16].

В сентябре 1966 г. в Алма-Ате гостила делегация Малийского комитета солидарности во главе с председателем Малийского комитета солидарности, Национального Комитета защиты мира, членом Всемирного Совета мира Соу Абдуллаем. В своем выступлении по ТВ он сказал: «Цель нашего визита – укрепить дружественные связи во имя мира и прогресса. Наша борьба будет усиливаться, и мы построим светлое общество на земле без расовой дискриминации» [17].

В Алма-Ате в апреле 1967 г. была принята делегация партии «Популярная идея Экваториальной Гвинеи» в лице президента партии Исуса Мба Овоно и главного представителя этой партии в ОАР Даниэля Гаофу Мбандемежо. На приеме у секретаря Президиума ВС Казахской ССР, председателя ККССАА Б. Рамазановой глава делегации сказал: «Роль женщины в Вашей стране и, в частности, в Вашей республике, удивляет и изумляет нас. А у нас страна все еще остается колониальной. Страна наша очень богатая. У нас много природных богатств как кофе, какао и другие минеральные ресурсы. Но наша страна стала бы еще богаче без испанских колонизаторов. Виною этого безрадостного положения является колониализм. Наши усилия направлены на то, чтобы ликвидировать то искусственно созданное государство, которое никого не представляет. Мы вынуждены работать в Конго (Браззавиль), т.к. автономное государство не терпит нас. Мотив нашей борьбы – получить национальную независимость» [18]. Через год эта страна провозгласила независимость.

В свою очередь и активисты ККССАА выезжали в африканские страны для установления дружественных отношений с родственными общественными организациями. Будучи министром иностранных дел Казахской ССР, впоследствии посол СССР в Мали и Марокко М.С. Фазылов выезжал в Мозамбик в 1975 г. во главе всесоюзной делегации накануне празднования 13-й годовщины создания Фронта освобождения Мозамбика (ФРЕЛИМО). А в следующем году он во главе такой же делегации выезжал в Эфиопию [19].

По приглашению Малийского комитета солидарности народов Азии и Африки в Бамако в июне 1976 г. находилась делегация СКССАА во главе с заместителем председателя Казахского комитета солидарности Г.М. Мурзагалиевым. В опубликованном в Бамако совмест-

ном коммюнике говорилось, что в ходе визита состоялся обмен мнениями по вопросам борьбы за мир во всем мире, за укрепление солидарности антиимпериалистических сил. Была выражена глубокая признательность советскому народу за бескорыстную помощь молодым независимым государствам Африки и Азии в развитии их национальной экономики. Кроме Республики Мали, представители Советского комитета солидарности стран Азии и Африки посетили Верхнюю Вольту, где были приняты президентом Сангуле Ламизаной [20].

Кроме М.С. Фазылова и Г. Мурзагалиева в составе делегаций Советского Комитета солидарности стран Азии и Африки выезжали - председатель Казахского Комитета солидарности стран Азии и Африки, секретарь Президиума Верховного Совета Казахской ССР Х. Х. Демесинов в Руанду. А в Эфиопию по линии Комитета солидарности выезжал министр иностранных дел республики М.И. Исиналиев [21].

Из сказанного видно, что в советский период времени Казахстан имел достаточно конкретные и разноплановые связи с африканскими странами по линии Советского Комитета солидарности стран Азии и Африки. Однако конец XX века знаменовал в мире драматическое событие - распад Советского Союза, что повлекло за собой прекращение в союзных республиках функционирование национальных комитетов солидарности. Но к этому времени в Азии и Африке уже не осталось ни одной страны под колониальным гнетом. Следовательно, в целом, Советский Комитет солидарности стран Азии и Африки выполнил свою основную задачу – оказал действенную поддержку в деле обретения этими странами национальной независимости. Но с другой стороны для государств Черного континента он обернулся практически полной экономической, а как следствие политической зависимостью африканских государств от стран Запада и вступающего с ним в конкуренцию «нового ак-

тора» в лице КНР.

В настоящее время независимый Казахстан восстанавливает утраченные связи с государствами Африки. Накопленный в советское время опыт сотрудничества с африканскими странами, в настоящее время помогает республике предпринимать шаги по развитию отношений с ними на новой ступени. В отличие от советского периода отношения стали строиться не столько по линии общественных организаций, сколько на конкретных торгово-экономических и дипломатических связях. Суверенный Казахстан признан почти всеми государствами Африки. С тремя странами Африки – Египет, Эфиопия и ЮАР - Казахстан осуществил взаимное открытие дипломатических представительств на уровне посольств.

Суверенный Казахстан на международной арене активно поддерживает африканские страны в рамках деятельности международных организаций – во время председательства в Организации исламского сотрудничества (2011-2012 гг.) и во время работы в качестве постоянного члена Совета Безопасности ООН (2017-2018 гг.).

В разное время Казахстан посетили президенты Египта, Сенегала, Руанды и других стран. Первый президент Республики Казахстан Н. Назарбаев посетил Египет и ЮАР. Нынешний глава государства К-Ж. Токаев, будучи министром иностранных дел РК, также выезжал в Египет, Марокко и ЮАР. В результате этих поездок стали заключаться взаимовыгодные культурно-экономические отношения между Казахстаном и этими странами. Такая форма сотрудничества должна принести новый импульс во взаимоотношениях между африканскими государствами и суверенным Казахстаном, что, несомненно, должно стать новой страницей в деле развития взаимовыгодных торгово-экономических и культурных связей, направленные на укрепление дружественных отношений Казахстана и Африки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дипломатический словарь. Т. 1. М.: Наука, 1985. С. 113.
2. Центральный Госархив РК, Ф. 1808, оп. 1, д. № 16, л. 4-5.
3. Архив Президента РК, Ф. 708, оп. 34, д. № 122, л. 264- 265.
4. Центральный Госархив РК, Ф. 1808, оп. 1, д. № 161, л. 65.
5. Центральный Госархив РК, Ф. 1808, оп. 1, д. № 161, л. 49.
6. Центральный Госархив РК, Ф. 1808, оп. 1, д. № 203, л. 11-12.
7. Центральный Госархив РК, Ф. 1808, оп. 1, д. № 183, л. 42.
8. Архив Президента РК, Ф. 708, оп. 56, л. 54-57.
9. Крепить солидарность народов Азии и Африки, ТАСС // Казахстанская правда, 30.01.1963.
10. Центральный Госархив РК, Ф. 1808, оп. 1, д. № 215, л. 19.
11. Литература должна служить делу мира // Казахстанская правда, 10.10.1958.
12. Приветственное послание Генерального секретаря ЦК КПСС Л.И. Брежнева // Казахстанская правда, 05.09.1973.

13. Архив Президента РК, Ф. 708, оп. 56, д. № 162, л. 194-195.
14. Архив Президента РК, Ф. 708, оп. 91, д. № 198, л. 11-12.
15. Архив Президента РК, Ф. 708, оп. 103, д. № 111, л. 40-41.
16. Центральный Госархив РК, Ф. 1808, оп. 1, д. № 280, л. 109-111.
17. Центральный Госархив РК, Ф. 1808, оп. 1, д. № 280, л. 148.
18. Центральный Госархив РК, Ф. 1808, оп. 1, д. № 309, л. 22-23.
19. Азербает С. Служение Отечеству: Книга о дипломате М.С. Фазылове: научное исследование, очерки, воспоминания, документы. Алматы: Жибек жолы, 2010. 472 с.
20. Визит советской делегации, ТАСС // Правда, 15.06.1976.
21. Центральный Госархив РК, Ф. 1955, оп. 2, д. 466, л. 17.

© Азербает Салават Губайдуллоевич (salavat_azersmir@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана

СТАНОВЛЕНИЕ НОРМ СЛУЖЕБНОЙ ЭТИКИ ЧИНОВНИКОВ РОССИИ В 1720–1741 ГГ.

Бородина Елена Васильевна

к.и.н., с.н.с., Институт истории и археологии УрО РАН
(Екатеринбург)
sosnovi-bor@yandex.ru

THE FORMATION OF THE STANDARDS OF SERVICE ETHICS OF RUSSIAN OFFICIALS IN 1720–1741

E. Borodina

Summary: The article is devoted to the formation of a code of ethics for civil servants in Russia in the first half of the 18th century. The texts of the General Regulations of 1720 and decrees regulating the behavior of officials were analyzed. The study of the legislation made it possible to conclude that the General Regulations became the first act that included norms that contained the government's ideas about the ideal of a civil servant. Subsequent decrees continued and supplemented the provisions of the Regulation.

Keywords: Russian History, Russian Empire, state service, the General Regulations, code of ethics.

Аннотация: Статья посвящена вопросу формирования кодекса поведения государственных служащих в России первой половины XVIII в. В ходе исследования были проанализированы тексты Генерального регламента 1720 г. и указов, регулировавших поведение чиновников. Изучение законодательства позволило прийти к выводу, что Генеральный регламент стал первым актом, который включал нормы, содержавшие представления власти об идеале государственного служащего. Последующие указы продолжали и дополняли нормы Регламента.

Ключевые слова: история России, Российская империя, государственная служба, Генеральный регламент, этический кодекс.

История России тесно связана с историей ее государственных институтов и людей, которые трудились в органах власти разных уровней. Не случайно одной из первых исторических школ, появившихся в Российской империи, стала школа историков-государственников, считавших, что жизнь страны определялась именно государством. На данный момент существует значительный пласт историографии, посвященный как реконструкции структуры и основных этапов развития государственных учреждений, так и изучению истории российской бюрократии. Последняя являлась не только важным актором в системе управления, но и движущей силой в периоды крупных преобразований общества.

Несмотря на значительное количество монографических изданий и статей, освещающих различные аспекты жизни аппарата управления, нельзя говорить о снижении интереса ученых к данной проблематике. Это обстоятельство связано, в первую очередь, с многообразием подходов и тем, находящихся в избранном исследовательском поле. Особый интерес историков вызывают периоды становления бюрократии как отдельной социальной общности и серьезных изменений государственной политики по отношению к ней.

XVIII в. считается временем формирования бюрократии нового типа, когда основная работа органов власти оказалась сосредоточена в канцеляриях различных ведомств. Государственные служащие были окончательно поделены на две группы: тех, кто принимал решения

(члены присутствия), и тех, кто был занят оформлением документации (канцеляристы-делопроизводители). В годы преобразований Петра I теоретическим базисом деятельности государственных учреждений становится концепция камерализма, заложившая идеи рационально организованной бюрократии [2, с. 42, 238; 3, с. 145]. Произошло определение принципов деятельности чиновников, которая была строго регламентирована и документирована. Генеральным регламентом 1720 г. были введены не только новые правила составления документов, но и требования к оснащению канцелярии, часам нахождения на службе, установлены должностные обязанности чиновников.

Генеральный регламент чаще всего рассматривается либо как законодательный памятник, либо как основополагающий документ, определивший порядок организации делопроизводства практически на столетие [6, 11, 15, 16, 17, 31]. Лишь немногие ученые обратили внимание, что закон стал первым документом, где были сформулированы этические основания деятельности бюрократии [11, с. 252–253; 13, с. 111; 34]. В современном мире роль этических кодексов государственных служащих является неоспоримой. По мнению Ю.В. Ирхина, для чиновников Российской Федерации роль «доправового» регулирования до сих пор является одной из ведущих [14, с.17].

На сегодняшний день морально-этический облик государственных служащих XVIII в. получил наибольшее

рассмотрение через призму феномена взяточничества. Данная проблематика нашла всестороннее освещение в трудах историков и специалистов, занимающихся историей государства и права [8, 9, 18]. В частности, она прекрасно исследована применительно к эпохе Петра Великого М.О. Акишиным, Л.М. Балакиревой, Д.А. Редным, Д.О. Серовым и рядом других ученых [1, 3, 29, 30, 32, 33]. Вопросы казнокрадства и взяточничества были рассмотрены как на примере деятельности глав ведомств и канцелярий, так и с привлечением иллюстративного материала из жизни делопроизводителей. Более поздние случаи злоупотреблений должностным положением служащих в XVIII в. описаны эпизодически Ю.В. Готье, Л.М. Балакиревой, Г.П. Ениным [4, 10, 12]. Значительный вклад в изучение реконструкции правительственной политики в отношении таких правонарушителей внесла Л.Н. Писарькова [20].

Все перечисленные труды позволяют воссоздать картину материального обеспечения российской бюрократии на первых этапах становления, ее формирования как особой социальной группы, а также выявить причины, которые толкали на совершение неподобающих поступков. Тем не менее, кодекс поведения чиновничества, сложившийся в последние годы правления Петра Великого, касался не только взяточничества. Генеральный регламент акцентировал внимание также на этике служебных взаимоотношений и поведении на рабочем месте. Данная сфера проявления государственных служащих еще не нашла должного отражения в исторических исследованиях. Представляется интересным выяснить, какова была позиция государства в вопросе определения норм допустимых и недопустимых действий чиновников после смерти первого российского императора.

В задачи данной статьи вошло, во-первых, выяснение видов желательных и нежелательных поступков государственных служащих, представления о которых транслировались властью посредством создания и обнародования законодательных актов. Во-вторых, – исследование вопроса о преемственности взглядов Петра I на поведение чиновников в период до восшествия на престол Елизаветы Петровны, официально провозгласившей курс на восстановление порядков отца. Данная хронологическая граница во многом условна, но позволяет понять, как протекала адаптация взглядов царя на суть государственной службы, когда власти не занимались открытой декларацией сохранения наследия реформ первой четверти XVIII в.

Представление об основных идеях, положенных в основу этического кодекса чиновничества, можно найти уже в 1 главе Генерального регламента. Она содержит текст присяги, которую каждый из вновь поступавших на службу должен был принести на Евангелии. Должностным лицам следовало быть людьми верными, честными

и добрыми, отправлять свои обязанности таким образом, чтобы приносить пользу и благополучие, а «убыток, вред и опасность отвращать». Присяга обязывала хранить тайну всех рассматривавшихся дел, исправлять должность по инструкциям, регламентам и указам «по совести», не поступаться интересами службы ради своего, корысти, дружбы или вражды [7, с. 73]. Обращается внимание на необходимость быть богобоязненным и верным подданным своего государства.

Текст присяги существенно отличается от тех, что давались в середине XVII в., которые в первую очередь являлись клятвой верности государю и его семье [21, с. 255–256, 308–315]. В Соборном уложении 1649 г. также не имелось точной характеристики морального облика судьи – руководителя приказа – и его подчиненных. Основное внимание было уделено лишь описанию принципов, которых следовало придерживаться вершителям правосудия: блюсти правду, судить по указам, «ни в чем другу не дружить, а недругу не мстить, и никому ни в чем ни для чего не норовити» [19, с. 77]. Несмотря на это, законодательные акты конца XVII столетия уже содержат требование о необходимости держать в тайне дела челобитчиков, не показывая их без разрешения руководителей приказов [22, с. 412].

Важным качеством всех государственных служащих Генеральный регламент считал способность верного и скорого исполнения указов [7, с. 75]. Занятым на гражданской службе следовало ответственно подходить к решению порученных дел. При необходимости их требовалось завершать, несмотря на официальное окончание рабочего дня [7, с. 81]. Трудовой этиос не позволял брать бумаги домой и выносить решения по челобитным вне стен государственного учреждения [7, с. 84]. В 50 главе Генерального регламента скрупулезно перечисляются нарушения работы с документами, которые подвергались суровому наказанию штрафом, конфискацией имущества, ссылкой на галеру или смертной казнью «по силе прегрешения» [7, с. 100–101].

Само нахождение в канцелярии предполагало соблюдение ряда правил. Закон запрещал входить в присутственное место без почтения, вести в нем праздные разговоры, не относящиеся к рассматриваемому делу, и смеяться. Каждый акт неподобающего поведения карался штрафом в размере 50 рублей [7, с. 85–86]. Кроме того, Генеральный регламент устанавливал чинопочитание: при входе президента в ведомство всем членам учреждения предписывалось вставать. То же следовало делать при выходе. Все доношения президенту также подавались стоя [7, с. 86–87].

Пожалуй, важнейшей для понимания идеального образа чиновника первой четверти XVIII в. является 25 глава «Надзирание на поступки служителей». Она декла-

рирует, что президентам и вице-президентам коллегий следует обращать внимание на то, чтобы канцеляристы и другие работники учреждения «должность свою знали», а также «каждого к добродетели и достохвальному любочестию побуждали, чтоб безбожного жития не имели, также пития и игры, лжи и обманства удерживали, и чтоб оные в одежде чисто содержались, а во обхождении постоянно и недерзостно поступали» [7, с. 87]. В случае, если государственные служащие не корректировали свое поведение, их могли наказать «отнятием чина» или смещением с должности.

По Генеральному регламенту ошельмованные или понесшие публичное наказание не могли больше занимать свои должности: «ни в какое дело, ниже свидетельство не принимать». По мнению создателей законодательного акта, такие правонарушители не были достойны общества «добрых людей». Лишение чести для чиновника считалось одной из самых страшных кар. Законодатель полагал, что угроза отнятия чести может удержать от совершения серьезных правонарушений и «худых поступков» [7, с. 102].

Нормы последующих глав Генерального регламента также прямо или косвенно говорят о необходимости сохранения чести. Образцом поведения декларируется «надлежащее послушание вышним», следование приговорам и «правам», всеобщие трудолюбие и прилежная работа, а также исключение из обхождения между членами коллегий и иных канцелярий «непристойных поступков» и побоев [7, с. 102–103].

Несмотря на то, что Генеральный регламент был создан для регулирования деятельности коллегий, его нормы стали базисом функционирования всех государственных учреждений страны. По указу от 19 июня 1719 г. произнесение текста присяги из Регламента стало обязательным не только в центральных, но и в региональных органах власти [7, с. 108]. Это повеление было подтверждено в ноябре 1721 г. в связи с титулованием Петра императором [23, с. 452, 453]. В 1724 г. император еще раз обратил внимание на необходимость соблюдения норм закона, повелев читать его текст во всех ведомствах. Кроме того, указ от 21 января 1724 г. еще раз предписывал соблюдать благочиние в канцеляриях и конторах [24, с. 205, 214–215].

Изучение законодательства Петра I показывает, что к концу правления монарха сложилась более или менее ясное представление о том, какими качествами следовало обладать представителям бюрократии. Царь уделял много внимания коррекции поведения государственных служащих. Базовым концептом – регулятором их поведения – являлось понятие о чести. Вокруг нее выстраивались другие характеристики: верный, добрый человек, послушный раб и подданный. Любое наруше-

ние чести было сопряжено с лишением должности и статуса и сопровождалось другими наказаниями.

Необходимость придерживаться норм Генерального регламента не раз упоминается в наказах и инструкциях должностным лицам последующих лет [24, с. 671–672; 28, с. 276, 300–301]. Кроме того, акцентируется внимание на качествах представителей бюрократии. Так, например, текст присяги ставшего типовым актом для всех инструкций воеводам и губернаторам – Наказа губернаторам, воеводам и их товарищам от 12 сентября 1728 г. – отмечал, что чиновникам следует быть людьми верными и добрыми, послушными рабами и подданными [25, с. 94]. В присягах из наказов Киевскому и Санкт-Петербургскому воеводам, датированным 1737 г., повторяются те же строки [27, с. 20, 224]. В 1739 г. правительство, озабоченное поисками воевод в Сибирскую губернию, определило, что они должны быть людьми «добрыми, пожиточными и известными» [27, с. 696].

Несмотря на то, что анализ законодательных актов, изданных после смерти первого российского императора, показывает преемственность в установлении норм поведения государственных служащих страны, следует отметить, что наследники Петра мало обращали внимание на эту область регулирования. Лишь в годы правления Анны Иоанновны государство вновь вернулось к идее о необходимости контроля за деятельностью чиновников на рабочих местах. В первой половине 1730-х гг. издается ряд указов, подтверждавших положения Генерального регламента. Их появление было вызвано сложностями в организации текущей деятельности делопроизводителей и членов присутствия Сената и Коммерц-коллегии. Фактически описанные затруднения касались работы всех центральных и региональных органов власти.

Указ от 8 декабря 1733 г., например, цитирует отдельные главы Генерального регламента: 5 и 6 («как в слушании дел поступать»), 18 («о несочинении протоколов» дома), 21 (запрещавшей в коллегиях «непотребные и праздные слова и смех иметь»), 26 (о неотягощении президентов ничем «сверх должности») и 54 (о запрете непристойных поступков, побоев и прочих непотребных вещей). Как можно заметить, большинство из перечисленных глав касалось правил поведения в канцеляриях [26, с. 240–242]. Закон от 10 мая 1734 г. утверждал необходимость чуткого надзора «над секретарями и прочими канцелярскими служителями», таким образом в очередной раз отметив особую роль руководителя ведомства [26, с. 319–320]. Сенатский указ от 7 мая 1740 г. дополнил норму 1734 г.: в обязанности секретарей и обер-секретарей вменялось следить за тем, чтобы служащие неотступно следовали законам [27, с. 109].

В целом законодательные акты второй половины

царствования императрицы периодически повторяли указы 1733–1734 гг. [26, с. 715–716; 27, с. 975]. Особое внимание уделялось тому, чтобы судьи и канцеляристы вели себя достойно во время судебных разбирательств. Закон от 16 июня 1738 г. прямо запрещал заниматься посторонними делами во время слушаний, которые следовало вести строго в соответствии с указом «О форме суда» 1723 г. [27, с. 538–539]. Этот законодательный акт продолжал и развивал идеи Петра о поведении участников судебного процесса, которые были оформлены указами от 24 октября 1723 г. и 21 января 1724 г. и опирались на 26 и 54 главы Генерального регламента [24, с. 142–143, 214–215].

Указы 1740 г. существенно расширили перечень осуждаемых властью поступков чиновников. В первую очередь они касались представителей региональной администрации, которым запрещалось подписывать крепости и долговые заемные письма, брать векселя, покупать деревни в месте службы, [28, с. 166–168, 223].

Тем не менее, случаи злоупотреблений должностным положением и недобросовестного поведения на рабочем месте повторялись с завидной регулярностью. Так, например, в указе от 16 июня 1740 г. отмечалось, что руководители коллегий, канцелярий и контор, находившихся в Москве, использовали солдат Московского гарнизона для караулов в «домах судебных» [28, с. 160]. Как члены присутствий, так и канцеляристы учреждений часто опаздывали к месту службы или, наоборот, уходили с нее раньше [24, с. 671–672; 26, с. 141, 226–227, 240–242, 319–320, 566–570, 957; 27, с. 69, 793; 28, с. 161]. Встречались и другие нарушения.

Таким образом, анализ содержания нормативных правовых актов, изданных после смерти Петра I, говорит о преемственности политики в отношении вопроса определения правил допустимого и недопустимого поведения государственных служащих. Основой жизни бюрократии стал Генеральный регламент 1720 г. Большинство законов призывают соблюдать его нормы, не предлагая ничего нового взамен. Через указы красной нитью проходит идея «хранения прав» и действий в соответствии с Регламентом и иными инструкциями и законами, утвердившаяся в годы царствования царя.

По мнению Э.Н. Берендтса, в годы правления первого российского императора установилось «раболепное поклонение перед буквой законов», которое способствовало замене чувства законности формализмом [5, с. 44]. С 1722 г. на столах судебных камор утвердились зеркала, куда были вложены базовые для деятельности чиновников законодательные акты [23, с. 656–657]. Все указы грозили штрафами или иными наказаниями за их неисполнение. Членам присутствия и делопроизводителям требовалось действовать строго в соответствии с буквой закона. Идея исправной службы и следования указам являлась осью служебной этики российских бюрократов в течение всего XVIII в.

Последовавшие за изданием Генерального регламента нормативные правовые акты в основном дополняли и подтверждали положения этого закона. Стоит отметить, что в последнее пятилетие правления Петра I таких актов было издано немного. То же можно сказать и о времени правления императриц и императоров, находившихся у власти до 1741 г. Исключение – десятилетие царствования Анны Иоанновны, в которое наблюдается не простое упоминание необходимости соблюдения Генерального регламента, но и расширенно толкуются нормы отдельных глав документа. Более того, указами 1740 г. вводятся новые виды правонарушений, которые в отдельных ситуациях могли быть истолкованы как способ получения взятки.

Изучение нормативных правовых актов позволило прийти к выводу, что в первой половине XVIII в. сложился комплекс представлений об этических основах государственной службы. Тем не менее, нельзя говорить о том, что в имперской России XVIII в. существовал единый кодекс профессиональной этики бюрократа. Характеристика личностных качеств и профессиональных предпочтений, которые следовало культивировать и поддерживать в себе чиновникам, была разбросана между отдельными нормативными актами. Тем не менее, Генеральный регламент стал одним из первых обобщающих документов, вместивших не только перечни должностных обязанностей членов присутствия и делопроизводителей, сведения о структуре канцелярии и порядке ее работы, но и элементарные представления об этических основаниях их деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишин М.О. Полицейское государство и сибирское общество. Эпоха Петра Великого. Новосибирск: Автор, 1996. 223 с.
2. Анисимов Е.В. Время петровских реформ. XVIII век, 1-я четверть. Л.: Лениздат, 1989. 495 [1] с.
3. Балакирева Л.М. Бюрократические принципы в деятельности петровских судебных органов: дело «о пограблении пензенской казны» в муромском лесу (1721–1726 гг.) // Сообщения Муромского музея – 2012: Материалы отчетной конференции МИХМ. Владимир, 2014. С. 145–170.
4. Балакирева Л.М. «От которого их несмотрения и упущения. . . казне явился хищник (дело канцеляриста Юстиц-коллегии И. Редина 1727–1731 годов) // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. 2017. № 3 (56). С. 7–17.

5. Берендтс Э.Н. О прошлом и настоящем русской администрации (записка, составленная в декабре 1903 года). СПб.: Типография М.М. Стасюлевича, 1913. VII, 280 с.
6. Воскресенский Н.А. Петр Великий как законодатель. Исследование законодательного процесса в России в эпоху реформ первой четверти XVIII века. М.: Новое литературное обозрение, 2017. 637 [2] с.
7. Генеральный регламент // Памятники русского права. Вып. 8. М.: Государственное издательство юридической литературы, 1961. С. 72–121.
8. Голованова Е.И. Правовые основы борьбы с коррупцией в России в XVI – XIX вв.: Историко-правовое исследование: диссертация ... канд. юр. наук. М., 2002. 187 с.
9. Голосенко И.А. Феномен «русской взятки»: очерки истории отечественной социологии чиновничества // Журнал социологии и социальной антропологии. 1999. № 3. Т. 2. С. 101–116.
10. Готье Ю.В. История областного управления в России от Петра I до Екатерины II. Т. 1. Реформа 1727 года. Областное деление и областные учреждения 1727–1775 гг. М.: Типография Г. Лисснера и Д. Совко, 1913. 472 с.
11. Емышева Е.М. Генеральный регламент 1720 г. как опыт создания организационного документа // История и архивы. 2008. № 8. С. 248–261.
12. Енин Г.П. Воеводское праздничное кормление в начале 60-х годов XVIII в. // Вспомогательные исторические дисциплины. СПб.: Дмитрий Буланин, 1994. Т. XXV. С. 103–116.
13. Законодательство Петра I. М.: Юридическая литература, 1997. 880 с.
14. Ирхин Ю.В. Этические кодексы в современной государственной службе // Социология власти. 2011. № 4. С. 13–24.
15. Литвак Б.Г. О закономерностях эволюции делопроизводственной документации в XVIII–XIX вв. (К постановке вопроса) // Проблемы источниковедения истории СССР и специальных исторических дисциплин. Статьи и материалы. М.: Наука, 1984. С. 48–55.
16. Лукашевич А.А. К истории делопроизводственной документации России XVIII в. // Отечественные архивы. 2004. № 4. С. 12–18.
17. Митяев К.Г. История и организация делопроизводства в СССР: учебное пособие. М.: Министерство высшего образования СССР; МГИИИ, 1959. 360 с.
18. Оболонский А.В. Бюрократия и государство: Очерки. М.: ИГПАН, 1996. 67 с.
19. Памятники русского права. Вып. 6: Соборное уложение царя Алексея Михайловича 1649 г. М.: Государственное издательство юридической литературы, 1957. 503 с.
20. Писарькова Л.Ф. Государственное управление в России с конца XVII до конца XVIII века: Эволюция бюрократической системы. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2007. 743 с.
21. Полное собрание законов Российской Империи с 1649 года. Т. I. 1649–1675. СПб.: Типография II Отделения Собственной Его Императорского Величества канцелярии, 1830. 1044 с.
22. Полное собрание законов Российской империи, с 1649 года. Т. III. 1689–1699. СПб.: Типография II Отделения Собственной Его Императорского Величества канцелярии, 1830. 691 с.
23. Полное собрание законов Российской империи, с 1649 года. Т. VI. 1720–1722. СПб.: Типография II Отделения Собственной Его Императорского Величества канцелярии, 1830. 818 с.
24. Полное собрание законов Российской империи, с 1649 года. Т. VII. 1723–1727. СПб.: Типография II Отделения Собственной Его Императорского Величества канцелярии, 1830. 925 с.
25. Полное собрание законов Российской империи с 1649 года. Т. VIII. 1728–1732. СПб.: Типография II Отделения Собственной Его Императорского Величества канцелярии, 1830. 1018 с.
26. Полное собрание законов Российской империи, с 1649 года. Т. IX. 1733–1736. СПб.: Типография II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1830. 1025 с.
27. Полное собрание законов Российской империи с 1649 года. Т. X. 1737–1739. СПб.: Типография II Отделения Собственной Его Императорского Величества канцелярии, 1830. 997 с.
28. Полное собрание законов Российской империи с 1649 года. Т. XI. 1740–1743. СПб.: Типография II Отделения Собственной Его Императорского Величества канцелярии, 1830. 990 с.
29. Редин Д.А. Административные структуры и бюрократия Урала в эпоху петровских реформ (западные уезды Сибирской губернии в 1711 – 1727 гг.). Екатеринбург: Волот, 2007. 606 с.
30. Редин Д.А. Этюды по русской истории Нового времени (административный и социальный аспекты). Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2019. 279 с.
31. Русакова С.В. Законодательное регулирование в учреждениях XVIII в. // Делопроизводство. 2005. № 2. С. 81–87.
32. Серов Д., Федоров А. Следователи Петра Великого. М.: Молодая гвардия, 2018. 347 с.
33. Серов Д.О. Строители империи: Очерки государственной и криминальной деятельности сподвижников Петра I. Новосибирск: Изд-во Новосибирского гос. ун-та, 1996. 262 с.
34. Шободоева А.В. Государственная гражданская служба России XVIII века и особенности ее правового регулирования // Известия иркутской государственной экономической академии (Байкальский государственный университет экономики и права). 2013. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennaya-grazhdanskaya-služhba-rossii-xviii-veka-i-osobennosti-ee-pravovogo-regulirovaniya> (дата обращения: 27.08.2020).

© Бородина Елена Васильевна (sosnovi-bor@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ МАНСАБДАРИ В ИМПЕРИИ ВЕЛИКИХ МОГОЛОВ ВО ВРЕМЕНА ПРАВЛЕНИЯ ПАДИШАХА АКБАРА

Василенко Тарас Никитич

Киевский национальный университет имени Тараса
Шевченко, г. Киев, Украина
taras18641@gmail.com

FEATURES OF THE MANSABDARI SYSTEM IN THE MUGHAL EMPIRE DURING THE REIGN OF PADISHAH AKBAR

T. Vasilenko

Summary: the purpose of the study is to determine the key features of the mansabdari system and track the causes of its occurrence based on factual material from narrative sources. The article reveals the principles of organization of the Mughal army during the reign of padishah Akbar. The scientific novelty of the research lies in the author's view of the reasons for the emergence of the mansabdari system in medieval India and the analysis of the features of the mansabdari system during the reign of Akbar. As a result of the study, it was found that the mansabdari system was a kind of attempt to combine the state and military traditions of the Delhi Sultanate with the principles of organizing the troops of the Genghisid and Timurid empires.

Keywords: Akbar's reforms, Mughal Empire, padishah Akbar, mansabdari, mansabdar.

Аннотация: Цель исследования – опираясь на фактологический материал из нарративных источников, определить ключевые особенности системы мансабдари и отследить причины ее возникновения. В статье раскрываются принципы организации войска империи Моголов во времена правления падишаха Акбара. **Научная новизна** исследования заключается в авторском взгляде на причины возникновения системы мансабдари в средневековой Индии и анализе особенностей системы мансабдари во времена правления Акбара. **В результате** исследования было установлено, что система мансабдари стала своеобразной попыткой соединить государственные и военные традиции Делийского султаната с принципами организации войска империй Чингизидов и Тимуридов.

Ключевые слова: реформы Акбара, Империя Великих Моголов, падишах Акбар, мансабдари, мансабдар.

Актуальность темы обусловлена тем, что политике Акбара в военной сфере уделяется недостаточное внимание в историографии. В эпоху английского колониального господства в Индии армия империи Моголов считалась архаичным войском отсталой восточной деспотии. Кроме того, исследователи традиционно обращают меньшее внимание на военный аспект деятельности Акбара по сравнению с его религиозной политикой. Именно благодаря своей мощной армии Моголы могли проводить успешные завоевательные военные кампании и противостоять государствам-соперникам. Хотя отцом-основателем державы Моголов и был падишах Бабур, но настоящим создателем армии могольской империи стал падишах Акбар, создавший систему *мансабдари*, которая была одним из фундаментов могущества державы Моголов. Вопрос о причинах появления и корнях системы *мансабдари* остается и по сегодняшний день открытым, а потому он представляет большой интерес для ученых-историков. Стоит заметить, что в историографии недостаточно исследована связь экономических преобразований Акбара с его военными реформами.

Для достижения указанной цели исследования необходимо решить следующие **задачи**: проанализировать

источниковую базу исследования, проанализировать принципы организации войска империи Моголов до прихода Акбара к власти, установить особенности системы *мансабдари* во времена правления Акбара, сформулировать возможные причины появления системы *мансабдари*.

Для определения ключевых особенностей системы *мансабдари* в статье применяются следующие **методы исследования**: историко-сравнительный, описательный и аналитический.

Теоретической базой исследования служат работы таких авторов, как: К. Антонова [8, с. 238-242], Л. Алаев [7, с. 166-167], М. Джафар [1, р. 159-160], Н. Синха [10, с. 231-232], С. Шандра [2, р. 236-239], В. Смит [3, р. 354], в которых описывается ход военной реформы Акбара и раскрываются основные особенности системы *мансабдари*.

Имеющаяся база источников позволяет подробно исследовать и анализировать историю военных преобразований Акбара. Ключевым источником по истории правления Акбара является летопись «Акбар-наме» [5; 6], составленная придворным летописцем и истори-

ографом Абу-л Фазлом. Абу-л Фазл, будучи одним из приближенных Акбара, всячески возмечивает деятельность падишаха, часто прибегая к откровенной лести. Впрочем, в «Акбар-наме» содержится обширный фактологический материал о правлении и жизни Акбара.

Главным источником для данной статьи стала работа «Аин-и-Акбари» [4], которая, по сути, является полноценным описанием империи Моголов. Автором «Аин-и-Акбари» также является Абу-л Фазл. Так как война оказывала колоссальное влияние на политическую жизнь средневековой Индии, то значительная часть «Аин-и-Акбари» посвящена именно описанию армии Великих Моголов. Также в «Аин-и-Акбари» содержится подробнейшая информация об особенностях системе *мансабдари*.

Еще одним важнейшим источником по военной истории Индии XVI века является труд «Бабу-наме» [9] – автобиографическая работа, написанная Бабуrom, основателем империи Моголов. В «Бабу-наме» раскрывается специфика ведения боевых действий в Индии XVI века, состав армии самого Бабура и некоторые особенности организации армии позднего Делийского султана-та. Также «Бабу-наме» раскрывает нам причины победы Бабура в битве при Панипате.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования, проведенного при написании данной статьи, могут быть использованы в педагогической деятельности, при проведении лекций и семинаров, посвященных периоду правления Акбара.

В 1556 г., на момент прихода Акбара к власти, армия империи Моголов, в целом, была преемником вооруженных сил Делийского султана-та. Могольское войско во времена правления Хумаюна и Бабура состояло из отрядов наемной кавалерии, которые формировались и возглавлялись помещиками-*джагирдарами*. Те получали от государства во временное пользование земельный надел – *джагир*. За счет налогов, собранных из своих владений, *джагирдары* должны были содержать себя и снаряжать определенное количество воинов (остальную часть налогов они должны были передавать в государственную казну). Но *джагирдары* не удерживали на постоянной службе необходимое число солдат, а деньги, предназначенные для выплат бойцам, забирали себе. *Джагирдары* собирали свои отряды только на время военных кампаний, а как только война заканчивалась, то они сразу же распускали своих воинов.

Подобная армия не имела эффективной системы командования, о централизованном управлении боевыми действиями и речи идти не могло, ведь каждый военачальник действовал по своему усмотрению. Боеспособность такого войска почти целиком зависела от удачи

командира, кроме того, армия, состоявшая из *джагирдарских* отрядов, очень легко покидала поле боя и разбегалась [8, с. 149]. Правитель чрезвычайно зависел от поддержки *джагирдаров*, ведь иначе он мог оказаться без войска.

Необходимость решительного реформирования военной системы Индии ярко продемонстрировала битва при Панипате 1526 г. Бабуру удалось легко разгромить войско султана Ибрагима, которое насчитывало сто тысяч воинов и тысячу боевых слонов [9, с. 207]. Победу Бабур одержал благодаря использованию пушек (до Бабура в полевых сражениях артиллерия в Индии не применялась). Также Бабур использовал кочевую тактику маневренного боя, с которой воины Делийского султана-та были незнакомы.

Стоит отметить, что в XVI веке в военном искусстве исламского Востока происходят значительные изменения. Большую роль в боевых действиях начинает играть огнестрельное оружие, а сами принципы войсковой организации усложняются, в армиях государств Востока появляются регулярные подразделения. Процесс модернизации войска первой завершила Османская Империя, что позволило ей разбить Сефевидов в Чалдыранской битве в 1514 г. и одержать победу в войне с Мамлюками в 1516-1517 гг. Поэтому можем говорить, что армии Моголов были необходимы срочные реформы, иначе она была бы не способна противостоять своим противникам.

Изменения в военной сфере начались с изданного в 1574 г. указа об обязательном клеймении лошадей [6, с. 181]. Это решение не было новшеством для Индии, до Акбара аналогичный закон принял Шер-шах, а до Шер-шаха – султан Ала ад-Дин Хилджи [5, с. 30]. Указ о клеймении лошадей был направлен против *джагирдаров*, которые на регулярные военные смотры приводили своих слуг, или вообще на время нанимали случайных людей вместо настоящих солдат (часто два командира, договорившись между собой, обменивались воинам на время смотра и выставляли одних и тех же всадников). Клеймение лошадей тавром падишаха или отдельного военачальника позволяло избежать подобных махинаций.

Также в 1574 г. Акбар пытается провести налоговую реформу, при которой *джагирдарские* землевладения были переведены в государственный земельный фонд *халисе*, а сами *джагирдары* и их воины были переведены на денежное содержание [6, с. 181]. Абу-л Фазл сообщает, что военачальникам и их слугам была назначена денежная плата, а их (военачальников) ранг определялся согласно заслугам и размерам войска [Там же, с. 181]. Стоит отметить, что поскольку первая налоговая реформа Акбара провалилась, то полностью перевести армию на денежное содержание у падишаха не получилось.

Главным новшеством военной реформы Акбара стало введение общей службы реестра и уникальной системы рангов. «Величайшим нововведением стала служба реестра. Эта идея пришла в голову Его Величества в момент, когда судьба улыбалась ему. Был издан указ, согласно которому обязательному учету подлежало все, что отправлялось со двора, чтобы военачальники могли получить денежное вознаграждение, и выполняли административные приказы», – пишет Абу-л Фазл [Там же, с. 182].

Все представители элиты могольского государства и, в первую очередь, офицеры и *джагирдары* (ранговая система Империи Моголов была построена по военному образцу) получили определенный ранг – *мансаб* [3, р. 332]. «Его Величество ввел должности *мансабдаров* от *дахбашы* (десятника) до *даххазари* (командира десяти тысяч), назначив своих сыновей командирами отрядов, в которых служило более пяти тысяч воинов» [4, с. 379].

Каждый *мансабдар* получал от государства плату, объем которой зависел от его ранга (или *мансабдар* получал от государства *джагир*, но Акбар старался не раздавать земельные наделы, а выплачивать солдатам денежное жалование) [11, с. 232]. За счет полученных от государства средств или доходов со своих владений *мансабдар* должен был снаряжать определенное количество воинов, лошадей и слонов в соответствии со своим рангом. Такая система комплектования войск, на первый взгляд, схожа с той, что существовала в империи ранее, но теперь военачальники находились под более серьезным государственным контролем. Разумеется, почти все *мансабдары* не могли содержать нужное число бойцов, а потому каждый *мансабдар* имел два ранга – личный (*зат*) и воинский (*савар*) [Там же, с. 231].

Зат определял место конкретного человека в иерархии Империи Моголов, а также размер денежного вознаграждения, которое получал этот человек от государства (например, чины *мансабдаров* имели наложницы из гарема падишаха для того, чтобы можно было определить, сколько им платить) [7, с. 166].

Савар же устанавливал реальное количество воинов, которых должен выставить *мансабдар* [Там же, с. 166]. Объем ежемесячных выплат, которые получал *мансабдар* из государственной казны, зависел от количества солдат, находившихся под его началом. Например, офицер, размер отряда которого соответствовал его *мансабу*, относился к первому классу [4, с. 379]. Военачальники, которые удерживали половину или более воинов от необходимого количества считались командирами второго класса, а офицеры, руководившие отрядами численностью менее половины *мансаба*, состояли в третьем классе [Там же, с. 379].

Например, *юзбашы* (сотники) вообще делились на одиннадцать классов. К первому классу относились те офицеры, руководившие отрядом из ста воинов, а к одиннадцатому те командиры, вообще не имевшие в подчинении ни одного бойца [Там же, с. 379]. Сотники первого класса получали 700 рупий ежемесячно, а сотники последнего класса всего 500 рупий. Для сотников промежуточных классов устанавливалась плата в 700 рупий, которая уменьшалась на 20 рупий за каждые 10 недостающих воинов [Там же, с. 379].

Всего в государстве Моголов существовало 66 *мансабов* (возможно, что Абу-л Фазл допустил ошибку, ведь в перечне *мансабдаров* в «Аин-и-Акбаре» указано лишь 33 *мансаба*) [Там же, с. 379]. Вся армия государства Моголов подчинялась военному ведомству, во главе которого стоял *мирбахши* (или *бахши*) [1, р. 143]. *Бахши* отвечал за набор солдат, выплату жалования, поставки провианта и вооружения для армии, руководил войсками на поле боя. Сама армия Моголов была разделена на тысячи, сотни и десятки. Например, командирам (*мансабдарам*) десяти тысяч подчинялись *мансабдары* в ранге *хазари* (*тысячники*) [4, с. 373]. В подразделениях командира восьми тысяч служили *мансабдары* в ранге *хаштсади* (командиры восьми сотен), в подразделениях командиров семи тысяч служили офицеры в ранге *хафтсади* (командиры семи сотен), в подразделениях командиров пяти тысяч служили военачальники в ранге *пансади* (командиры пяти сотен), а в отрядах, возглавляемых *пансади*, служили *мансабдары* в ранге *саду* (сотники) [Там же, с. 373].

Учитывая, что Абу-л Фазл перечисляет в «Аин-и Акбаре» имена офицеров, руководивших подразделениями, в которых насчитывалось более 200 воинов, можно предположить, что во времена Акбара такие командиры имели право на почетный титул *амира* [Там же, с. 373]. Титулом *амир-ул-Умара* (*амир амиров* или верховный *амир*), который, если судить по названию, мог принадлежать только одному человеку, награждались несколько вельмож [Там же, с. 380].

Военная и административная иерархия империи Великих Моголов не имеет никаких аналогов в других государствах Востока и является уникальным для Индии явлением. С. Шандра считает, что, возможно, корни системы *мансабдари* следует искать в армии империи Чингизидов, которая была организована по десятичному принципу [2, р. 237]. Также на могольскую военную организацию могла повлиять военная система Делийского султаната, в которой существовали должности сотника (*саду*) и тысячника (*хазари*), а во времена правления династии Суров в султанате были *джагирдары*, которые значались командирами 20000, 10000 или 5000 *саваров* [Там же, р. 237]. Однако говорить о существовании в Индии чего-то похожего на могольскую ранговую систему до прихода к власти Акбара мы не можем.

Возможно, появление системы *мансабдари* стало результатом смешения военных традиций Делийского султаната и Средней Азии, откуда прибыли сами Моголы. Десятичная организация войска, четкая иерархия и дисциплина принесли армиями Чингисхана и Тимура ряд побед (войско Бабура, с которым он покорил Индию, была по организации и составу очень похожа на армию Тимура), но полностью перенести принципы организации кочевого войска в Индию, где сотни лет действовала практика раздачи *джагиров*, сформировались специфические государственные институты, было невозможно. Поэтому система *мансабдари* стала попыткой совместить военные традиции кочевых империй со старыми принципами военной организации Делийского султаната. *Джагирдарские* отряды продолжали составлять основную часть войска, но армия Моголов теперь была организована по десятичному принципу, большинство воинов были переведены на денежное содержание, что сделало их зависимыми от государства и позволило ввести четкую армейскую иерархию.

Таким образом, мы приходим к следующим **выводам**. Военная реформа Акбара была вызвана необходимостью создания более действенной системы организации армии, чем та, что действовала в Делийском султанате. Могольский падишах не мог зависеть от *джагирдарских* ополчений, которые показали свою неэффективность в битве при Панипате. Империя Моголов нуждалась в регулярных воинских отрядах, которые подчинялись

бы самому падишаху. Кроме того, в начале XVI века в воинском искусстве стран Востока существенно выросла роль артиллерии и ручного огнестрельного оружия. Армия, состоящая из *джагирдарского* ополчения, уже не соответствовала вызовам времени.

Проведение структурных изменений в военной сфере стало возможным лишь после существенного реформирования экономики империи Моголов. Налоговая и финансовая системы державы Моголов, созданные Акбаром, позволяли перевести армию на денежное жалование и прекратить практику раздачи *джагиров*.

Однако в Индии сотни лет существовала *джагирдарская* система. Уничтожить ее Акбар не мог, что и продемонстрировала его первая неудачная налоговая реформа. Поэтому падишах ввел в империи Моголов ранговую систему *мансабдари*, которая позволила совместить индийские военные традиции с принципами военной организации кочевых империй, обуздать *джагирдаров* и определить размеры жалования, выплачиваемого государством *мансабдарам*, оптимизировав таким образом государственные расходы. Система *мансабдари* стала уникальным явлением для империи Моголов, ее возникновение стало возможным благодаря смешению в Индии различных государственных и военных традиций. Можно уверенно утверждать, что система *мансабдари* была одним из основных фундаментов империи Моголов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Jaffar. M. The Mughal Empire from Babur to Aurangzeb. Peshawar: Kissa Khani, 1926. 441 p.
2. Satish Chandra. History of medieval India. New Dheli: Orient BlackSwan, 2007. 418 p.
3. Smith Vincent Arthur, Edwardes Stephen Meredyth. The Oxford history of India, from the earliest times to the end of 1911. Oxford: The Clarendon Press, 1919. 816 p.
4. Абу-л Фазл Аллами. Аин-и-Акбари. Избранные главы: в 7 кн. / Перевод с английского С.В. Сливашкин // Абу-л Фазл Аллами. Акбар-наме / Перевод с английского: И.О. Клубкова, А. Е. Дунаев. Самара: Агни, 2003. Книга 5. С. 373-397.
5. Абу-л Фазл Аллами. Акбар-наме: в 7 кн. / Перевод И.О. Клубкова, А. Е. Дунаев. Самара: Агни, 2003. Кн. 5. 400 с.
6. Абу-л Фазл Аллами. Акбар-наме: в 7 кн. / Перевод И.О. Клубкова, А.Е. Дунаев. — Самара: Агни, 2003. Кн. 2. 368 с.
7. Алаев Л.Б. Средневековая Индия. Санкт-Петербург: Алтейя, 2003. 304 с.
8. Антонова. К.А. Очерк общественных отношений и политического строя могольской Индии времен Акбара. Москва: Издательство Академии Наук СССР, 1952. 283 с.
9. Захир ад-Дин Бабур. Бабур-наме / Перевод со староузбекского М. А. Салье. Ташкент: Главная редакция энциклопедий, 1992. 312 с.
10. Синха Н.К., Банерджи А. Ч. История Индии. Москва: Издательство иностранной литературы, 1954. 440 с.

© Василенко Тарас Никитич (taras18641@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЯЗЫКОВЫЕ РЕФОРМЫ В КОНТЕКСТЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ БОРЬБЫ НА ТАЙВАНЕ В НОВЕЙШИЙ И СОВРЕМЕННЫЙ ПЕРИОД

Клиновский Владимир Александрович

к.и.н., с.н.с., Институт дальнего востока РАН.

klyn87@mail.ru

TAIWAN LANGUAGE POLICY IN MODERN & CONTEMPORARY PERIOD

V. Klinovskiy

Summary: The article provides a study of language planning process in Taiwan since the end of 19th century till the present day. This process is divided into three basic eras: the Japanese occupation, the Kuomintang rule and the democratic reforms of the 1990s & 2000s. The main attention is focused on the problem of instability of Chinese Republic's language policy during the times when the island itself has changed its territorial affiliation several times, and the power has been disputed between different political factions. A brief look at the history of Taiwan shows that every regime tried to use language planning as a tool to build up a new Taiwanese identity for its own convenience. One specific feature of Taiwan's modern history is that all the regimes in almost 100 years were essentially dictatorial. Because of this any political agenda depended solely on the will of the establishment. As a result the major problem eroding Taiwan's linguistic ecology is now the inability to implement a firm course in the field of language planning, as two dominant parties express the opposing views of the further development of languages. The consequences of such opposition are the tardiness and the inconsistency of political or legal decisions.

Keywords: language policy, language planning, history of China, PRC, Taiwan, international relations.

Аннотация: Исследуется процесс языкового планирования на Тайване в период японской оккупации, диктатуры Гоминьдана и демократизации 1990-2000-х годов. Основное внимание сосредоточено на проблеме нестабильности и цикличности языковой политики Тайваня в условиях многократной смены государственной принадлежности острова и конкуренции политических партий. Показано, как каждый политический режим на острове использовал языковое планирование для создания удобной модели идентичности тайваньской нации.

Ключевые слова: языковая политика, языковое планирование, история Китая, КНР, Тайвань, международные отношения.

В своей истории остров Тайвань пережил неоднократно смену государственной принадлежности. В XX веке на острове также несколько раз происходила радикальная смена политических режимов. В настоящее время здесь существует частично признанное государство Китайская Республика, позиционирующее себя, как продолжатель государства, занимавшего весь континентальный Китай до 1949 года. Для правительства Китайской Народной Республики проблема Тайваня является очень чувствительной темой. В Конституции КНР остров тенденциозно провозглашается «неотделимой частью священной территории Китая». Большинство стран членов ООН не признают его независимость. СССР и Российская Федерация всегда официально считали Тайвань частью Китая с момента его отделения. При этом трудно отрицать, что правительство Китайской Республики на протяжении последних 70 лет имеет реальный суверенитет над островом, и проводит независимую политику. Все эти годы языковое планирование являлось

для жителей Тайваня важным средством демонстрации своей идентичности и отличности от КНР. Это объясняется тем, что использовать национальный признак для этих целей невозможно: в этническом плане тайванцы и китайцы являются одним народом. Языковая политика Тайваня проводилась независимо, в иных условиях, на основании других законов и имела иные цели и задачи, нежели в КНР. Поэтому ее можно рассматривать, как политику отдельного государства.

На Тайване выделяются четыре основных этнолингвистических группы. Первая – коренные жители, австронезийские племена, населявшие Тайвань до его вхождения в состав Китая в конце XVII века. Многовековая политика ассимиляции этих народов привела к тому, что сегодня они составляют только 2.3% от общей численности населения. По данным исторической лингвистики на Тайване существовало около 26 языков, десять из которых признаны мертвыми. Шестнадцать современных ав-

стронезийских языков Тайваня объединяются в 6 групп: атаяльскую, рукайскую, северо-формозскую, восточно-формозскую, южно-формозскую и цоускую.

Вторая группа – носители языка хоккьен. Это самый распространенный язык Тайваня, в просторечии называемый тайваньским. На нем говорит около 70% населения острова. В Китайской Народной Республике этот язык официально считается диалектом. Его оригинальное название «Миньнаньюй», что буквально означает «язык юга области Минь», то есть современной провинции Фуцзянь. Название «хоккьен», в КНР по большей части используемое неофициально, – это и есть слово Фуцзянь, как оно звучит на самом языке. Иногда он также называется «хокло», что означает «люди из провинции Фуцзянь». Носители хоккьена – это потомки первых китайских мигрантов, заселявших остров в XVII-XVIII веках.

Третья группа – носители языка хакка. Название «хакка» буквально означает «гостящие семьи». В Китае в позднем средневековье этим словом называли потомков северокитайских мигрантов в южных провинциях. Образовав диаспоры, они почти не перемешивались с местными жителями. Поэтому их язык со временем сильно обособился от других и, учитывая отсутствие привязки этой группы к конкретному региону, стал главным фактором их идентичности. Носители хакка мигрировали на Тайвань небольшими группами в XVIII-XIX веках.

Четвертая группа – носители мандаринского языка. Мандаринский язык, бывший официальным языком при последней императорской династии Цин, получил статус государственного и в Китайской Республике, сменившей династию в 1912 году. Говорящие на нем тайванцы – это самая молодая часть населения острова. В основном они являются потомками китайцев, бежавших на Тайвань в конце 1940-х годов в ходе гражданской войны.

Исторически первыми колонизаторами Тайваня были голландцы, основавшие несколько фортов на юго-западе острова в 1624 году. Уже они предпринимали попытки воздействовать на языковую картину острова. Голландские миссионеры, наряду с проповедованием христианства, обучали аборигенов грамоте. В 1636 году по их инициативе была создана первая на Тайване школа. Они даже пытались создать письменность для языков коренных народов на основе латинского алфавита, рассчитывая в дальнейшем использовать языки наиболее многочисленных этнических групп острова для межнационального общения[1].

Однако правление голландцев длилось недолго. В 1661 году они были изгнаны с острова китайскими повстанцами, воевавшими против маньчжурской династии Цин, захватившей власть в Пекине в 1644 г. На отнятой у голландцев территории они основали первое китай-

ское государство – королевство Дуннин. Это, однако, не может считаться присоединением Тайваня к Китаю, поскольку это королевство было независимым от империи и находилось с ней в состоянии войны. Вхождение Тайваня в состав империи Цин произошло в 1683 году, когда после высадки правительственной армии на остров повстанцы капитулировали. С этого начинается история Тайваня, как части Китая. Численность китайского населения на острове возрастала в основном за счет миграций из южных провинций, прежде всего провинции Фуцзянь, находившейся в непосредственной близости него, на другой стороне тайваньского пролива, и являющейся историческим центром распространения языка хоккьен. Именно поэтому этот язык практически сразу стал на Тайване основным.

Вопрос о реальном суверенитете Китая над островом в следующие двести лет является спорным. Не желая вкладывать средства в развитие инфраструктуры на отдаленной территории, цинское правительство передало максимум полномочий в руки местного самоуправления. При этом китайские колонизаторы контролировали не более одной десятой площади острова. Остальная его часть все также была заселена коренными племенами, не платившими налоги государству и не признававшими над собой власть императора, однако долгие годы подвергавшиеся постепенной аккультурации со стороны китайцев, в частности, посредством торговли. Показательно в данном случае то, что Тайвань официально получил статус провинции только в 1885 году, когда о своих претензиях на него заявила активно расширявшая сферу своего влияния Японская империя. До этого его юридический статус не был обозначен.

Тайвань был передан Японии и стал ее колонией после поражения Цинской империи в первой китайско-японской войне 1894-1895 годов. С этого момента миграции из Китая на остров были запрещены. Политика японцев, направленная на постепенное подчинение народов Тайваня, опиралась не в последнюю очередь на образовательную реформу, проводившуюся в три этапа. На первом этапе, с 1895 по 1919 годы японские, китайские дети и дети аборигенов учились в школах с различными языками преподавания. Японцы, проявляя толерантность к другим языкам, все же призывали семьи китайцев и нацменьшинств отправлять своих детей в государственные начальные школы, где китайский преподавался как обязательный предмет [2]. Второй этап проходил в 1919-1937 годах. В это время частные школы на Тайване были запрещены, а в государственных школах китайский язык стал изучаться как дисциплина по выбору. На третьем этапе, с 1937 по 1945 год, китайский и другие языки были полностью запрещены в школах и других сферах жизни. После начала Второй китайско-японской войны в 1937 году правительство Японии ужесточило меры по продвижению своего языка на захваченных у

Китая территориях [1]. Дискриминационная политика нанесла серьезный ущерб лингвистической экологии Тайваня, превратив его в двуязычное сообщество, в котором японский был официальным языком органов власти и языком престижа, а все остальные языки превратились в неофициальные языки бытового общения и торговли [3]. Тем не менее, эта политика постепенно достигала своих целей. Так, если в 1920 году в государственных начальных школах обучались только 25% детей, то в 1943 году уже 71% [4]. В 1940 году по-японски понимали 51% жителей острова, а в 1944 году – 71% [5].

Лингвистическая дискриминация в годы японского колониального правления привела к укреплению тайваньской идентичности среди населения острова [6]. В 1920–1930-х годах под влиянием «движения 4 мая» в континентальном Китае местные элиты пытались инициировать серию языковых реформ, за которые выступали тайваньские студенты в Японии и японские ученые, симпатизировавшие Тайваню [7]. Научные дискуссии о судьбе китайского языка на острове привели к формированию тайваньского литературного движения.

Еще одним последствием японской оккупации стало то, что язык хоккьен на Тайване стал еще сильнее отличаться от континентального варианта, так как параллельно с развитием науки заимствование неологизмов в нем шло, в основном, из японского языка.

Потерпев поражение во Второй мировой войне, Япония вернула остров Тайвань Китайской Республике, где тогда у власти находилась партия Гоминьдан. Однако всего через четыре года Гоминьдан потерпел поражение в Гражданской войне против Коммунистической партии Китая. В 1949 году правительство Чан Кайши бежало на Тайвань, а в Пекине победившими коммунистами было провозглашено создание Китайской Народной Республики. Вместе с армией Гоминьдана на остров переехали примерно один миллион человек из разных провинций Китая, говоривших на разных языках и диалектах. Это событие радикально изменило языковую картину Тайваня. После 1949 года население острова стало неофициально делить себя на местных, то есть исконных жителей Тайваня, и приехавших после гражданской войны, которых первые воспринимали как чужаков.

Заполучив после изгнания японцев полный контроль над островом, Гоминьдан стал проводить политику, получившую впоследствии название «белый террор». Во время гражданской войны началась массовая экспроприация собственности в пользу правительства Чан Кайши и армии, что привело к многочисленным демонстрациям и акциям протеста, которые были жестоко

подавлены силовыми методами. Наиболее известна демонстрация 28 февраля 1947 года, после которой было репрессировано и казнено несколько тысяч представителей тайваньской интеллигенции [6]. Вследствие продолжающихся протестов, правительство ввело на острове военное положение, которое действовало 38 лет и было снято только в 1987 году.

Все эти годы на Тайване наблюдалась дискриминация по региональному и языковому признаку. При Чан Кайши выходцы из континентального Китая стали занимать все ключевые посты в органах власти, и их положение в обществе стало привилегированным [8].

После создания КНР в 1949 году, Гоминьдан объявил Тайвань правопреемником Китайской Республики. Государственная пропаганда убеждала население, что в скором времени суверенитет над континентальным Китаем будет восстановлен. С целью подчеркнуть общую китайскую идентичность всех жителей острова, правительство предприняло несколько амбициозных реформ в культурной сфере. Среди них важнейшее место занимает языковая реформа. С 1946 года японский язык на Тайване был официально запрещен. Его изучение в школах прекратилось. В продолжение политики, проводившейся ранее на материке, государственным языком был объявлен мандаринский, называемый Гоюй (дословно «государственный язык») ¹. При этом власти заявили, что языки коренных народов Тайваня не подходят для употребления в академической среде и сфере межкультурной коммуникации [2]. По их мнению, всеобщий переход на мандаринский язык способствовал постепенному преодолению межнациональных конфликтов и формированию у всех жителей острова китайского самосознания. При этом объектом дискриминации были не только языки нацменьшинств, но также другие языки китайской группы, такие как Хакка или Хоккьен, на которых говорили китайцы, жившие на Тайване до войны.

Все школы Тайваня официально были переведены на китайский язык обучения. Преподавание на языках коренных народов не предусматривалось. Дети, пытавшиеся общаться в учебное время на этих языках, подвергались физическим наказаниям, а на их родителей налагались административные штрафы. [6]

Продвижение такой лингвистической идеологии затрагивало и сферу телерадиовещания, как один из наиболее эффективных инструментов воздействия на массовое сознание. Использование языков нацменьшинств в телевизионных и радиопередачах было ограничено. Программы на мандаринском языке получали большее финансирование, чем программы на хоккьене и хакка.

¹ Тот же мандаринский, с небольшими отличиями, в 50-е годы также стал официальным языком в КНР, но распространялся как «путунхуа», дословно «общепотребительный язык» (прим. авт.).

Доходило до того, что в игровом кино, актеры, говорившие на этих языках, получали в основном роли персонажей с непрестижными профессиями, такими как уборщики, уличные торговцы или рабочие, в то время как главные роли всегда доставались актерам, говорившим на мандаринском. Это должно было создать у зрителей ощущение, что хоккьен и хакка являются языками низких сословий или асоциальных элементов [3].

Такая политика значительно снизила жизнеспособность аборигенных языков, некоторые из которых впоследствии исчезли, и привела к разрушению культуры локальных этнических сообществ. Стремление властей навязать общую идентичность находило отражение и в школьных программах. Так, ученики изучали всю историю Китая с древних времен, а не историю Тайваня отдельно. В рамках курсов по истории и культуре нацменьшинств, изучались народы континентального Китая, а не Тайваня. Исследователи преимущественно сходятся во мнении, что целью такой политики было поддержание господствующего положения элит [9].

Таким образом, освобождение от японского колониализма в середине 1940-х годов практически не привнесло позитивных изменений в языковую картину Тайваня. Политика японской администрации и гоминьдановского правительства на Тайване имела в основном общие цели и оперировала одними и теми же средствами. В наибольшей степени от нее пострадали коренные народы, чьи интересы игнорировались в погоне за созданием выгодной властям модели самосознания нации, сначала при японцах, затем при Чан Кайши.

1987 год, в котором было снято военное положение, стал началом новой эпохи для Тайваня. Произшедшие перемены затронули все стороны политической жизни. Еще накануне этого события, в 1986 году была создана Демократическая прогрессивная партия Тайваня. Эта партия, в противоположность Гоминьдану, состояла преимущественно из носителей языков Хакка и Хоккьен. Именно она в дальнейшем составила ядро политической оппозиции на Тайване. В 1988 году после смерти президента Цзян Цзинго, сына Чан Кайши, пост главы государства занял новый председатель партии Гоминьдан Ли Тунхуй. Он стал первым президентом Тайваня, который сам родился на острове. В рамках запущенной им программы демократизации в 1989 году на острове впервые прошли всеобщие выборы в органы местного самоуправления. Политика Ли Тунхуя характеризовалась уклоном в сторону «тайванизации» общества, благодаря которой граждане начали все больше отличать себя от континентального Китая. Именно Ли Тунхуй, пытаясь преодолеть раскол между коренными жителями и выходцами с материка, впервые предложил термин «Новые тайванцы», которым объединялись все граждане, родившиеся на Тайване вне зависимости от того, жили

ли их семьи на острове до войны, или пришли вместе с Гоминьданом [10]. Распространению этой идеологии способствовали два основных фактора. Во-первых, к тому моменту на Тайване уже выросло поколение граждан, родившихся после окончания гражданской войны и в меньшей степени впитавших неприязнь к материковому Китаю. Старое поколение руководителей ушло. Во-вторых, если при Чан Кайши Тайвань постоянно ощущал угрозы со стороны КНР, то к концу 1980-х годов было уже очевидно, что силовое присоединение острова уже вряд ли произойдет.

В такой обстановке жители острова почувствовали возможность заявить о своих лингвистических правах. Мандаринский продолжал оставаться официальным языком Тайваня и основным языком межнационального общения. Но при этом больше внимания стало уделяться статусу языков коренных народов в образовании и других сферах жизни. Ограничения на их использование были сняты. На них было разрешено говорить в школах. В качестве демонстрации своего позитивного отношения к другим языкам президент Ли Тунхуй сам неоднократно произносил речи на хоккьене. В 1988 году носители языка хакка на Тайване создали общественное движение «За возвращение родного языка», которое требовало более широкого распространения их языка в образовательных учреждениях и в средствах массовой информации.

Отношение властей к региональным языкам изменилось. Если раньше они воспринимались как помеха для формирования новой идентичности, то теперь их использование стало считаться неотъемлемым правом каждого жителя Тайваня. Такая смена позиции отражала коренной поворот в развитии языковой идеологии Тайваня [3].

В результате выборов 1989 года в органах местного самоуправления появились члены Демократической прогрессивной партии, которые активно отстаивали интересы носителей негосударственных языков. Все чаще на повестку ставился вопрос о возможности обучения на родном языке в школах. Уже в 1990 году в школах на территории трех уездов Илань, Тапэй и Пинтун по инициативе местных исполнительных органов в младших классах стали преподаваться несколько языков коренных народов. При этом только в 1993 году министр внутренних дел У Босюн официально признал, что языковая политика предыдущего периода была репрессивной и ошибочной, а министр образования Го Вэйфань объявил, что региональные языки могут быть введены в качестве дисциплины по выбору в начальной школе [11]. После этого количество школ, с преподаванием национальных языков постоянно увеличивалось. Следует отметить, что, несмотря на это, единственным государственным языком Тайваня, согласно Конституции, продолжал оставаться мандаринский.

Одновременно с этим активно развивалось преподавание иностранных языков, главным образом английского. Английский язык был единственным обязательным иностранным языком в средних школах Тайваня с 1968 года. К началу 1990-х, когда экономика Тайваня становилась все более зависимой от экспорта, спрос на него заметно возрос. В это же самое время, благодаря либерализации в большом количестве начали появляться частные образовательные организации, которые предлагали курсы английского языка как для детей дошкольного и школьного возраста, так и для взрослых [12]. Наиболее престижные из них даже нанимали учителей – носителей языка. Именно такие организации в основном обеспечили рост уровня владения английским языком среди школьников Тайваня в 1990-е годы, в то время как государственные школы начали вводить преподавание английского языка в начальных классах только с 1998 года.

Включение Тайваня в международные экономические отношения и глобализационные процессы вызвало необходимость создания современной образовательной среды, способной готовить квалифицированные кадры в духе мультикультурализма и обеспечивать конкурентоспособность Тайваня на мировом уровне. С этой целью в середине 1990-х годов была начата масштабная реформа образования. В 1994 году была создана Комиссия по проблемам реформы образования. По рекомендации этой комиссии Министерство образования разработало качественно новый учебный план для общеобразовательных школ, в котором китайский, английский, а также языки коренных народов впервые объединялись в группу «языковые дисциплины» и становились обязательными для изучения с начальных классов [13]. Однако после обсуждения нового учебного плана в парламенте партия Гоминьдан, занимавшая в нем на тот момент большинство мест, проголосовала против его принятия. Введение новых программ обучения состоялось только в 2001 году, когда Демократическая прогрессивная партия впервые заполучила парламентское большинство.

В 2000 году вторые президентские выборы выиграл кандидат от ДПП Чень Шуйбянь. Победа той же партии на парламентских выборах положила конец почти полувековому правлению Гоминьдана на Тайване. Вместе с тем, это означало, что либеральная политика в отношении региональных языков, которую и раньше активно продвигала ДПП, в дальнейшем будет набирать обороты.

Восемь лет нахождения ДПП у власти характеризовались заметной активизацией в области языкового планирования. Решительно выступая за независимость Тайваня от материкового Китая, Демократическая про-

грессивная партия, также как японцы и Гоминьдан, использовала языковое планирование для реализации своих планов по созданию новой тайваньской идентичности. Еще в 1986 году, сразу после своего учреждения, партия предложила парламенту предоставить статус государственных языков хоккьену, хакка и австронезийским языкам аборигенов. После 2000 года она последовательно пыталась реализовать эту идею. В 2003 году Министерство образования внесло на рассмотрение парламента разработанный ДПП проект «Закона о равенстве языков». Проект предусматривал наделение официальным статусом вышеуказанных языков наравне с мандаринским, название которого было изменено на «хуаюй», дословно «китайский язык». Кроме того, в скобках после названия языка хоккьен было указано «тайваньский», а само название «хоккьен» было написано латинскими буквами, а не иероглифами. Такое решение в документе никак не объяснялось. Вероятнее всего авторы проекта стремились позиционировать хоккьен как исконно тайваньский язык, а не разновидность языка, распространенного на материке.

Проект не был одобрен парламентом. Члены партии Гоминьдан раскритиковали его, как «антикитайский и шовинистский» [14], поскольку под тайваньским языком в нем понимался только хоккьен. К их мнению также присоединились носители языка хакка и представители коренных народов. Кроме того, проект был интерпретирован, как попытка сделать все 14 указанных в нем языков обязательными в системе образования и в работе государственных органов. Из-за этого ДПП обвинили в «усложнении простых вопросов» и попытке «провести закон, который ляжет тяжелейшим бременем на экономику Тайваня в и без того непростой для нее период» [14].

В 2007 году Комитет по делам культуры² составил проект «Закона о развитии государственного языка». Этот законопроект ставил своей целью уже не наделить региональные языки официальным статусом, а сохранять их и поддерживать языковое разнообразие на Тайване [15]. То есть язык теперь воспринимался в большей степени не как право, а как объект культурного наследия. Это свидетельствует о том, что после неудачи с «Законом о равенстве языков» ДПП смягчила свою позицию. Однако принять законопроект также не удалось из-за сопротивления оппозиции.

Помимо статусного планирования в этот период также активно решались проблемы графизации, стандартизации и модернизации языка, возникшие после введения обязательного изучения родного языка в общеобразовательных школах с 2001 года. Графизация – это создание письменности для бесписьменных языков.

2 Создан в 1981 году. В 2012 году реорганизован в Министерство Культуры Китайской Республики (прим. авт.).

Лишь некоторые коренные языки к тому моменту имели письменность на основе латинского алфавита. Для некоторых она была создана еще в XVII веке голландскими миссионерами. Но возникал вопрос – может ли одна из этих письменных систем быть использована для всех языков острова. В результате проведенных исследований в 2005 году на базе нескольких наиболее распространенных австронезийских языков был разработан универсальный алфавит, который до нынешнего времени используется для записи языков национальных меньшинств Китайской Республики. С целью популяризации культуры нацменьшинств в июле того же года был создан государственный телевизионный канал «Телевидение коренных народов». Вещание на этом канале велось, в том числе, на языках аборигенов.

Не менее важной проблемой в этот период стала латинизация мандаринского языка. Долгое время в правительстве не существовало единого мнения по вопросу принятия латинской транскрипции для китайских иероглифов на Тайване. Используемая в Китайской Народной Республике система Ханьюйпиньинь³ ранее не была принята на острове по очевидным политическим причинам. До самого конца XX века на Тайване для транскрипции иероглифов использовалась разработанная в Китайской Республике в 1920-х годах азбука Чжуинь, которая состояла из 37 специально изобретенных символов.

С 2001 года в парламенте разгорелся спор, принявший идеологический характер. ДПП предлагала ввести в качестве официальной транскрипции систему Тунъюнпиньинь, в то время как Гоминьдан настаивал на введении системы Ханьюйпиньинь, мотивируя это тем, что она прошла длительную апробацию в континентальном Китае и получила широкое международное признание⁴. Члены ДПП резко возражали против системы Ханьюйпиньинь, заявляя, что ее принятие приведет к утрате Тайванем лингвистической автономии от КНР. В свою очередь, члены Гоминьдана обвинили их в том, что они ставят свой политический интерес выше научно-практической целесообразности. В конце концов, имея большинство мест в парламенте, ДПП добилась принятия Тунъюнпиньинь в качестве официальной транскрипции. Однако и после этого оппозиция продолжала критиковать партию за искусственное усложнение языковой ситуации в угоду националистической идеологии. Органы местного самоуправления в крупных городах, где проживали преимущественно сторонники Гоминьдана, таких как Тайбэй или Тайчун, открыто заявили, что не станут принимать новую транскрипцию и будут использовать систему Ханьюйпиньинь [16]. Такое поведение местных властей было возможным, благодаря политике децентрализа-

ции, которая с 1990-х годов значительно расширила компетенцию исполнительных органов уездов и городских округов.

Проблема стандартизации заключалась в том, что тайваньские варианты языков хакка и хоккьен, имели в пределах острова несколько диалектов. Проводимая в период японского и мандаринского господства дискриминационная политика привела к тому, что «престижные» диалекты среди них так и не появились. И теперь при создании учебных материалов нельзя было однозначно определить, какие варианты этих языков следует считать литературными, и как стандартизировать их лексический состав.

С этим тесно связана и проблема модернизации языков. Будучи долгое время вне сферы официального и научного общения, хоккьен и хакка не могли накапливать неологизмы и специальную терминологию, что препятствовало их адаптации к новым языковым реалиям [3].

Продолжение воплощения политических инициатив Демократической прогрессивной партии были отложено на неопределенный срок после того, как 2008 году она проиграла парламентские и президентские выборы. Новым главой государства стал председатель партии Гоминьдан Ма Инцзю, впоследствии переизбравшийся еще на один срок в 2012 году. К этому моменту стало уже очевидно, что поочередный переход власти от одной партии к другой затрудняет выработку устойчивой линии в области языкового планирования. Буквально сразу после инаугурации нового президента в сентябре 2008 года Гоминьдан провел законопроект о запрете транскрипционной системы Тунъюнпиньинь, которую ранее пролоббировала ДПП. На всей территории острова официально была принята транскрипция Ханьюйпиньинь. Причем новое правительство решило обеспечивать соблюдение закона экономическими мерами воздействия: муниципалитетам, которые продолжали использовать систему Тунъюн, теперь грозило сокращение государственного финансирования [17].

В том же году Китайская Республика и КНР заключили соглашение, по которому жители материкового Китая впервые получили возможность свободно посещать остров. С одной стороны, такая мера давала возможность КНР постепенно устранить межкультурный барьер с целью дальнейшей интеграции. С другой стороны, это обеспечивало Тайваню рост въездного туризма. На этом фоне стала актуальной еще одна проблема, связанная с различиями в письменном варианте мандаринского языка в КНР и на Тайване. В 1964 году в КНР были введе-

3 Введена в употребление в 50-е годы XX века и до сегодняшнего дня остается стандартной транскрипцией в путунхуа (прим. авт.).

4 Системы Тунъюнпиньинь и Ханьюйпиньинь различаются только тем, какие латинские символы и их комбинации используются для транскрипции различных звуков (прим. авт.).

ны в употребление упрощенные варианты иероглифов. Иероглифы, состоявшие из большого количества черт, а также их отдельные сложные компоненты, заменялись другими, более простыми в написании. Предполагалось, что эта реформа упростит изучение китайского языка и увеличит скорость письма. Негативным эффектом было то, что она усугубила раскол между материковым Китаем и Китайской Республикой на Тайване. Культурная революция, продолжавшаяся в КНР с 1966 по 1976 годы, вырастила новое поколение граждан, мало знакомых с классической литературой и уже не изучавших традиционные варианты иероглифов, которые все это время продолжали использоваться на Тайване. Учитывая, что в результате реформы некоторые иероглифы изменились до неузнаваемости и без специальной подготовки прочитать некоторые традиционные тексты было нельзя, письменное общение между выходцами с континента и тайванцами было затруднено.

Настроенность Ма Инцзю на интеграцию с Китаем вызывала опасения у националистически настроенных кругов Тайваня. Для сторонников независимости от Китая использование упрощенных вариантов иероглифов символизировало приверженность Тайваня традиционной китайской культуре и давало еще один повод противопоставлять себя КНР. Многие были убеждены в том, что политика сближения с Китаем, в конце концов, приведет Тайвань к отказу от этих иероглифов.

Чтобы устранить все разночтения в понимании новой политики Ма Инцзю сразу же заявил, что открытие границы с Китайской Народной Республикой не означает принятия языковых стандартов Китая, и что он лично надеется на то, что когда-нибудь в будущем все жители Китая снова будут использовать традиционные формы иероглифов [18].

Здесь следует упомянуть еще одно не зависевшее от властей Китайской Республики обстоятельство. К тому моменту правительство КНР уже долгие годы проводило политику популяризации путунхуа за рубежом. С этой целью в 1987 году при Министерстве образования КНР был создан Отдел преподавания китайского языка как иностранного. В 2002 году на его основе был образован Отдел по продвижению китайского языка на международном уровне, известный под аббревиатурой Хань Бань. Этот отдел в 2000-е годы открыл в других странах множество воскресных и вечерних школ под маркой «Институт Конфуция», которые вели преподавание китайского языка для иностранцев. Стремительно развивающаяся экономика КНР привлекла к изучению китайского языка большую аудиторию. При этом согласно законам КНР преподавание китайского языка для иностранцев внутри и за пределами Китая должно вестись исключительно на путунхуа с использованием упрощенных иероглифов. К концу 2000-х годов КНР

почти полностью поставила преподавание китайского языка за рубежом под свой контроль. Это, в свою очередь, означало, что абсолютное большинство иностранцев изучали именно мандаринский язык и упрощенные иероглифы. Таким образом, упрощенные иероглифы становились престижным вариантом китайского письма за границей. В этой борьбе за международное влияние тайваньской разновидности мандаринского языка было уже не догнать путунхуа.

Стремясь противостоять агрессивному насаждению Китаем своей версии разговорного и письменного языка, правительство Тайваня в декабре 2008 года направило в ЮНЕСКО предложение признать китайское традиционное иероглифическое письмо объектом всемирного культурного наследия. Однако запрос не был принят, поскольку Китайская Республика – частично признанное государство и не является членом ООН. Подобный запрос юридически могла направить только Китайская Народная Республика.

В последующие годы Ма Инцзю занял более компромиссную позицию и уже допускал мирное сосуществование традиционного и упрощенного письма, за что сторонники ДПП все больше критиковали его как сторонника китаизации Тайваня и «пропекинского» президента.

И, наконец, проиграв в 2016 году президентские и парламентские выборы, Гоминьдан снова уступил место ДПП, которая опять сменила политический курс и начала борьбу с дальнейшим распространением путунхуа на Тайване. Не воплощенные в 2000-х законодательные инициативы получили свое окончательное оформление в 2017 году. В июне правительство издало «Акт о развитии языков коренных народов», который разрешал носителям языков и диалектов использовать их при обращении в государственные органы, а также допускал издание нормативно-правовых актов на региональных языках на местном уровне. Чуть позже хакка и хоккьен получили статус государственных языков в районах преимущественного проживания их носителей.

Последствия этих и других принятых новым составом парламента политических решений еще не проявились в полной мере, и их значение только предстоит оценить. Но уже сейчас связанный с ними новый подъем тайваньского национализма вызвал обострение в отношениях Тайбэя и Пекина. Если восемь лет президентства Ма Инцзю были периодом налаживания связей, то следующие годы, вероятно, станут периодом их ослабления. Так или иначе, языковая политика и дальше будет играть значительную роль в отношениях КНР и Тайваня.

История языкового планирования на Тайване демонстрирует то, как борьба политических сил с противополо-

ложными взглядами осложняет работу в этой области. Каждый раз после смены власти новая правящая партия пыталась отменить инициативы конкурентов и начать с нуля продвигать собственные. В результате создание

нормативной базы для унификации разговорных и письменных стандартов и для сохранения исчезающих языков затянулось на долгие годы и, вероятно, еще не пришло к своему завершению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Chen M.R. 1996. A study of language education policies in Taiwan after its retrocession. Unpublished MA thesis, National Taiwan University.
2. Tsao F.F. 2000. The language planning situation in Taiwan. // Baldauf R. B., Kaplan R. B. (Eds.). *Language planning in Nepal, Taiwan, and Sweden*. Clevedon: Multilingual Matters. pp. 60-106.
3. Scott M., Tiun H.K. 2007. Mandarin-only to Mandarin-plus: Taiwan. // *The emergence of Chinese*, [Special Issue] *Language Policy*, 6, 53-72
4. Tsao F.F. 1999. The languages spoken by the four major ethnic groups in Taiwan: Their history and present state // *Chinese Studies*, 17(2). pp. 313-343
5. Huang S. (1993). *Language, society, and ethnicity*. Taipei: Crane Publishing
6. Dreyer J.T. 2003. The evolution of language policies and national identity in Taiwan // Brown M. E., Ganguly S. (Eds.), *Fighting words*. Cambridge: MIT press. pp. 385-409
7. Haylen A. 1999. The Chinese language in colonial Taiwan. // *The Ricci Bulletin* 3. pp. 75-76.
8. Huang S. 2000. Language, identity, and conflict: a Taiwanese study // *International Journal of Society and Language*, 143. pp. 139-149
9. Cheng R. 1990. *Essays on sociolinguistic problems of Taiwan*. Taipei: Independence Post Press
10. Jacobs J.B. 2005. "Taiwanization" in Taiwan's politics. // Makeham J. (Eds.), *Cultural, Ethnic, and Political Nationalism in Contemporary Taiwan: Bentuhua*. New York: Palgrave Macmillan. pp. 17-54.
11. Chen S.C. 2006. Simultaneous promotion of indigenization and internationalization: New language-in-education policy in Taiwan // *Language and Education*, 20. pp. 322-337.
12. Sommers S. 2007. The Family Lives of Foreign English Teachers in Taiwan. // Scott Sommer's Taiwan blog. - <https://scottsommers.wordpress.com/the-family-lives-of-foreign-english-teachers-in-taiwan-3/> (accessed 15.04.2018)
13. Law W.W. 2004. Translating globalization and democratization into local policy: Educational reform in Hong Kong and Taiwan // *International Review of Education* 5. pp. 497-524
14. Liou H.Y. 2007. The hidden political agenda of National Language Development Law draft. National Policy Foundation Commentary. - <http://www.npf.org.tw/particle-2302-3.html> (accessed 15.03.2018)
15. Council for Cultural Affairs. 2007. Announcement of National Language Development Law. Taipei: Legislative Yuan.
16. Lin M.C. 2002. Ma Throws a Spanner in Rinyin Works. // Taipei Times. - <http://www.taipeitimes.com/News/front/archives/2002/07/12/0000147920> (accessed 15.04.2018)
17. He M.K. 2008, September 17. Chinese translation adopting Hanyu, no funding for Tongyong // United Daily News. - <http://udn.com/NEWS/NATIONAL/NAT55/4520826.shtml> (accessed 20.03.2018)
18. Sina News. 2008. President Ma Yingjiu: Taiwanese won't use simplified Chinese because of Chinese tourists // Sina News. - <http://news.sina.com.cn/c/2008-07-06/093515880771> (accessed 10.04.2018)

© Клиновский Владимир Александрович (klyn87@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

LEAGUE OF NATIONS AS A NOMINAL ORGANIZATION IN THE STRUGGLE FOR PEACE

**I. Lavrova
M. Arakelyan
S. Efremov**

Summary: The article is devoted to the little-known pages of the activities of the League of Nations – an international organization created after the First world war to prevent military conflicts; the role of the USSR in the activities of the League of Nations in solving international security issues; events are analyzed through the prism of international politics.

Keywords: League of Nations, world war I, USSR, USA, Germany, England, Treaty of Versailles, Locarno conference.

Прежде чем понять сущность какой-либо организации, союза или межгосударственного образования следует обратиться к предыстории его или ее создания, а также проследить путь развития. Особенно это важно при исследовании тех международных организаций, которым отводится роль в поддержании мира и недопущении различных военных конфликтов.

Лига Наций как раз и была той силой, на которую возлагались задачи по решению противоречий между странам мирным путем. Но оправдало ли себя данное объединение? Стремилось ли оно предотвратить мировой пожар? Служило ли на благо всех стран? Ответы на эти вопросы помогут понять кто всё-таки несёт ответственность в допущении самой масштабной в истории человечества мировой «бойни».

Победа Антанты в Первой мировой войне над странами Тройственного союза стала новым этапом в становлении межгосударственных отношений. Плоды Великой войны заставили державы-победительниц сесть за стол переговоров. Однако, как и до этого, в силу своей сущности, буржуазные правительства, буржуазные представители мечтали решить свои проблемы за счет другой стороны, пренебрегая принципами разумности и справедливости, и представляя все собственные волеизъявления в красивой фольге – в форме лозунгов всеобщего мира. Чего стоит только послание президента США Вудро Вильсона 8 января 1918 г. с 14 пунктами послевоенного устройства мира, где США настаивает на широком разоружении и свободной торговле. Это бы дало Аме-

ЛИГА НАЦИЙ КАК НОМИНАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ В БОРЬБЕ ЗА МИР

Лаврова Ирина Анатольевна

*К.и.н., доцент, ФГБВОУ «Академия гражданской защиты МЧС России»
iralavrova@mail.ru*

Аракелян Марина Александровна

К.и.н., доцент, ФГБВОУ «Академия гражданской защиты МЧС России»

Ефремов Сергей Евгеньевич

ФГБВОУ «Академия гражданской защиты МЧС России»

Аннотация: Статья посвящена малоизвестным страницам деятельности Лиги Наций – международной организации созданной после Первой мировой войны для предотвращения военных конфликтов; рассматривается роль СССР в деятельности Лиги Наций при решении вопросов международной безопасности; события анализируются через призму международной политики.

Ключевые слова: Лига Наций, Первая мировая война, СССР, США, Германия, Англия, Версальский договор, Локарнская конференция.

рике возможность встать вровень с Великобританией и Францией (преодоление экономической отсталости и избежание лишних военных расходов); предложение же о мире со стороны Советской России без аннексий и контрибуций было отклонено. Несмотря на это, страна Советов еще внесет свою лепту в решение международных проблем. После подписания перемирий (29 сентября, 30 октября, 3 ноября, 11 ноября 1918 г.) и мирной паузы 18 января 1919 г. начала работу Парижская мирная конференция (до 21 января 1920 г.), на просторах которой развернулись острые споры по поводу дальнейшей судьбы всего мира. Формальное решение по всем вопросам должны были принимать на пленарных заседаниях, но фактически этим занимался Совет Десяти, а впоследствии Совет четырех, так как Япония оставалась не заинтересованной в делах Европы.

На конференции разгорелась острая дипломатическая борьба. Вильсону удалось добиться первоочередного рассмотрения вопроса об Уставе Лиги, однако его предложения об учреждении Международного арбитража и Международного суда были отклонены Великобританией и Францией. Французское предложение о создании при Лиге Наций международных вооруженных сил натолкнулось на англо-американскую оппозицию и не было принято. Инициатива Японии о включении в Устав Лиги Наций статьи о «равенстве рас» была отвергнута американской делегацией, согласившейся вместо этого на передачу Японии китайской провинции Шаньдун. По проблеме репараций Франция выступила против выплат на основе платежеспособности Германия, а

британская делегация включила дополнительные денежные обязательства.

Серьезные противоречия вызвал вопрос о новых границах Германии и ее союзников. Французское требование отделения левого берега Рейна от Германии не получило поддержки со стороны Великобритании и США, которые убедили Францию отказаться от него в обмен на англо-американские гарантии безопасности на случай неспровоцированной германской агрессии, а также на временную оккупацию левого берега Рейна (сроком на 15 лет) и демилитаризацию на его правом берегу.

Острые противоречия вызвали вопросы, связанные с определением границ между Италией и Королевством сербов, хорватов и словенцев (из-за нежелания передавать город Фиуме Италии Орландо и Соннино в апреле 1919 г. его представители покинули конференцию), Польшей и Чехословакией (из-за Тешинской Силезии), Болгарией и Грецией (из-за Западной Фракии) и другие. Часть из них в последующем была решена Конференцией послов.

Колониальный вопрос Парижская мирная конференция решила посредством создания системы мандатных территорий. Эта идея активно обсуждалась в Великобритании во время войны и сформулирована в памфлете Я.Х. Смэтса «Лига Наций: практические предложения» [5с.86]. Следует сказать, что от Лиги Наций ожидали не борьбы с колониальной системой, а попытку помочь ей более эффективно функционировать, до сих пор сохранялось деление стран на «развитые» и «варварские». В итоге Устав Лиги Наций, входивший в Версальский договор, подписали 44 государства, которые являлись членами Антанты или присоединились к ней, а также государства, придерживавшиеся нейтралитета в Первой мировой войне. Сенат же США отказался ратифицировать Версальский договор, т.к. сенаторы опасались того, что их государство утратит часть своей свободы и независимости, присоединившись к договору. Это касалось ст. 10 Устава о присоединении в конфликт при любой агрессии одной страны на другую.[6с.168]

По окончании переговоров по основным вопросам, 28 июня 1919 г. был подписан Версальский договор с Германией, при этом мнение главной участницы бывшего Тройственного пакта вообще не учитывалось. По версальскому договору Германия теряла 1/8 часть территории с отделением в качестве анклава Восточной Пруссии и передачей без плебисцита Верхней Силезии, значительно сокращались вооруженные силы (до 100 тыс. человек). Кроме того, страна выплачивала огромные репарации, возвращала победителям в порядке реституции скот, торговые суда, подвижный железнодорожный состав и многое другое.

Что касается таких субъектов Парижской конференции как Италия и Япония, то они не добились существенных выгод и фактического равенства.

Желание одних стран пренебрегать интересами других в целях собственного благополучия вызвало рост недовольства, как у пораженцев, так и у некоторых стран-победительниц. Именно решения по обустройству мира создали условия для расцвета ультраправых идеологий и выпустили из лампы джинна реваншизма. Немецкое население в большинстве чувствовало притеснение в связи с заключением договора. О возможности поквитаться с Западными соседями указывают, например, слова на Нюрнбергском процессе руководителя прессы Третьего рейха Г. Фриче в беседе с одним из сотрудников Международного трибунала: «Я всегда говорил, что наша вина в развязывании войны против западных держав равнялась примерно 50 %, потому что все-таки они являлись авторами Версальского договора» [2].

Деятельность Лиги Наций осуществлялась Ассамблеей, Советом Лиги Наций и постоянным Секретариатом во главе с генеральным секретарем (по негласному соглашению между двумя державами генеральные секретари и их первые заместители выдвигались из представительств этих стран). По смыслу устава Лиги Наций в компетенцию Ассамблеи и Совета входили по большей части одни и те же вопросы; ряд вопросов относился исключительно к компетенции Ассамблеи (прием новых членов, избрание членов Совета, утверждение бюджета Лиги наций). Сессии Ассамблеи происходили ежегодно (в сентябре), при этом внеочередные сессии могли быть созваны по инициативе одного или нескольких членов Лиги Наций, если эта инициатива поддерживалась большинством членов Лиги наций. Совет Лиги Наций, согласно уставу, был составлен из четырех постоянных членов-делегатов (Великобритании, Франции, Италии и Японии) и четырех непостоянных членов, избравшихся на определенный срок (впоследствии состав и количество членов Совета менялись; была введена также категория полупостоянных членов). Стоит отметить, что все решения Ассамблеи и Совета Лиги Наций, за исключением решений по процедурным вопросам, должны были приниматься единогласно, для решений процедурного характера достаточно было простого большинства.

Необходимо сказать о наличии и вспомогательных органов.

При разбирательстве спора двух сторон, которые являются членами Совета Лиги Наций, их голоса не учитывались при принятии решения. Великобритания и Франция использовали правило единогласия при решении политических вопросов в своих целях. Желая помешать принятию какого-либо постановления, направленного на защиту мира и безопасности, эти две страны обычно

выдвигали в качестве противников такого постановления одно из зависимых от них малых государств.

Особое внимание заслуживает и Устав Лиги, если обратиться к самому документу, а конкретней – к статьям №№ 8, 10, 12-15, 16, 22, то можно сделать вывод о несовершенстве представленных норм в области национальных вооружений, решений споров с помощью третейского разбирательства или путем рассмотрения в Совете, а также вопросе о санкциях. Все эти правовые закрепления шли против поддержания мира и противоречили друг другу.

В этот период существования Лиги Наций ее деятельность носила явно враждебный Советскому Союзу характер. В 1920–1921 гг. Лига Наций была одним из центров организации вооруженной интервенции против Советского государства. На заседаниях Лиги наций в 1921 г. обсуждались планы использования голода на части территории РСФСР в качестве средства давления на Советскую республику. После того как белофинские банды были отброшены из Восточной Карелии, Лига Наций пыталась оказать дипломатическую поддержку Финляндии. А во время нападения Польши на Советскую Россию Лига Наций не только не препятствовала этому агрессивному акту, но поощряла отправку членами Лиги Наций военных материалов и советников в помощь Польше и пыталась направить в Советскую Россию миссию, имевшую явно военно-разведывательный характер. Во всех действиях, направленных против советского народа, Лига Наций проявляла необычайную настойчивость и оперативность. Когда же речь шла о поддержании мира и безопасности, Лига Наций, как правило, оказывалась бессильной принять какие-либо действенные меры, направленные к урегулированию международных конфликтов.

За время с 1920 по 1934 год Лига Наций занималась рассмотрением десятков вопросов. Важнейшими из них были: спор между Швецией и Финляндией об Аландских островах, плебисцит в Верхней Силезии, делимитация границ Албании, Югославии и Греции, конфликт в 1923 г. между Италией и Грецией по вопросу об острове Корфу, конфликт между Литвой и Польшей в связи с захватом Вильно поляками, конфликт между Турцией и Ираком из-за Мосула, конфликт между Боливией и Парагваем из-за Чако, японо-китайский и др. К этому же периоду относится и бесплодная деятельность Лиги Наций в области разоружения. СССР, тогда еще не входивший в Лигу Наций, был единственным государством, последовательно боровшимся в созданных Лигой наций органах за действительное разоружение в Подготовительной комиссии, а в последующем в Международной конференции 1932–1935 годов.

Лига Наций была ареной борьбы за господство на европейском континенте между Англией и Францией. В первые годы существования Лиги Наций обе эти державы пытались использовать Лигу как орудие поддержания Версальской системы. После Локарнской конференции и вступления Германии в Лигу Наций (сентябрь 1926 г.), когда обозначился крах Версальской системы, усилилось стремление каждого из этих государств использовать Германию в своих интересах. В то же время приглашение Германии в Лигу Наций было вызвано антисоветскими планами держав, заправлявших в Лиге. Лига Наций не сумела разрешить большей части вопросов, которые обсуждались в ее органах. Особенно ярко проявилось бессилие Лиги Наций, когда, в связи с нападением Японии на Манчжурию, образовался опаснейший очаг войны на Дальнем Востоке. Лига Наций действовала в этом случае настолько медленно и нерешительно, что японские агрессоры захватили Манчжурию, не встретив никаких помех.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вдовин А.И. СССР. История великой державы (1922–1991). – М.: Проспект, 2018. – 768 с.
2. Кривошеев Г.Ф., Андроников В.М. Россия и СССР в войнах 20 века: Статистическое исследование. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2001. – 608 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://history-library.com/index.php?id1=3&category=istoriya-rossii&author=krisheev-gf&book=2001&page=118> (дата обращения 01.07.2020).
3. Наумов А.О. Международные организации и Гражданская война в Испании (1936–1939) // Государственное управление. – 2016. – № 56 – С.40-70.
4. Овчинникова Ю.С. Вклад Лиги наций в международное право // Евразийский юридический журнал. – 2015. – № 9(88). – С. 50-53.
5. Ходнев А.С. Проблемы создания Лиги Наций: взгляд из Лондона // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 4. – Т. 1 (Гуманитарные науки). – С. 84-87.
6. Хормач И.А. Возвращение в мировое сообщество: борьба за сотрудничество с Лигой наций в 1919–1934 гг. – М.: Кучково поле, 2011. – 608 с.
7. Хормач И.А. СССР в Лиге наций 1934–1939 гг. – М-СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. – 432 с.
8. Хормач И.А. Проект «Кремлевской» Лиги Наций, в 1920-е годы // Отечественная история. – 2008. – № 3. – С. 52-63.
9. Шаповалов В.Л. Деятельность Лиги наций по поддержанию мира и безопасности в условиях предвоенного кризиса // Вестник Московского Государственного областного университета. Серия: история и политические науки. – 2019. – № 4. – С.23-32.

© Лаврова Ирина Анатольевна (iralavrova@mail.ru), Аракелян Марина Александровна, Ефремов Сергей Евгеньевич.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА ДОНУ (XIX НАЧАЛЕ XX ВВ.)

Лобова Виктория Владимировна

*К.и.н., доцент, Южный Федеральный Университет,
г. Ростов-на Дону
0101023@list.ru*

FROM THE HISTORY OF EDUCATION ON THE DON (XIX-XX CENTURIES)

V. Lobova

Summary: The development of education on the don went from individual schools of literacy, which appeared in the middle of the XVIII century, to higher education institutions in the early twentieth century. Primary schools and colleges were predominant, where only basic knowledge was given. At the end of the XIX – beginning of the XX century, the formation of the don education system was completed. The number of high schools and real schools increased; a network of commercial schools was created; the first higher education institutions appeared on the don (Novocherkassk Polytechnic and teachers' Institute, as well as the Warsaw University transferred to Rostov-on-don).

Keywords: school, gymnasium, College, education, reforms, science, library, don education.

Аннотация: Развитие образования на Дону прошло путь от единичных школ грамоты, появившихся в середине XVIII века, до высших учебных заведений в начале XX века. Преобладающими были начальные школы и училища, в которых давались лишь элементарные знания. В конце XIX – начале XX века был завершён процесс формирования на Дону системы образования. Увеличилось число гимназий и реальных училищ; была создана сеть коммерческих училищ; на Дону появились первые высшие учебные заведения (Ново-черкасский политехнический и учительский институт, а также переведенный в Ростов-на-Дону Варшавский университет).

Ключевые слова: школа, гимназия, училище, образование, реформы, наука, библиотека, Донское просвещение.

Уровень образования широких слоев населения, является одним из ключевых показателей культурного развития государства в целом, и его отдельных регионов в частности.

Осмысление особенностей развития образования на Дону XIX начале XX вв., а также понимание его сущностных характеристик, приобретает особую актуальность в современных условиях, в свете обусловленной необходимости повышения роли школьного, средне-специального и университетского образования, в связи с происходящими процессами его модернизации.

В XIX - начале XX веков шел активный процесс становления и развития системы народного просвещения, как в России, так и в Донском регионе.

Сложившаяся к концу XVIII века система образования в России, не могла обеспечить страну необходимым количеством образованных людей, которые требовались в условиях развивающихся промышленности и торговли. В 1800 году в России существовало 549 Главных и Малых народных училищ, пансионов и школ с 61960 учащимися. Кроме них было еще 4 духовные академии, 35 семинарий и 76 низших архиерейских школ. Все они были расположены исключительно в городах, и, прежде всего, в Санкт-Петербурге и Москве [16, с. 137].

Для руководства системой образования в 1802 году было учреждено Министерство народного просвеще-

ния. 24 января (8 февраля) 1803 г. было утверждено Положение об устройстве учебных заведений. В результате, в стране было организовано шесть учебных округов, во главе которых стояли попечители. В 1804 г. был утвержден «Устав учебных заведений, подведомых университетам», который вводил четыре типа учебных заведений, преемственно связанных между собой: приходские и уездные училища, гимназии (по одной в каждой губернии) и университеты [13].

Цель реформы образования состояла в создании единой, взаимосвязанной во всех звеньях, системы: приходские училища должны были готовить к поступлению в уездные, уездные – в гимназии, гимназии – в университеты. Однако этого не удалось достичь. Устав свёл школьное дело в селах к участию в нём духовенства без конкретного материального обеспечения, но с прибавкой административной регламентации со стороны министерства, попечителей округов и т.д. Видя в университетах решающее звено постановки образования в России, правительство, по существу, игнорировало другие звенья в системе народного образования. Получался разрыв в этой, на первый взгляд, стройной, базирующейся на строгой последовательности отдельных звеньев, системы [16].

Реформы, проводившиеся в начале XIX века в империи, естественно, затронули и систему образования на Дону. Экономическое и культурное развитие Дона требовало значительно большего количества образован-

ных людей, чем располагал этот регион. По сведениям донских историков, до середины XVIII века на Дону не было постоянных учебных заведений. Долгое время считалось, что грамота казаку не нужна, главное, чтобы он «умел владеть шашкой и пикой».

14 августа 1746 году в столице Войска Донского Черкасск указом императрицы Елизаветы Петровны была открыта так называемая, «войсковая латинская семинария», в которой учились дети казаков и священников, готовящих к духовному званию [15, с. 171].

В крепости Св. Дмитрия, вскоре после её основания в 1761 году, была открыта школа для обучения солдатских детей. Крепостной учительский персонал был составлен из унтер-офицеров и дьяконов, учивших чтению, письму, счету и Закону Божьему. В школах обучались и обитатели близлежащих поселений, на месте которых был построен г. Ростов-на-Дону [6, с.86].

В 1767 году в Черкасск начала действовать Духовная семинария для приготовления кандидатов священства [1, с. 122]. Через 10 лет она была закрыта, так как донское духовенство перестало давать средства на её содержание. Самим фактом своего существования духовная семинария подготовила почву для развития сети войсковых светских училищ.

В «Исторической записке о Донском Главном народном и других училищах» говорится, что «от основания училища до 1 января 1795 г. перебыло в оном учеников 289. В течение минувшего 1794 г. всех налицо было 115, в 1 – 42, во 2 – 30, в 3 – 25, в 4 – 18. Из тех учеников, прошедших испытание, в 1 классе оказалось – 15, которые и переведены во 2-ой, а из 2-го – из 30 (только 18), из 3 в 4 – 1- человек, и 4-го выпущены с аттестатами только 4» [7, с. 222.] Первым директором Главного народного училища был П.А. Иловайский.

На Дону с начала XIX века начали открываться Малые народные училища, которые в Центральной России создавались с 1780-х годов. В 1802 году такое училище было открыто в станице Нижне-Чирской; в 1803 году в станице Усть-Медведицкой [3, с. 221].

Как было отмечено, когда начали проводиться реформы в сфере образования, территория Российской империи делилась на несколько учебных округов. Земля Войска Донского была включена в состав Харьковского учебного округа, куда также вошли: Орловская, Воронежская, Курская, Черниговская, Полтавская, Николаевская, Таврическая и Екатеринославская губернии. Попечителем учебного округа стал сенатор граф С. Потоцкий. При Харьковском университете, открытом в 1805 году, был сформирован училищный комитет, ведавший учебными заведениями на территории округа. Курировал учебные заведения Земли Войска Донского, так назы-

ваемый «визитатор», которым был назначен профессор Харьковского университета И. Тимковский [3, с. 221].

Реформа образования привела к изменению статуса Главных народных училищ. Они были преобразованы в гимназии. Первой гимназией на Дону была Черкасская. В мае 1805 года из Харькова в Черкасск прибыл профессор И.Ф. Тимковский, задачей которого было создание здесь гимназии. При поддержке войскового атамана М.И. Платова 11 (23) июля 1805 года Черкасское Главное народное училище получило статус гимназии. В 1805 году в нём обучалось 253 человека.

Первым директором гимназии стал Алексей Григорьевич Попов (1763-1844 гг.). Из документов известно, что он был одним из первых донцов с университетским образованием. 4 декабря 1801 года, по распоряжению М.И. Платова, он занял должность директора учебных заведений в войске Донском, в которой он пребывал до 1 января 1824 года. Одновременно он возглавлял Главное народное училище, а затем, после реорганизации в 1805 году, Новочеркасскую гимназию. За усердие в этой деятельности, коллежскому советнику Попову в 1807 году был дан орден Св. Владимира 4-й степени.

1 сентября 1806 года в Таганроге, тогда уездном городе Екатеринославской губернии, открылась мужская гимназия с двумя низшими отделениями при ней - приходским и уездным училищами. Она называлась Коммерческой, хотя, по словам П.П. Филевского, автора книги «История города Таганрога» - таковой никогда не была [14, с.30].

В «Краткой исторической записки о Таганрогской гимназии», составленной её директором Э. Рейтлингером в 1880 году, приводятся цифры о количестве учеников с 1806 по 1874 годам. Судя по ним, в год открытия, в гимназию было принято 126 учеников. В последующие годы это число менялось – от 75 в 1815 году, до 179 в 1830 году. В гимназии преподавались: риторика, эстетика, греческий язык, всеобщая грамматика, психология, логика, нравственная философия, математика, физика и технология. С 1822 года была введена латынь. В приходском училище обучение традиционно сводилось к изучению Закона Божьего, чтения письма, начал арифметики. В уездном училище, кроме Закона Божьего – русская грамматика, всеобщая и русская история, география, геометрия, физика, чистописание и рисование.

Несмотря на то, что реформы на Дону привели к становлению начальной и средней школы, учебных заведений здесь было явно не достаточно. По официальным сведениям, в гимназии, уездных и приходских училищах в начале XIX века обучалось всего 462 учащихся [4, С. 234].

Проводившаяся при Николае I политика в сфере об-

разования не могла не затронуть и учебные заведения Дона. Здесь продолжалось создание приходских и уездных училищ. Так, в 1827 году, в Ростове было открыто уездное училище [6, с. 87]. В качестве низшего отделения при нём действовало приходское училище.

Об уездных училищах Дона можно судить по «отчёту директора Хопёрского уездного училища», находившегося в ведении Войсковой администрации. Училище было открыто 29 апреля 1806 года как Малое приходское. 17 июня 1812 года оно было преобразовано в уездное училище. Отчёт - анкета содержит сведения за время с 1 января 1835 года по 1 января 1836 года. Из него следует, что в ведении уездного училища находились Хопёрское уездное и Михайловское приходское училища. Штатных преподавателей было 4. Также был один смотритель. В разделе «Часть учебная» указывалось, что в училище изучались все предметы в соответствии с Указом 1828 года. Сверх этого перечня преподавали ещё «Арифметику на счётах». Преподавание велось по учебникам, «назначенным правлением училищ». В 1835-1836 годах выбыло из училища 27 учеников. В том числе, 25 – по окончании курса обучения, 2 – до окончания «по воле родителей». Все учащиеся принадлежали к казачьему сословию. Вновь было принято 37 человек, из которых 12 принадлежали к дворянству, а 24 – к казачеству. Число учащихся к общему числу жителей в станицах Хопёрской и Михайловской (17137) составляло 102, то есть 1:168.

Училище помещалось в «войсковых двух деревянных домах не требующих починки, дом принадлежит училищу». Хопёрское уездное училище находилось «на иждивении войсковом», а Михайловское приходское содержалось «на станичные средства» [1, с. 231-232].

По сути, в таком же, либо худшем положении находилось большинство приходских и уездных училищ до середины 1850-х годов. Так, в Ведомости о Старочеркасском приходском училище за 1851 г., указано, что оно состоит из одного класса. Преподавание ведут 2 учителя. Училище помещается в «одноэтажном деревянном доме, нанимаемом за счёт войсковых сумм». Библиотека располагает 451 томом книг 228 названий. В училище в 1851 году обучалось 60 человек мужского пола. Из них: обер-офицерских детей – 2, детей из духовного сословия – 2, из урядников и казаков – 50, из купечества – 2, из крестьян – 4. Всего жителей станицы в 1851 году насчитывалось 5 397 человек [2 с. 126]. Число обучавшихся в приходском училище мальчиков, было невелико.

Устав гимназий и училищ, принятый в декабре 1828 года, на Дону начал претворяться в жизнь в 1836 году. Он касался Новочеркасской гимназии, которая в течение долгого времени была единственной в Войске Донском.

Таким образом, в первой половине XIX века на Дону продолжался процесс становления начального и сред-

него образования, начавшийся в середине XVIII века. Реформы, проводимые Александром I, а затем Николаем I, в полной мере касались и Дона, хотя здесь были свои особенности.

Значительные изменения в социально-экономической, общественной и культурной жизни России начали происходить после того, как в феврале 1855 года на престол вступил Александр II. Не случайно время его правления вошло в историю как «Эпоха Великих реформ». Отмена крепостного права, произошедшая в 1861 году, сделала неизбежным реформирование разных сторон жизни империи, в том числе, и её образовательной системы.

Александр II начал править страной, уровень образования населения которой не соответствовал замыслам предстоящих преобразований. Россия, вступавшая в эпоху реформ, остро нуждалась в значительном увеличении числа образованных людей.

Перемены в системе народного просвещения начались после 1855 года с отмены ограничений, введённых в последние годы правления Николая I. По распоряжению министра народного просвещения А.С. Норова (1853-1858 гг.), 2 мая 1856 года было создано Главное правление училищ. В его функцию входил контроль за деятельностью учебных заведений. Там же находился Учёный комитет, членам которого было поручено разработать проекты нового устройства начальных училищ и гимназий.

Одновременно с центральной частью страны, в начале 1860-х годов в казачьих станицах Дона начали открываться женские училища. С 1860 года в Новочеркасске функционировало женское училище первого разряда, которое готовило учительниц для станичных женских училищ. В апреле 1862 года было принято «Положение о женских училищах в станицах Войска Донского». Целью их было «распространение между казачьим сословием Войска Донского религиозно-нравственного образования, которого должно требовать от каждой женщины, в особенности же от будущей матери семейства. В круг этого образования, как необходимое условие, входит грамотность и потом первоначальное, более или менее для каждого сословия нужные знания» [9, с.79].

В станицах Дона женские училища могли быть второго или третьего разрядов. Курс обучения в них был трёхлетний, но объём учебных программ был разный. В училищах третьего разряда изучался Закон Божий, а также давались самые элементарные сведения по русскому языку и арифметике; в училищах второго разряда, наряду с этими предметами, изучались также русская история и география. Главное внимание уделялось рукоделию и женским ремёслам. Возглавляла училище надзирательница. На Дону устраивались, в основном, учи-

лица третьего разряда.

Училища содержались на средства тех станиц, где они учреждались. В случае недостатка средств на содержание училищ Войско могло выделить дополнительные средства из войсковых сумм. В 1862-1866 годах было открыто 4 училища второго разряда и 9 училищ третьего разряда [9, с.80].

В конце 1861 года Александр II назначил министром народного просвещения А.В. Головнина. Впервые к управлению сферой просвещения пришёл представитель нового поколения государственных деятелей, обладавший ясными и чёткими представлениями о направлении и характере грядущих преобразований. Благодаря его деятельности, в начале 1860-х годов были разработаны документы, в соответствии с которыми были проведены реформы начальной, средней и высшей школ.

14 июня 1864 года Александр II подписал «Положение о начальных народных училищах», которое определило новый этап в развитии начального образования в России. Документ законодательно закрепил создание бессословных начальных народных школ, в которых могли обучаться «дети всех состояний... обоюбого пола» [12].

Кроме приходских училищ на Дону открывались начальные школы в частных и общественных домах. Это делалось не всегда с разрешения Войскового присутствия по крестьянским делам, как требовалось законом. Так, в хуторе Алитубы в 1865 году без разрешения начальства открыл школу сотник Иван Горелов. В ней обучалось 8 мальчиков. Во многих станицах школы не действовали, поскольку для них не находилось помещения. В частности, в станице Мелиховской «не было Войскового дома для помещения училища, и ни один хозяин не соглашался отдать свой дом под училище» [10, с. 67]. Такое же положение было и в других станицах.

После убийства Александра II 1 марта 1881 года и вступления на престол Александра III произошли значительные изменения во внутренней политике, коснувшиеся, естественно, и сферу народного просвещения. Консервативный курс правительства реализовывался министром народного просвещения И.Д. Деляновым. Одним из направлений его деятельности, при поддержке обер-прокурора Синода К.П. Победоносцева, было повсеместное насаждение церковно-приходских школ и увеличение средств на их содержание.

В 1887 году в состав Области войска Донского были включены Ростов, Ростовский уезд и Таганрогское градоначальство. Все они обладали значительным образовательным потенциалом. Это значительно расширило образовательное пространство донского региона, улучшив его количественные и качественные характеристики.

В Области войска Донского в 1880-х – начале 1890-х годов действовало 527 окружных, городских и народных училищ, 759 церковно-приходских мужских и женских школ. В Новочеркасске действовали также духовная семинария и духовное училище. В Ростове толчок развитию начальных училищ был дан в период управления городом А.М. Байкова. В 1884 году в Ростове было 10 начальных школ (7 мужских и 3 женских), в которых обучалось 629 мальчиков и девочек. В 1885 году были открыты начальные училища на Богатом Источнике и в Новом поселении. К концу 1880-х годов число учащихся в начальных училищах Ростова-на-Дону составляло уже 1216 человек (765 лиц мужского пола и 451 – женского пола). Заметно возросли расходы Ростовской городской Думы, направленные на развитие народного образования (с 20743 руб. в 1884 г. до 30995 в 1886 г.) [11, с. 230].

Политика министра народного просвещения Делянова по отношению к средней школе состояла в ограничении в гимназиях и прогимназиях числа детей из низших слоев населения. Распоряжение министра от 5 июня 1887 года, известное как «циркуляр о кухаркиных детях», предлагало принимать в гимназии и прогимназии «только таких детей, которые находятся на попечении лиц, представляющих достаточное ручательство в правильном над ними домашнем надзоре, и в предоставлении им необходимого для учебных занятий удобства».

В отличие от общероссийских учебных заведений, на Дону «обратили внимание на развитие учебных заведений, соответствующих прямым потребностям казачества». В 1883 году в столице Дона открылся Донской кадетский корпус «для подготовки детей офицеров Войска Донского к военной службе». Он был основан указом императора Александра III и с 1889 года носил имя своего основателя. На первый курс приняли 60 кадетов. Корпус имел собственное здание с церковью Донской Божьей Матери. К 1914 году в Российской империи насчитывалось 123745 начальных учебных заведений. Охват начальной школой детей в возрасте от 8 до 11 лет в 1914 году составлял в целом по Российской империи 30,1% (в городах – 46,6 %, в сельской местности – 28,3 %).

Темпы роста учебных заведений в стране коснулись и Дона. Наиболее массовым видом образования здесь, в начале XX века, как и ранее, являлось начальное образование. Рост начальных учебных заведений наблюдался на протяжении всего изучаемого периода. Так, в 1893 году насчитывалось 209 приходских училищ, в 1913 году их было уже 770; соответственно число сельских училищ возросло со 163 до 369 [5, с. 262].

Эти цифры наглядно свидетельствуют о том, что казачье население Дона, с точки зрения обеспеченности начальными учебными заведениями, находилось в лучшем положении, чем крестьянское.

Таким образом, реформы в сфере народного просвещения, проводимые в России начала 1860-х – конца 1890-х годов, благотворно отразились на развитии просвещения и на Дону. Это проявилось в заметном увеличении числа начальных и средних учебных заведений и числа учащихся в них. Несмотря на сложности в общественно-политической жизни страны, в начале XX века на Дону возросло число учебных заведений разных уровней.

Важным этапом в развитии образования южного региона, явилось создание Новочеркасского политехнического института и перевод в Ростов-на-Дону в годы Первой мировой войны Варшавского университета.

По уровню грамотности Область войска Донского занимала в начале XX века одно из первых мест в Российской империи.

В результате реформ 1860-х годов возросло число начальных учебных заведений, представленных приходскими и сельскими училищами. В 1860-х – 1880-х годах шло становление среднего образования. На Дону появились первые гимназии. Среднее образование на Дону развивалось гораздо более медленными темпами, чем начальное и было представлено также специальными военными заведениями для казаков.

Отличительной чертой Области войска Донского, естественно, как казачьей территории, было участие самого Войска, особенно в пореформенное время, в фи-

нансировании образования войскового населения из имеющегося войскового бюджета.

Донское просвещение того временного периода, по сути своей, носило сословный (казачий) характер, который окончательно оформился в пореформенный период. Приоритет казачьего населения в сфере просвещения по сравнению с крестьянским населением края, был более чем очевиден. Войсковое население было на порядок лучше обеспечено учебными заведениями, и конечно в первую очередь начальными.

Но, несмотря на все имеющиеся положительные аспекты, только третья часть донских детей, школьного возраста, могла приобщиться к учебному процессу и получить образование. Обучение в регионе носило дифференцированный характер по половому признаку с учётом социальных ролей мужчин и женщин и их места в обществе. Женское образование на Дону развивалось медленно, высшие женские курсы были созданы намного позже, чем в центральной России.

Хотя темпы развития донского образования на протяжении рассматриваемого периода были очевидны, острейшими проблемами оставались слабая материальная база, отсутствие возможности получить образование для многих слоёв, а на фоне всего и постоянный дефицит квалифицированных педагогических кадров, который напрямую влиял на качество образования и рост учебных заведений в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астапенко, М.П., Астапенко Е.М. История Дона и донского казачества. Ростов н/Д. 2007.
2. Артинский, И. Очерк истории Новочеркасской гимназии. Новочеркасск. 1907.
3. История казачества России. Ростов н/Д. 1998. Т. 2.
4. История Дона. Эпоха капитализма. Ростов н/Д. 1974.
5. История Донского края XVII-XIX вв. Ростов н/Д. 2010.
6. Ильин А.М. История города Ростова-на-Дону. Ростов н/Д. 1909.
7. Кириллов, А.А. Из истории народного просвещения на Дону // Сборник 8. Областного Войска Донского Статистического комитета. Новочеркасск. 1903-1905. Вып. 8.
8. Кислицына, И.Г. Донское просвещение. История. События. Люди. (середина XVI – 20-е гг. XX века). Ростов н/Д. 2010.
9. Культура Донского края: Страницы истории: Сборник научных трудов. Ростов н/Д. 1996.
10. Казачий Дон: Очерки истории: в 2-х ч. / А.П. Скорик, Р.Г. Тикиджьян и др. Ростов н/Д. 1995.
11. Положение о начальных народных училищах. Полное собрание законов Российской империи. СПб. 1876. Т. 3. С. 1342-1350. <http://www.history.ru>
12. Устав учебных заведений, подведомых университетам. <http://pedagogic.ru/books>.
13. Филевский, П.П. История города Таганрога. 1906
14. Шумов, В.В. История казачества в вопросах и ответах. Ростов н/Д. 2004.
15. Эймонтова, Р.Г. Просвещение в первой половине XIX века. // Вопросы истории. 1986. № 10.

© Лобова Виктория Владимировна (0101023@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СТАТИСТИЧЕСКИХ ОРГАНОВ В НАЦИОНАЛЬНЫХ ОКРАИНАХ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В. (НА ПРИМЕРЕ УРАЛЬСКОЙ ОБЛАСТИ)

Скопа Виталий Александрович

*Д.и.н., Алтайский государственный педагогический
университет,
г. Барнаул
sverhtitan@rambler.ru*

FEATURES OF THE EMERGENCE AND FUNCTIONING OF STATISTICAL AGENCIES IN THE NATIONAL OUTSKIRTS OF THE RUSSIAN EMPIRE IN THE SECOND HALF OF THE XIX - EARLY XX CENTURY. (ON THE EXAMPLE OF THE URAL REGION)

V. Skopa

Summary: Based on archival material and published documents, the article identifies the main directions of work of the Ural Statistical Committee in the second half of the 19th - early 20th centuries. The organization of the institution's work was determined by the current regulation «On provincial and regional committees to the provinces and regions of Western and Eastern Siberia», adopted in 1865. This document consolidated the membership of the committee. To account for agriculture in the steppe, the committee developed agricultural cards, as well as conducted budget studies of the Cossack economy, property and occupations of the population.

Keywords: history, statistical office, secretary, Uralsk, accounting.

Аннотация: В статье на основе архивного материала и опубликованных документов выявлены основные направления работ Уральского статистического комитета во второй половине XIX – начале XX столетий. Организация работы учреждения была определена действующим положением «О губернских и областных комитетах к губерниям и областям Западной и Восточной Сибири», принятое в 1865 году. Данный документ закрепил членский состав комитета. Для учёта земледелия в степи комитетом были разработаны сельскохозяйственные карточки, а также проведены бюджетные исследования казачьего хозяйства, имущества и занятий населения.

Ключевые слова: история, статистическое учреждение, секретарь, Уральск, учет.

Реформы Александра II оказали положительное воздействие на развитие всех сторон социально-экономической и политической жизни страны. Государственные перемены приводили к более активной деятельности и национальные окраины. Потребности развивающегося государства на капиталистической основе заставляли изыскивать новые формы и методы управления, государственного контроля и учета. Имперскому центру важно было системно и целостно охватить всю территорию.

Организация статистических комитетов в национальных окраинах началась значительно позже, нежели во внутренних губерниях империи. Уральская область в административном плане была уникальна, поскольку кроме деления на 4 уезда еще распадалась на два управления: земли Уральского Казачьего Войска и область расселения приуральских киргизов. Управление обеими частями осуществлял в одном лице губернатор, являвшийся одновременно атаманом казачьего войска, согласно особому положению о степных областях [1, с. 28].

Сравнивая возникновение статистических комитетов в Степных областях империи и Уральской области, то в последней центр регионального статистического учета возник позже. В силу специфики административного устройства сбор и обработка сведений до его открытия возлагались на войсковую канцелярию, а в ней – на чиновника особых поручений [2, л. 117]. Администрация войскового правления делала ставку на знание и понимание необходимости формируемого материала со стороны привлекаемого офицера. В 1875 г. ведение статистики вместе с опекунскими и провиантскими делами было поручено особому делопроизводителю. В 80-х годах XIX века статистика была выделена в самостоятельный стол, но вскоре штат был урезан, и в ведение стола вновь перешли многие дела, не имеющие отношения к статистике. В тоже время кроме войскового правления, начиная с 1869 г., статистические материалы собирались и областным правлением [3, с. 4-5]. Таким образом, статистикой занимались два учреждения, но ни одно из них не имело специального органа. Вследствие такой постановки дела статистика в области велась крайне неудов-

летворительно.

Вопрос об учреждении комитета был поднят в 1889 г., но только после введения в регионе земских сборов стало возможным открыть его. На содержание комитета было выделено 2 тыс. рублей [2, л. 288]. Данные средства не позволили сразу организовать системного формирования сведений. Отчасти решение финансового вопроса заставило задуматься руководство области о кадрах, которые будут заниматься статистикой. Длительные переписки с соседними областями по вопросу организации комитета существенно затянулись. Первое заседание регионального статистического центра пришлось на 18 мая 1896 года, на котором было избрано 6 непременных и 9 действительных членов, утвержден секретарь комитета [4, с. 7]. Фактически определен регламент работы по положению от 1865 года. Но с открытием комитета устройство статистики и организация статистических работ не завершилась, так как по-прежнему существовала двойственность в сборе и обработке данных: по комитету, который имел административный статус и по войсковому правлению. Начиная с 1897 года комитет регулярно ходатайствовал перед правлением о передаче ему всех статистических дел по Уральской области, в том числе и Уральского войска. Данные прошения продолжались вплоть до 1900 года [5, с. 10]. Спустя три года, в марте 1900 г. вся войсковая статистика была передана комитету. В этой связи, из войсковой казны региональному статистическому центру выделялось пособие в 1500 руб. Данное обстоятельство весьма благоприятное оказало воздействие на Уральский комитет: во-первых, вся статистика была сосредоточена в одном органе, что давало возможность более свободно оперировать её данными, во-вторых, увеличивались средства комитета, в результате чего он мог выделять определенную сумму на исследовательскую и издательскую работу. Общий бюджет Уральского статистического комитета по данным отчета секретаря на 1913 год составлял 4 тыс. руб., в связи с чем он имел возможность больше выделять средств для оплаты сотрудникам, регулярно выпускать памятные книжки и адрес-календари, а также заниматься «необязательными» работами [6, с. 10-11]. Для сравнения: в комитетах Акмолинской, Семипалатинской и Семиреченской областях бюджет составлял 1500-2000 руб. в год.

Организация работы комитета была определена действующим положением «О губернских и областных комитетах к губерниям и областям Западной и Восточной Сибири», принятое в 1865 г., которое в полном объеме распространило «Положение 1860 г.». По данному документу вменялось «исправное ведение местной административной статистики» [7, л. 21].

Существенный вклад в организацию работы област-

ного комитета внес его секретарь Н.П. Огановский. Им были налажены контакты с комитетами соседних областей и внутренних губерний. Основываясь на отчеты секретаря, проследивается системная разработка самостоятельных программ для изучения области. В 1900 г. Н.П. Огановский провел статистическую перепись 4 рыболовецких поселков побережья Каспийского моря [8, л. 118]. Результаты её были опубликованы в памятной книжке на 1901 г. В них даны сведения о составе населения, распределение его по занятиям и ремеслу, приведены данные об имуществе, рыболовных снастях, промышленных постройках, наличии скота, указано количество принятой и проданной рыбы и рыбной продукции в 1899 г., выделено положение постоянных и сезонных рабочих [9, с. 63].

Отдельное внимание комитет уделял изучению развития торговли под влиянием парового транспорта. С этой целью была разработана программа исследования, которая охватывала такие аспекты как паровой транспорт развил торговлю; расширил район ввоза и вывоза товаров; нивелировал цены на них; активизировал участие казачества в промыслах и торговле; изменил положение рабочих и служащих. Конечно, эти факты были очевидны, но не было исследований их количественных и качественных изменений. Результатом такого исследования явился «Очерк развития торговли и промышленности в Уральском казачьем войске» Н.П. Огановского, основанный на материалах проведенной комитетом торгово-промышленной переписи [10]. На основе сформированных и выявленных архивных данных он показал развитие рыболовства, скотоводства, хлебопашества, промышленности и торговли за последние 40-60 лет; дал очерк внутренней и внешней торговли, состояния путей сообщения и проходимых по ним грузов, обрабатывающей промышленности. Все материалы им были систематизированы и приведены в сравнении с результатами переписи. В приложении сведены статистические таблицы переписных данных [10, с. 194].

Для учёта земледелия в степи в 1901 г. Уральский комитет по своей инициативе разработал и ввел сельскохозяйственные карточки [11, с. 15]. Этот способ сбора сведений давал более точное представление об исследуемой отрасли. Комитет мог судить о развитии земледелия среди казахского населения, о степени его оседлости, об экономическом положении, определять размеры земельных участков в каждом хозяйстве. Накопленные материалы становились темой самостоятельных исследований, что расширяло направление «необязательных» работ. Так, в 1903 г. Уральский статистический комитет наметил свести воедино все материалы об области и по ним определить направление её развития. Эту работу предполагалось выполнить в 4 этапа: в первый – собрать данные о демографии и землепользовании, во второй – о земледелии, скотоводстве и рыболовстве, в третий – о

торговле и промышленности и в четвертый – о платежах и повинностях, о нравственности, здравоохранении и просвещении. Программа была реальной, ибо комитет объединял административную и войсковую статистику. Сосредоточение всех материалов давало возможность подняться до историко-статистического обзора области. В течение 1903 года комитет занимался сбором и обработкой материалов для этого обзора: разработал карточки о движении населения за 1902 г. по системе комбинационных таблиц (группировка хозяйств по посеваем площадям), разработал карточки по сельскому хозяйству, разослал специальные вопросные бланки по земледелию, по карточной системе провёл текущую регистрацию урожайности трав и хлебов. Всего комитет собрал и обработал 97398 различных карточек, из которых почти в 40 тыс. было по 6-8 граф, в остальных - 59 граф [5, с. 13-14]. Разработка материалов по земледелию была почти полностью закончена в том же году. Оставалось свести воедино данные бланков. Однако при изучении выяснилось, что в них отсутствовал вопрос о севооборотах, поэтому комитет приступил к составлению дополнительной программы для второго выпуска обзора. Эта проблема была мало изучена. Между тем периоды севооборота носили разнообразный характер: на севере существовало трехполье, а в центре и в южных районах сохранялся свободный переход [5, с. 14]. Исследованием предполагалось выяснить, сколько лет пашется участок, чередование хлебов, период залежи. Эти три вопроса членились на более мелкие, в зависимости от места заправки (2 вида) и почвы (4 типа). Всего в этой схеме было помещено 24 пункта [5, с. 15]. Кроме того, земледелие было тесно связано с развитием скотоводства, что могло дать дополнительные данные.

К тому же данной программой предусматривались бюджетные исследования казачьего хозяйства. Подобных исследований в области не было, в то время как казахские хозяйства представлялись 8 бюджетами, составленными Н.П. Огановским [10, с. 155]. Какой доход получает казачье хозяйство от земледелия, скотоводства и рыболовства, каковы издержки производства по этим промыслам, сколько потребляет оно продуктов, сколько продает, сколько выплачивает повинностей, каковы потребности семьи – эти и другие вопросы оставались неизвестными комитету. В связи с этим было намечено обследование следующих бюджетов хозяйств: земледельческих, смешанных, скотоводческих и рыболовецких (по три бюджета) [10, с. 163].

Выводами бюджетных исследований можно было воспользоваться только при параллельном проведении подворной переписи. По казачьему войску она проводилась в период 1885-1886 годах и данные её существенно устарели. В 1900 г. она была проведена выборочно и по сокращенной программе. Однако на сплошную пере-

пись у комитета не было возможностей, поэтому было намечено провести её в 5 скотоводческих и рыболовецких поселках [9, с. 205]. Для получения данных о формах и размерах землепользования и землевладения применялись и пообщинные обследования, которые выясняли «власть общества над его членами, участие его в семейных разделах, общинные и артельные формы труда, общественные доходы, расходы, повинности, имущество, значение сходов, постановку образования, состояние путей сообщения, местоположение селения» [9, с. 221]. В целом это была дополнительная программа к историко-статистическому обзору области. К сожалению, уменьшение средств не позволило комитету выполнить её в полном объеме, и в результате были опубликованы лишь некоторые работы.

В 1910 г. комитет провел обследование имущества и занятий населения [12, л. 385]. До этого имелись материалы только по войсковому населению, а в отношении остального – комитет располагал лишь отрывочными сведениями, либо не имел их совсем. Лишенный возможности собирать их экспедиционным путем, он нередко прибегал к командировкам сотрудников для обследования интересных местностей. Материал этот был так важен и интересен, что комитет решил собрать его по всей области. С этой целью была разработана программа обследования экономического положения каждого двора, из которой исключалось всё, что не представляло индивидуального характера. Общие сведения переносились в ведомости для поселка или волости. Таким образом, кроме сведений о составе населения, ведомости дали материал о земледелии, о заработках, о состоянии скотоводства, о развитии промыслов и торговли, о климатических, общественных и других условиях развития хозяйств.

В 1912 г. для обобщения опыта в полеводстве комитетом была разработана программа, выяснявшая ряд вопросов: время и глубину вспашки, чередование посева культур, продолжительность отдыха земли, возможность и особенности обработки солонцеватых земель [18. Л. 184]. Все материалы собирались либо путем опроса типичных хозяйств, либо путем рассылки формуляров. Данный материал фактически представлял собой отраслевой сельскохозяйственный статистический учет.

Таким образом, оформление Уральского статистического комитета заложило благоприятную основу для формирования данных на регулярной основе. Сосредоточение всех дел по статистической части в руках комитета позволило целостно и системно собирать текущие сведения по области как для постоянных отчетов по требованию министерств, так самостоятельно изучать регион, популяризируя знания о нем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Назаров А.И. Очерки по истории фамилий уральских (яицких) казаков. Алматы, 2003. 180 с.
2. Российский государственный исторический архив (РГИА) Ф. 1290. Оп. 2. Д. 493.
3. Уральские войсковые ведомости. 1898. № 43.
4. Журнал заседаний Уральского ОСК 18 марта 1896 г. Уральск, 1896. 23 с.
5. Журнал заседаний Уральского ОСК 20 апреля 1904 г. Уральск, 1905. 17 с.
6. Журнал заседаний Уральского ОСК ноябрь 1913 г. Уральск, 1913. 24 с.
7. Республиканское государственное учреждение «Центральный государственный архив Республики Казахстан» (ЦГА РК) Ф. 393. Оп. 1. Д. 1.
8. Огановский Н.П. Историко-статистический обзор Уральской области // Памятная книжка Уральской области на 1904 г. Уральск, 1904. С. 117-118.
9. Памятная книжка Уральской области. на 1901 год. Уральск, 1901. 279 с.
10. Огановский Н.П. Очерк развития торговли и промышленности в Уральском казачьем войске // Памятная книжка и адрес-календарь Уральской области за 1899 г. Уральск 1900. С. 117-194.
11. Кимасов А.М. Деятельность статистических комитетов Казахстана и их роль в изучении края (1877–1917): автореф. дисс... к.и.н. Алма-Ата, 1978. 21 с.
12. РГИА Ф. 1290. Оп. 10. Д. 159.

© Скопа Виталий Александрович (sverhtitan@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Алтайский государственный педагогический университет

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАВОВЫЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ЖИЛИЩНОЙ ПОЛИТИКИ В МОСКВЕ В 1953-1964 ГОДАХ

Скрипкин Дмитрий Дмитриевич

Аспирант, Московский городской педагогический университет
dimas-080594@rambler.ru

ORGANIZATIONAL AND LEGAL BASIS FOR THE FORMATION AND IMPLEMENTATION OF HOUSING POLICY IN MOSCOW IN 1953-1964

D. Skripkin

Summary: The article deals with topical aspects of one of the most significant periods in the history of the USSR, associated with the trends towards urbanization, urban planning of the thaw period, which made significant adjustments not only to the organizational and legal system of housing policy in Moscow in 1953-1964. The transition from the elite architecture of the «Stalinist Empire» to mass Soviet architecture is reflected in the period of the «Khrushchev thaw», which reflects not only the new prospects for the architectural appearance of Soviet cities, but also the socio-economic motives of political reforms taking place in the field of housing innovation. The considered legislative acts of the Soviet period, preceding and accompanying the implementation of a completely new system of housing urban development, are unique Chronicles of building the image of everyday life of Soviet citizens during the thaw. In historical analysis, the organizational and legal foundations of housing reforms laid by N. S. Khrushchev after coming to power are one of the important key factors in the formation of scientific and methodological trends in the architecture of the Soviet period.

Keywords: urban planning, housing construction, thaw, panel houses, Stalinist Empire.

Аннотация: В статье рассматриваются актуальные аспекты одного из значимых периодов истории СССР, связанного с тенденциями к урбанизации, градостроительству периода оттепели, внесшего значительные коррективы не только организационно-правовую систему жилищной политики в Москве в 1953-1964 гг. Отражением процесса перехода от элитарной архитектуры «сталинского ампира» к массовой советской архитектуре является именно период «хрущевской оттепели», отражающий не только новые перспективы архитектурного облика советских городов, но и социально-экономические мотивы политических реформ, происходящих в сфере жилищным инновациям. Рассмотренные законодательные акты советского периода, предшествующие и сопровождающие реализацию совершенно новой системы жилищного градостроения, представляют собой уникальные хроники выстраивания образа повседневности жизни советских граждан в период оттепели. Организационно-правовые основы жилищных реформ, заложенные Н.С. Хрущевым после прихода к власти, в историческом анализе являются одним из важных ключевых факторов становления научных и методических тенденций архитектуры советского периода.

Ключевые слова: градостроительство, жилищное строительство, оттепель, панельные дома, сталинский ампир.

Период «хрущевской оттепели» в СССР является кардинальным во многих сферах жизнедеятельности, так как предполагал множество реформ, смену окружающей действительности в самых разных ракурсах. Особенно изменились градостроительные принципы, заложенные еще в сталинское время. Город представлялся в начале 50-х годов как некоторая система жилых массивов, и в данной разработке такая система предполагала и создание соответствующей инфраструктуры. Данный проект в своей идейной концепции отражал опыт архитекторов запада (идеи Ле Корбюзье), которые напрочь отрицали в сталинский период. Новая архитектура подразумевала не только определенные тенденции в градостроительстве, но и организационно-правовую основу, выделяющую образ жилого городского пространства, предлагающего комфортную жизнь для советских граждан. Такие архитектурные инновации

являли собой значительный контраст между сталинскими застройками и хрущевскими домами, при этом данный контраст заключался не только в облике или идейном выражении, но и в совершенно разных подходах к строительству жилья. Новые жилищные формы были не просто отличием двух исторических периодов, но и становились объединяющими город, выражающие его цельность, снимающие барьеры с центра с великолепными сталинскими высотками и рядом существующей рабочей окраины с барачным типом жилья. И самый главный принцип нового жилищного реформирования – это массовость, именно массовое жилищное строительство в СССР имело огромное значение не только в политическом смысле, но и фактическом обыденном, когда многие советские граждане не могли не только приобрести себе жилье, но и решить свои базовые потребности к комфорту. При этом, послевоенное население уве-

личивалось и жить становилось просто негде, особенно в рамках отдельного жилья.

СССР стремительно решал задачу жилищного строительства, и достаточно активно, в актуальном реформировании только за 1950-1959 год смогли улучшить свои жилищные условия практически четверть всех жителей страны (около 54 миллионов человек).

Сравнение динамики переписи советского городского населения указывает на то, что к 1959 году в городах и селах проживало 208,8 миллионов граждан, тогда как через 3 года, цифра переписи указывала на 111,2 миллиона городских жителей против численности сельских – 108,6 миллионов. Впервые российская история зафиксировала факт превышения доли городских жителей над сельскими. Такая ситуация указывала на то, что необходимо было менять взгляды на решение жилищных вопросов в СССР, с учетом того, что промышленные предприятия расширялись, и жители сел, переезжая в город, работая на фабриках и заводах, становились городскими жителями, нуждающимися в жилье. Разрастание промышленности в городских масштабах стало не только экономическим фактором развития СССР, но и источником жилищной проблемы.

С начала 1950-х годов по 1965 год темпы развития советской экономики неуклонно росли. Так, производство после V пятилетки (1951–1955 годы) увеличилось на 85%, за три года VI пятилетки – на 64%, а за семилетку (1959 – 1965 гг.) – на 84%.

В целом, проблема жилья не являлась новой для Советского Союза, исторически мы можем это проанализировать с помощью секретной справки от 18 августа 1953 года ЦСУ СССР Л. Кагановичу о состоянии городского жилого фонда в 1940–1952 годах. В 1928 году не хватало 100 млн квадратных метров по санитарным нормам для удовлетворения жилищных нужд советских граждан, в 1953 году – те же нормы указывают на нехватку 96 млн квадратных метров [9]. По сути, за 30 лет этого периода никак не изменилась ситуация с жильем, еще и добавилась проблема качества жилья. Бараки в составе общего городского жилого фонда представляли собой 18 млн квадратных метров, что указывало на то, что около 4 миллионов советских людей жили в бараках, не отвечающих требованиям санитарных норм, и являвшихся источниками социальных норм и деструктивного поведения населения. В целом, к 1953 году СССР стоял на пороге уже обоснованных реальным положением дел необходимых реформ жилищной политики.

Постановление ЦК КПСС и Совета министров СССР от 19 августа 1954 года, «О развитии производства сборных железобетонных конструкций и деталей для строитель-

ства» [1] является одним из первых инициаций реализации принципа создания массового жилья. Расширение количества заводов предполагало создание множества рабочих мест, при этом учитывался тот фактор, что на заводы пойдет работать именно сельская молодежь, нуждающаяся в жилье.

В дальнейшем в осуществлении новой жилищной политики немаловажным оказалось Всесоюзное совещание архитекторов и строителей, которое проходило с 30 ноября по 7 декабря 1954 года. Именно на данном совещании Н.С. Хрущев осудил множество архитектурных традиций сталинского периода, в частности стиль «сталинский ампи́р» был признан «украшательством». Главные архитекторы страны (А. Мордвинов, А. Власов и др.) были названы виновниками распространения ненужной дороговизны, украшательских элементов и пропаганде данных архитектурных изысков. Основное направление Хрущева было в том, что строительство должно быть массовым, недорогим, быстростроящимся и многофункциональным благодаря одобрению типового проекта. Такое массовое жилье не уникально, зато позволяет расселить множество людей в отдельные квартиры, предоставить им тот комфорт, который по санитарным нормам будет основан на правовом проекте. На этом же собрании были применены и репрессивные меры ко многим архитекторам, получившим государственные награды именно за осуждаемые Хрущевым проекты в сталинский период [11]. Конечно, данные меры были приняты не только из-за критики архитектурного направления, они были созвучны всем будущим репрессиям в различных сферах при развенчивании «культы Сталина» как возможности модернизации всей политической системы, при этом не меняя ее основной сути.

Результатом совещания стало изменение вектора проектной архитектуры в сторону уменьшения пышности и богатства зданий, однако, общие формы и стилевое направление осталось прежним, что не могло не остаться незамеченным руководством страны. И 4 ноября 1955 года официально было принято Постановление «Об устранении излишеств в проектировании и строительстве» [3], положившее начало архитектурной реформе, полностью завершающей эпоху советского монументального классицизма. В стране начались множественные изменения, связанные с уже начатыми стройками или стройками в проекте. Строительство монументальных проектов было заморожено, проекты срочно дорабатывались, архитекторы следовали плану удешевления и удаления архитектурного декора в формате признанного излишества, там, где это технически позволялось. В реализации процесса жилищной политики менялись архитектурные концепты, некоторые стройки смогли быть завершены только спустя несколько лет, по заново пересмотренным проектам.

В 1954 году вышло несколько постановлений ЦК КПСС и Совета министров СССР, которые раскрывали основные пути индустриализации строительного производства, при этом большое внимание в них уделялось особенностям снижения стоимости строительства, также приводились доводы к совершенствованию деятельности проектных бюро, а также рассматривались организационно-правовые основы реформирования системы управления строительством и архитектурой.

Отметим, что агрессивные меры с архитектурными излишествами касались не только вышеописанных аспектов, но и касались жизни людей. Например, известный и награжденный Сталинской премией Е. Рыбицкий за проект «Дом работников МГБ» (1949) был раскритикован спустя 3 года за те же излишества в виде затратного декора и общей высокой стоимости дома (п.7 Постановления «Об устранении излишеств в проектировании и строительстве»), что привело к лишению премии в 1955 году [11].

В Постановлении «Об устранении излишеств в проектировании и строительстве» уточнялся момент того, что, «увлекаясь показной стороной, многие архитекторы занимаются главным образом украшением фасадов зданий, не работают над улучшением внутренней планировки и оборудования жилых домов и квартир, пренебрегают необходимостью создания удобств для населения, требованиями экономики и нормальной эксплуатации зданий»[3]. Более подробно описывалась ненужность различных башенных конструкций, декора, связанного со стилями прошлых веков, что приводило к превышению расходов при строительстве различных жилых и общественных зданий. Отдельно выражалось мнение о том, что такие затраты на «архитектурные излишества» привели к причине недостатка государственных средств для строительства жилья для трудового населения СССР.

По сути рассмотренное Постановление стало [3] стало началом конца монументальных традиций «сталинского ампира», и переформатировании философии советской архитектуры в различных аспектах, как в правовых, так и в практико-методологических. Изменилась концепция преподавания в архитектурных вузах, проводилась интеграция социально-политических взглядов руководства страны в практический аспект реализации нового архитектурного стиля, который вполне можно назвать социальным, так как направлен он был на осуществление массовой жилищной политики в части обеспечения всех советских граждан комфортными жилищными условиями.

31 июля 1957 года ЦК КПСС и Совет министров СССР приняли Постановление «О развитии жилищного строительства в СССР» [4]. В данном документе отражались до-

статочно четкие цели государства и ориентация на социальное жилье. Среди основных пунктов можно выделить следующие положения:

- «...исходить из необходимости ликвидации в ближайшие 10–12 лет недостатка в жилищах для трудящихся».
- «Начиная с 1958 года, в жилых домах, строящихся как в городах, так и в сельской местности, предусматривать экономичные благоустроенные квартиры для заселения одной семьей».
- «Ввести с 1 января 1959 года планирование и учёт жилищного строительства в квадратных метрах жилой и полезной площади и в количестве квартир»[4].

В целом, суть организационно-правовой организации жилищной политики СССР в середине 50-х-начало 60-х годов являла собой, практически впервые в советской истории, желание решения множества социальных проблем, источником которых был в том числе и недостаток жилья. В Постановлении «О развитии жилищного строительства в СССР» также акцентировался вопрос увеличения плана жилищного строительства на период VI пятилетки на 215 миллионов квадратных метров, что решило бы проблему жилья в СССР и позволило бы совершенствовать и развивать организацию системы жилищного градостроения в Москве и других советских городах.

В последствии Н.С. Хрущевым планка жилищной реформы была поднята еще выше, в программе VII пятилетки были показаны планы по увеличению жилищного строительства до 650-660 млн квадратных метров, расширяя границы городского градостроения к сельскому [7]. Организация жилищной политики в перспективе предполагала обеспеченность к 1965 году практически всех граждан СССР, в норме 6 квадратных метров жилой площади на человека, что несомненно являлось улучшением качества жизни населения, хотя и в неполной мере решала все жилищные проблемы москвичей.

В организационно-правовой основе такие жилищные реформы меняли саму суть московского градостроения, расширяли границы возможностей, корректировали архитектурный стиль. Для повышения сознательности и активности специалистов в этом направлении был организован Всесоюзный конкурс проекта Дворца Советов (1956 год), победителем которого стал А.А. Власов, в архитектурном замысле которого отсутствовали практически все элементы декорирования, его проект отличался простотой, которая легла в основу закладки стиля советского минимализма в архитектуре [6].

Поворотной точкой в истории жилищной реформы СССР, изменившей саму концепцию архитектурно-стро-

ительного направления, стали Постановления «О мерах по дальнейшей индустриализации, улучшению качества и снижению стоимости строительства» 1956 года [2] и «О Развитии жилищного строительства в СССР» 1957 года [4].

Удешевление строительства жилья, ускорение сроков проектно-строительных работ, упрощение самого понятия жилого строительства – являлись основными целями разработки вышеуказанных правовых документов. Доступность жилья – это основной постулат советского правительства, который реализовался в полной мере в массовом жилом строительстве в период 1953-1964 гг.

На проводимом в 1959 году XXI съезде КПСС была отмечена еще не решенная проблема доступного жилья для трудящегося населения СССР, что позволило назвать ее «одной из важнейших задач» [10]. Упор на следующую пятилетку делался именно на то, что у каждой семьи – отдельное жилье, что предполагало расселение коммунальных квартир, снос бараков, и доступность собственного жилья для коммунистической семьи.

Массовое жилье по типу панельных домов в историю вошло с названием «хрущевки», и представляло собой аналог немецких блочных зданий (Plattenbau) 1920-го года. Именно такие панельные блоки стали основой для более 13 тыс. домов за 10 лет хрущевской жилой реформы. Высота таких жилых домов ограничивалась 5 этажами без лифта, что также позволяло удешевить строительство. Соответствующей базой для производственного обеспечения массового строительства явилось увеличение количества заводской инфраструктуры, выпускающей блоки и железобетонные плиты, необходимые для стройки. С 1960 года было проведено увеличение проектов жилых домов до 9 этажей, а с 1963 года уже выстраивались жилые массивы в 12 этажей. Для Москвы и других советских городов это был просто жилищный прорыв, так как быстро строящееся жилье позволяло обеспечивать жилые нужды большего количества населения, прибывавшего в Москву и другие крупные города для работы.

Отметим, что производительность и обеспечение строительства железобетонными блоками позволяло ускорить и само строительство, так как по технологии сборка такого дома напоминала по инструкции проекта конструктор, исключая трудоемкие процессы по типу установки арматуры, бетонирования. Декор ар-

хитектурного плана практически отсутствовал, поэтому отделка зданий так же позволяла сэкономить время и деньги. В целом, специалисты, изучающие направление панельного строительства, выделяют несомненно преимущество именно в том, что массовый принцип полностью отражает результат в виде достижения цели строительства, удешевлении затрат на производство и строительные работы, на ускорение сроков реализации планов жилищной политики.

Конечно, дома панельного типа кроме преимуществ, имели и некоторые недостатки, выделенные также как самими строителями, так и жильцами таких домов:

- кухни в квартирах были очень маленькие, не соизмеримые с жилыми комнатами;
- коридоры и лестничные клетки были узкие и неудобные;
- низкие потолки,
- санитарные узлы были совмещены, что было явным недостатком, так как при норме 6 квадратов на человека жилой площади, в 1 квартире могло проживать от 3 и более человек;
- низкая шумозоляция панельных домов;
- нарушение теплоизоляционных систем [8].

Тем не менее, историками отмечается противоречивость рассматриваемой жилищной реформы, которая в целом в организационно-правовом плане была подготовлена практически безукоризненно. Отсутствовала уникальность, снизилась творческая в архитектурном деле, происходило обезличивание городского стиля Москвы. Система жилищного строительства, несмотря на социальную подоплёку улучшения жизни граждан, внедряла в советское мировоззрение казенность, усредненность и ощущение низкого качества жилья [7].

Несмотря на все принятые законодательные документы, существовали и санитарные нормы, которые не могли полностью реализовать проекты «хрущевки» для многочисленных советских семей. Однако жилищная политика 1953-1964 годов позволила совершенно по-иному взглянуть на социальные основы построения советского государства, исторически обосновав необходимость совершенствования организационно-правовых основ системы обеспечения жильем население Москвы и других городов СССР. Данная реформа оставила след в каждом городе Советского Союза, и, в какой-то мере решила проблему населения, которая одновременно была широко озвучена, но тем не менее терялась в монументальном строительстве советского классицизма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 19 августа 1954 года N 1804 «О развитии производства сборных железобетонных конструкций и деталей для строительства» // Правовые вопросы строительства в СССР. М.: Всесоюзный институт юридических наук, 1960. 261 с.
2. Постановление ЦК КПСС и Совета министров СССР от 23 августа 1955 года N 1548 «О мерах по дальнейшей индустриализации, улучшению качества и снижению стоимости строительства»/Постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР по вопросам строительства от 23, 24 августа и 4 ноября 1955. М. Политиздат. 1955г. 176с.
3. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР 4 ноября 1955 г. N 1871 «Об устранении излишеств в проектировании и строительстве». М.: Госполитиздат, 1955. 14 с.
4. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 31 июля 1957 года N 931 «О развитии жилищного строительства в СССР». М.: Госполитиздат, 1957. 22 с.
5. Горлов В.Н. Жилищное строительство в Москве как социокультурная проблема (1953-1991 гг.) / В.Н. Горлов. М.: Реглант, 2005. 499 с
6. Меерович М.Г. Принудительное изменение творческой направленности советской архитектуры в середине 1950-х годов / М.Г. Меерович // Архитектон: известия вузов. 2018. № 1 (61). С. 5.
7. Меерович М.Г. Хрущевская жилищная реформа в СССР: неизученные страницы истории / М.Г. Меерович // Фундаментальные, поисковые и прикладные исследования РААСН по научному обеспечению развития архитектуры, градостроительства и строительной отрасли Российской Федерации в 2015 году. Сборник научных трудов РААСН. Российская академия архитектуры и строительных наук. Москва, 2016. С. 297-301.
8. Меерович М.Г. Хрущевская перестройка творческой направленности советской архитектуры / М.Г. Меерович // Фундаментальные, поисковые и прикладные исследования РААСН по научному обеспечению развития архитектуры, градостроительства и строительной отрасли Российской Федерации в 2017 году. Сборник научных трудов Российской академии архитектуры и строительных наук. Москва, 2018. С. 112-121.
9. Огородникова О.А. Массовое жилищное строительство в истории советской повседневности / О.А. Огородникова // Universum: общественные науки. 2018. № 3 (44). С. 6-9.
10. Светличный Б. Неотложные задачи советского градостроительства / Б. Светличный // Архитектура СССР. 1954. № 11. С. 27-30.
11. Хмельницкий Д. Архитектура Сталина: психология и стиль / Д. Хмельницкий; ред. Е.П. Крюкова. М.: Прогресс-Традиция, 2007. 376 с.
12. Шквариков В. Основные вопросы планировки и застройки советских городов / В. Шквариков // Архитектура СССР. 1955. № 12. С. 7-14.

© Скрипкин Дмитрий Дмитриевич (dimas-080594@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



DOI 10.37882/2223-2982.2020.10.37

РАСПРОСТРАНЕНИЕ ИДЕЙ МАРКСИЗМА ГРАЖДАНАМИ КИТАЯ, ПРОЖИВАЮЩИМИ НА ТЕРРИТОРИИ РОССИИ¹

THE SPREAD OF THE IDEAS OF MARXISM BY CHINESE CITIZENS RESIDING ON THE TERRITORY OF RUSSIA

He Bing
Zhang Wei

Summary: This article presents the results of a study aimed at establishing the main causes and ways of spreading the ideas of Marxism among Chinese citizens by their compatriots living in Russia. In the course of the study, it was found that the main reasons for the translation of Marxist ideas by Chinese citizens among their compatriots are the unfavorable socio-economic conditions that developed in the early 1860s. As active participants in the October revolution that took place on the territory of Russia, Chinese citizens gained experience in building the first socialist country, which they tried to pass on to their compatriots in order to find the most optimal ways to gain independence of the country and its way out of the current critical situation.

Keywords: Chinese citizens, ideas of Marxism, the Soviet state, reasons, goals.

Хэ Бин

Доцент, Хэйхэский университет, провинция Хэйлуунцзян, город Хэйхэ, Китай
hebing-123@163.com

Чжан Вэй

Доцент, Хэйхэский университет, провинция Хэйлуунцзян, город Хэйхэ, Китай
hhxytzb@163.com

Аннотация: В настоящей статье представлены результаты исследования, целью которого стало установления основных причин и путей распространения идей марксизма среди граждан Китая их соотечественниками, проживающими на территории России. В ходе исследования было установлено, что в качестве основных причин трансляции идей марксизма гражданами Китая среди своих соотечественников, выступают неблагоприятные социально-экономические условия, сложившиеся в начале 1860-х годов. Будучи активными участниками произошедшей на территории России Октябрьской революции, граждане Китая приобрели опыт построения первой социалистической страны, который пытались передать своим соотечественникам с целью поиска наиболее оптимальных путей приобретения независимости страны и её выхода из сложившегося критического положения.

Ключевые слова: граждане Китая, идеи марксизма, Советское государство, причины, цели.

Введение

Необходимость рассмотреть проблему настоящего исследования, обусловлена желанием выявить основные причины распространения идеи марксизма, как философского, экономического и политического учения, основанного К. Марксом и Ф. Энгельсом в начале 1860-х годов среди граждан Китая, проживающих на территории России. Обращаясь к сложившимся на данный исторический период социально-экономическим условиям Китая, следует отметить, что именно в это время произошло массовое обанкрочивание китайских фермеров, что вынудило большинство из них пересечь границы России с целью улучшить свои финансовые поступления за счет освоения новых территорий. Подобная эмиграция привела к резкому увеличению количества граждан Китая на территории России и образованию этнических обществ – маргинальных групп, осуществляющих свою деятельность вдали от родины.

В желании реализовать свой гражданский потенциал

граждане Китая активно осуществляли деятельность, направленную на пропаганду ценности марксистской теории среди соотечественников, видя в них новую мысль и знания, способные улучшить сложившиеся на указанный период времени социально-экономическое положение Китая. Граждане Китая не ограничились участием в Октябрьской революции, а прямо или косвенно (создание газет, школ, профсоюзов) распространили идеи марксизма в Китае [1]. Остановимся более подробно на причинах и последствиях вышесказанного.

Первоначально, обратим внимание на так называемые **прямые причины** (предпосылки), сподвигнувшие граждан Китая, проживающих на территории России, к распространению идей марксизма. В качестве первой из них мы видим приобретение опыта китайский граждан в участии Октябрьской революции в России основание которой составляла названная теория. Последствия Октябрьской революции отразились в позитивных изменениях в социальной и экономической политике молодого государства, что, собственно, укрепило доверие граж-

¹ Данная статья является результатом научной работы, финансируемой фондом «Исследование роли российских этнических китайцев в общем фронте строительства» (2018-KYYWF-1272)

дан Китая в эффективности основных положений теории марксизма и подтолкнуло к их продвижению среди соотечественников.

Ход исследования

Обращаясь к ретроспективному анализу, следует отметить, что начиная с 1840 г. Китай постепенно превратился в полуколониальную и полуфеодальную страну, что обусловило поиск наиболее оптимальных путей приобретения независимости страны с целью выхода её из сложившегося критического положения. Крестьянская война против маньчжурской империи Цин и иностранных колонизаторов, получившие название «Тайпинское Небесное Царство», сильно подорвало традиционно сложившееся государственное правление Китая, позволив тем самым капитальному империализму увидеть мощь китайского народа и отказаться от идеи разделения страны с целью её подчинения.

В качестве основного механизма своеобразной защиты от возможности воплощения указанной идеи выступала попытка трансформации артефактов китайского общества путем изучения передовых западных технологий, для противостояния вторжению капиталистического империализма в Китае. Однако в виду крайней степени коррумпированности китайской социальной системы названный механизм не привел к намеченной цели. Реформисты буржуазии надеялись развить капитализм в Китае через движение реформ сверху вниз для реализации институциональной цивилизации Китая. Однако из-за имеющихся в текущий момент времени ограничений в действиях императора, не обладающего реальной властью, план не достиг своего завершающего намеченного этапа и привело к прекращению, так называемой Кампании Восстановления всего за 103 дня.

Следующие Учанское восстание было организовано с целью свержения феодальной монархии с последующим основанием Китайской народной республики. Однако из-за «слабости» китайской буржуазии, власть стала принадлежать другим представителям общества, что в итоге привело вновь к полуколониальному и полуфеодальному обществу. Данное обстоятельство привело к пониманию необходимости внесения ряда изменений в направленность преобразований в рамках осуществляемой идеологии и организации нового культурного движения в идеологических кругах Китая.

Сложившиеся на рассматриваемый период времени социально-экономические и политические условия в стране, характеризующиеся неким миксом признаков империализма, феодализма и бюрократического капитализма, обусловили необходимость продолжения поиска наиболее оптимальных путей реформирования государственной политики с целью выхода Китая из затяжного

критического состояния.

Более детальный анализ сложившейся в конце XVIII в. в России и Китае были ситуаций, позволил установить схожие черты. Осознанное понимание «желтыми рабами» (граждане Китая, проживающие на территории России) сказанного и проведение аналогий, привело к выводу о важности Октябрьской революции не только в России, но и необходимости подобных коренных изменений у себя на родине.

Облегчение жизни различным представителям национальных меньшинств, проживающих на территории России стало благодаря изданным Советским правительством «Декларации прав народов всех национальностей в России» и «Постановления Народных комиссаров государственной службы о трудящихся из-за рубежа», в которых утверждался равный статус всех этнических групп перед коренными жителями России. Таким образом, именно Советское правительство стало первым защищающим интересы граждан Китая, проживающих в пределах его границ [2].

Вместе со сказанным приходит понимание того, что Всесоюзная Коммунистическая партия и советский режим выступили в роли тех политических партий и режимов, которые действительно представляли широкие массы граждан, имеющие равные права и возможность контролировать власть, став настоящим «хозяином» страны.

Победа в Октябрьской революции рабочих, крестьян, солдат и др. продемонстрировала силу истинности идей марксизма и позволила понять, что «они могут жить по-другому. Жить не так, как они привыкли, а жить в соответствии с принципами равенства и справедливости. Трудящиеся России взяли власть в свои руки и в этом подали пример для всего мира и для нас, китайцев» [3]. Таким образом, победа в Октябрьской революции выступила в качестве идеологического оружия ориентира, указывая путь необходимых преобразований в надежде привести Китая к устойчивому развитию, проявляемому во всех сферах жизнедеятельности человека. Сказанное выступило в качестве одной из причин начала распространения идей марксизма в Китае.

В качестве косвенной причины распространения идей марксизма гражданами Китая выступает понимание необходимости преобразований посредством своеобразного «переноса» личного опыта китайцев, полученных им в России, при котором немаловажную роль сыграло созданное Генеральное общество китайских рабочих.

По мнению, высказанному В.И. Лениным «<...> победивший пролетариат лишил капиталистов и организовал

социалистическое производство в своей собственной стране, противопоставляя себя остальной капиталистический мир, и тем самым привлекая к воссоединению угнетенные классы других стран» [4]. Как крупнейшая соседняя с Россией держава Китай, граждане которой проживали на территории Советского государства, привлекла внимание Всесоюзную коммунистическую партию большевиков (далее – ВКП(б), которая разработана ряд мер направленных на воспитание граждан Китая в духе идей марксизма и коммунизма, путем передачи опыта Октябрьской революции. В целом, подобные меры позволили принять как непосредственное, так и опосредованное участие граждан России в китайской революции с целью достижения организации на территории Китая коммунистической партии и проведения социальной революции.

Для оказания помощи китайским учащимся, коммерсантам и рабочим в России в 1917 г. создаётся Генеральное общество китайских граждан [5]. После Октябрьской революции в России количество членов названного общества постепенно увеличивалось, которые в последствии приняли активное участие в строительстве Советской власти. Данное общество позднее было переименовано на «Генеральное общество китай-

ских рабочих в России», превратившись в организацию рабочих, возглавляемую российским пролетариатом. Общество учредило газеты, открыло партийные школы и курсы повышения квалификации, с целью достижения максимально возможного распространения марксизма среди китайских рабочих в России. С развертыванием пропагандистской работы ВКП(б), Советским правительством и Генеральным обществом китайских рабочих в России, политическое сознание китайцев, проживающих на территории Советского государства постепенно увеличивалось, что привело к расширению пропагандистских мероприятий, ориентированная на распространение идей марксизма в Китае.

Заключение

Сохранение кровных уз граждан Китая, проживающих на территории России с родственниками, позволило транслировать идеи марксизма, передавая их «из уст в уста». Подобная «естественная» пропаганда позволила побудить местных крестьян войти в эмоциональный резонанс и послужила причиной трансляции идей марксизма на широкой территории Китая среди его жителей, включая самые отдалённые деревни, охватывая тем самым большую площадь государства.

ЛИТЕРАТУРА

1. 丛喜权, 安全义, 张巍, 董雪. 旅俄华侨对马克思主义中国化影响的新思考 [J]. 黑河学院学报, 2019.
2. 中央研究院近代史研究所编. 中俄关系史料一般交涉民国九年 [M]. 台北: 精华印书馆股份有限公司, 1968.
3. 张福山, 周淑珍. 哈尔滨与红色之路 [M]. 哈尔滨: 黑龙江人民出版社, 2001.
4. 列宁选集 (第2卷) [M]. 北京: 人民出版社, 1995.
5. 张慧洁. 旅俄华侨与马克思立义的早期传播研究 (1916—1922) [D]. 武汉: 华中师范大学, 2019.

© Хэ Бин (hebing-123@163.com), Чжан Вэй (hhxytzb@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКИ ИМПЕРАТОРА МАГНА МАКСИМА В 383–387 ГГ.

FEATURES OF FOREIGN POLICY OF EMPEROR MAGNUS MAXIMUS IN 383-387

S. Yartsev
M. Ryabtseva

Summary: The article is devoted to the peculiarities of Magnus Maximus' foreign policy. Commander of the British garrisons and former colleague of Theodosius I, was proclaimed Emperor by the troops and established his authority in Britain, Spain and Gaul in 383. The study thoroughly analyzes reports from a large group of written sources, including the New History of Zosimus, the letters of Ambrose of Mediolan, the Church stories of Rufinus, Socrates and Sozomen. According to the authors, the foreign policy of Magnus Maximus after his approval in Gaul, first of all, was aimed at finding as soon as possible barbarian allies in the upcoming struggle for power. It was this factor that acquired a dominant role in the confrontation between Maximus and Theodosius I and Valentinian II. At the same time, the most acute struggle of the rival emperors was for the federates of Pannonia, who lost their contractual relations with the Empire after the death of Gratian. The importance of relations with these barbarians for Maximus lay in the fact that, because of their strategic location, they could easily block all routes to the west and detain Theodosius I for a long time. The eventual conversion of these barbarians to the side of Valentinian II explained Maximus' refusal to attack the Apennine Peninsula in 383-384. In the future, the usurper suffered a number of failures associated with an attempt to raise a mutiny among the Pannonian federates with the help of the Goths of the Northern Black Sea region and even his own military units specially sent by Maximus to this province. The rashness of his actions and the haste with which Magnus Maximus acted were the main reasons for his defeats, which eventually cost him his life.

Keywords: Roman Empire, Emperor Maximus, Emperor Theodosius I, Emperor Gratian, Emperor Valentinian II, Pannonia, Goths, Huns, federates.

В первые годы после заключения договоров Грациана (380 г.) и Феодосия I (382 г.) с готами и другими варварами, на первый взгляд, стали подтверждаться самые оптимистические прогнозы придворных панегиристов о безоговорочной победе империи и наступлении в государстве долгожданного мира. Однако события, которые произошли уже в 383 году, показали всю неоднозначность наступившей новой эпохи взаимоотношений с варварами.

В этот год в Британии поднял восстание родственник

Ярцев Сергей Владимирович

Д.и.н., доцент, Тульский государственный педагогический университет им Л.Н. Толстого
s-yartsev@yandex.ru

Рябцева Марина Леонидовна

К.и.н., Белгородский государственный национальный исследовательский университет
ryabtseva@bsu.edu.ru

Аннотация: Статья посвящена особенностям внешней политики Магна Максима. Командующий британскими гарнизонами и бывший сослуживец Феодосия I, был провозглашен войсками императором и установил свою власть в Британии, Испании и Галлии в 383 году. В исследовании тщательно проанализированы сообщения большой группы письменных источников, в том числе, Новой Истории Зосима, писем Амвросия Медиоланского, Церковных историй Руфина, Сократа и Созомена, которые касаются периода правления узурпатора. По мнению авторов, внешняя политика Магна Максима после утверждения его в Галлии, в первую очередь, была направлена на скорейший поиск варварских союзников в предстоящей схватке за власть. В противостоянии Максима с Феодосием I и Валентинианом II, именно данный фактор приобрел главенствующую роль. При этом наиболее острая борьба императоров – соперников, развернулась за федератов Паннонии, лишившихся договорных отношений с империей после гибели Грациана. Важность отношений с указанными варварами для Максима заключалась в том, что они, из-за своего стратегического местоположения, могли легко заблокировать все пути на запад и надолго задержать Феодосия I. Переходом, в конечном итоге, данных варваров на сторону Валентиниана II, объясняется отказ Максима от нападения на Апеннинский полуостров в 383-384 гг. В дальнейшем узурпатор потерпел еще ряд неудач, связанных с попыткой поднять мятеж среди федератов Паннонии при помощи готов Северного Причерноморья и даже собственных воинских подразделений, специально посланных Максимом в эту провинцию. Непродуманность действий и спешка, с которой действовал Магн Максим, стали основными причинами его поражений, в итоге стоивших ему жизни.

Ключевые слова: Римская империя, император Максим, император Феодосий I, император Грациан, император Валентиниан II, Паннония, готы, гунны, федераты.

Феодосия I [5, с. 185, прим. 2], Магн Максим. Войска провозгласили его императором, «вручив ему пурпур и корону» [Zosim., IV, 35, 4; Paneg., 12, 23,3; Oros., VII, 34, 9; Socr., V, 11; Soz., VII, 13; Aur. Victor. Epit., 47, 7]. Вскоре, переправившись через Ла-Манш, Максим смог разбить Грациана в битве в окрестностях современного Парижа [5, с. 185, прим 3]. Однако данная победа была достигнута за счет предательства собственных войск западного императора. Измена стала закономерным результатом негативного отношения армии к Грациану. Главными причинами этого обычно называют излишнее доверие императора

к «придворным, погрязшим во взяточничестве» [Zosim., IV, 35, 2; Aur. Victor. Epit., 47, 6], и щедрую оплату неких аланских дезертиров, получивших престижную службу в гвардии, из-за чего Грациан стал пренебрегать остальными солдатами [Zosim., IV, 35, 2]. Последнее обстоятельство, послужило провоцирующим фактором в наибольшей степени. Император, по-видимому, действительно перестал оказывать знаки внимания своим воинам, так как «благодаря неисчислимому золоту», «перевел к себе нескольких алан», которых он «предпочел старому и римскому воину, и настолько взял варваров в свою свиту и почти в свою дружбу, что иногда тем же обычаем совершал прогулку» [Aur. Victor. Epit., 47, 6]. Считается, что данные аланы могли быть из числа варваров-федератов, расселенных Грацианом в 380 г. в Паннонии [7, с. 65]. Обязанные своим возвышением императору, они, безусловно, демонстрировали особую преданность и поэтому среди императорского окружения вызывали у Грациана наибольшее доверие.

Однако, такое изменившееся отношение к старым римским воинам, было не единственной причиной, способствующей падению императора. Вскоре к этому добавилась негативная реакция римской аристократии на действия Грациана, направленные против традиционных верований, включая вынос алтаря Победы из здания сената и отказ от звания великого понтифика [Zosim., IV, 36, 5] [1, с. 576, прим. 750; 21, р. 36–40; 18, р. 549–552]. В какой-то момент франкские военачальники Грациана решили, что им гораздо выгодней остаться при малолетнем Валентиниане II, чем терпеть над собой Грациана, потерявшего всякое уважение и влияние в армии [1, с. 214–215]. Сам же император, бежавший «в Альпы с тремястами конных воинов», решил двигаться дальше в «Рецию, Норик, Паннонию и Верхнюю Мёзию» [Zosim., IV, 35, 5], под защиту своих федератов, расселенных в этих местах в 380 году. Трудно сказать, как развернулись бы события, если Грациану удалось все же добраться до верных ему союзников. Однако бывший магистр конницы Андрагафий отправленный Максимом в погоню за императором, догнал его в Лионе и убил [Zosim., IV, 35, 6; Rufin., II, 14; Socr., V, 11; Soz., VII, 13].

Не теряя времени, Максим отправляет послов к соправителю Грациана – Валентиниану II [Ambr. Ep., 24; Rufin., I, 15; Socr., V, 11; Soz., VII, 13] и к Феодосию I, с требованием признать его императором [Zosim., IV, 37, 2–3]. В сложившейся ситуации, пока Феодосий I и будучи еще двенадцатилетний подросток – император Валентиниан II, тянули время, в конечном итоге, согласившись не только на требования узурпатора, но и на титул августа для сына Максима, верные законной власти войска заблокировали альпийские перевалы, оставив узурпатора на территории к северу от Альп [3, с. 420–421]. Так как Валентиниан II, в ответ на приглашение Максима явиться к нему в Триру, чтобы якобы править вместе «как отец и сын» [Ambr. Ep., 24, 7], ответил отказом, напряженная си-

туация, продолжала сохраняться в империи, по крайней мере, до лета 384 г. [3, с. 421; 5, с. 186, прим. 2].

Любопытно, но именно в это время у Валентиниана II резко обострились отношения с варварами, что в сложившейся ситуации, вряд ли могло быть простой случайностью. Вполне вероятно, что уже в 383 году убийца Грациана – Андрагафий или его люди отправились в сторону Паннонии к варварам-федератам Алафея и Сафрака с предложением перезаключения союза с новым императором Магном Максимом. По нашему мнению, только этим обстоятельством можно объяснить странный военный поход, предпринятый в 384 году паннонскими федератами в Галлию, находившуюся в это время под властью узурпатора. При этом подошедшие с востока варвары, почему-то, создали серьезные проблемы не Максиму, а Валентиниану II. Это следует из слов Амвросия Медиоланского, сообщившим, что в то время, когда Максим угрожал вторжением в «Италию с отрядами варваров, Валентиниан гуннов и аланов, приближающихся к Галлии, обратил назад через земли Аламании» [Ambr. Ep., 24, 8] [8, с. 82]. Обычно этих упомянутых гуннов и аланов, справедливо отождествляют с федератами Грациана из Паннонии [9, с. 42; 15, р. 37; 8, с. 82].

Однако мы не можем согласиться с утверждением, что данный варварский поход имел своей целью выступление против галльского узурпатора Магна Максима [8, с. 82]. В это время против последнего, никаких военных операций не предпринималось, а действия противников ограничивались караульной службой «солдат обеих сторон, охранявших горные перевалы» [Ambr. Ep., 24, 7]. К тому же, если бы варвары, действительно призвались против Максима, то их не нужно было отправлять обратно, да еще и на полпути к конечной цели экспедиции. Тем более, если считать, что окружение Валентиниана II, затягиванием переговоров с Максимом, специально выигрывало время для своих войск, которые, в данное время, брали под контроль проходы через Альпы, ожидая нападения с севера [3, с. 421]. Кроме того, если причиной появления варварской армии на границе Галлии, являлась бы угроза, исходившая от Максима, то уже само продвижение федератов в западном направлении, как и последующее их возвращение назад, должны были спровоцировать узурпатора на нападение на Италию. Такой вариант событий мог произойти, независимо от уровня договоренности между противоборствующими сторонами, ведь через несколько лет, именно подобные внешние обстоятельства сыграли свою решающую роль в походе Максима на Италию [10, с. 48]. Сейчас же, Феодосий I, не имел возможностей оказать реальную помощь Валентиниану II, поэтому в отношениях с Максимом он ограничивался лишь демонстрацией своей силы [Chron. Gall., 646; Socr., V, 12] [20, р. 267–301; 10, с. 48]. Разумеется, узурпатор это понимал и поэтому по отношению к Риму был настроен решительно. Тем не менее, похода Максима против Валентиниана II, в первые

годы после утверждения узурпатора в Галлии, не случилось. По нашему мнению, логичнее предположить, что, скорее всего, федераты шли на помощь к Максиму, так как предложенные условия договора нового императора, оказались предпочтительнее для варваров. Представляя огромную опасность для Италии, по пути они были перехвачены Валентинианом II, после чего, перешли на его сторону. По-видимому, именно этим обстоятельством и были сорваны планы Максима нападения на полуостров. Учитывая то, что уже в 384 году против ютунгов напавших на Рецию «был призван гунн» [Ambr. Ep., 24, 8], федератам были предложены довольно выгодные условия возобновленного договора. По этой причине, помимо войны с ютунгами, к военным действиям паннонских варваров, уже в качестве союзников Валентиниана II, возможно, следует отнести и не совсем мирное их возвращение через «Аламанию» [Ambr. Ep., 24, 8]. Также, вероятно, что именно с данным рейдом следует связать слова Амвросия о военачальнике Валентиниана II – Бавтоне, который заставил «варваров, решать спор с варварами» [Ambr. Ep., 24, 8]. Это подтверждает и последующий текст епископа о гуннах «сокрушивших Аламанию» [Ambr. Ep., 24, 8].

Заметим, что наше предположение о том, что бывшие федераты погибшего Грациана шли из Паннонии в Галлию, будучи привлеченные предложениями Максима, хорошо согласуется с особенностями внешней политики узурпатора, которую он стал проводить по отношению к Барбарикуму. Конечно, в ней трудно разглядеть антиварварскую «национальную реакцию» с опорой на римские войска [16, p. 256], даже, несмотря на то, что Максим наголову разбил пиктов и скоттов в Британии [CIL, XI, 6327] [7, с. 67, прим. 23]. Скорее наоборот, после утверждения в Галлии, его внешняя политика стала проводиться с расчетом на варварскую поддержку и скорейшую вербовку наемников за пределами римских границ. Как верно подметил Е.А. Мехмадиев, именно таким способом, в данное время в Галлии появились отряды франков и аламаннов. Таким образом, узурпатору довольно быстро удалось создать угрозу Италии варварскими «пешими и конными отрядами с той стороны пограничного вала», оплачиваемыми «из налогов провинциалов» [Ambr. Ep., 24, 8] [7, с. 67].

Учитывая, что Максиму удалось подбить на выступление против Феодосия I, готов Северного Причерноморья [Zosim., IV, 39, 5], он не мог оставить без внимания находившихся гораздо ближе к Галлии федератов Паннонии, и тем более, варваров живших сразу за Рейном. Особенно его должны были волновать паннонские федераты, лишившиеся договорных отношений с империей, после гибели Грациана. Здесь Максиму необходимо было действовать по возможности быстро, опережая Валентиниана II, который сам стремился вернуть варваров под юрисдикцию Рима. Скорее всего, именно данное обстоятельство, способствовало оперативному переходу на-

емных отрядов и союзных варварских армий на службу к Максиму. Дезертировавший из Италии и перебежавший к Максиму уже в 383 году, магистр пехоты франкского происхождения Меробавд, вероятно ориентировался именно на такое изменение римской политики по отношению к варварам. Правда, перебежчик, получивший от Валентиниана II консульское звание [14, p. 163], действительно мог оказаться изменником, подготавливающим вражеское вторжение в Галлию. В таком случае за содеянные деяния, он справедливо поплатился своей жизнью [19, s. 101–105; 7, с. 65–66]. Косвенно на факт предательства может указывать то обстоятельство, что вскоре, часть тех же франков, по какой-то причине оказалась в лагере врагов Максима. Поэтому, не случайно, узурпатор, в конечном итоге проигравший в ряде сражений, в том числе «был побежден франками» [Ambr. Ep., 40, 23].

В связи со всем вышесказанным, вряд ли, можно считать верным предположение о значительной самостоятельности паннонских федератов, которые сами решали, с кем им в данный момент воевать, а с кем нет [6, с. 92]. Амвросий, действительно утверждает, что подошедшие варвары, победив всех недругов, готовы были теперь напасть уже и на самого Максима «угрожая вторжением в Галлию», однако «были принуждены оставить эти завоевания», так как они противоречили миролюбивым планам императора Валентиниана II [Ambr. Ep., 24, 8]. По нашему мнению, данный текст, включая и ту часть, в которой говорится, что Валентиниан II «своим золотом, купил мир» для Максима, необходимо рассматривать в контексте особенностей всей речи епископа, обращенной к узурпатору. Напомним, что в ней обличались несправедливые и враждебные действия Максима, на фоне миролюбивой и мудрой политики Валентиниана II. Поэтому обычная, в таких случаях, плата федератам за военную кампанию, в данном контексте могла быть специально представлена Амвросием, в качестве добросердечной акции молодого императора, призванной спасти Максима от неминуемого нападения враждебных полчищ.

Конечно, первые неудачи Максима по смещению «юного Валентиниана по возможности на всей территории империи», не остановили узурпатора, который «приготовился перейти Альпы и продвигаться вперед по Италии» [Zosim., IV, 42, 1–2]. Но, в таком случае, ему необходимо было заручиться поддержкой наиболее влиятельных сил римского общества. Возможно, именно с этим связано его демонстративное участие в церковном синоде, осудившем на казнь за склонность к дуализму, некоего Присциллиана. Впрочем, к такому трагическому варианту развития событий, могло привести и довольно серьезное отношение к религиозным обязанностям нового императора [4, с. 311]. Далее, в ответ на издание Валентинианом II в 386 году эдикта о терпимости по отношению к арианами, Максим пишет письмо в Рим [4, с. 305], в котором говорит о недопустимости преследования

ортодоксальных христиан и достаточно мягко увещевает соправителя, вернуться на истинный путь своего отца. Тем самым Максим почти добивается того, что очень многие представители римской знати – приверженцы никейского христианства, почувствовав исходящую от узурпатора поддержку, переходят на его сторону [11, с. 60–61]. Однако, позже часть этих людей, вновь отворачивается от Максима. По словам Амвросия, буквально за несколько дней до похода на Италию, узурпатор, в ответ на сожженную в Риме синагогу, отправил туда свой очередной указ, призванный защитить общественный порядок. По этой причине «Максим был оставлен» римлянами, так как «народ христианский сказал: «Ничего хорошего этого человека не ждет»» [Ambr. Ep., 40, 23].

Тем не менее, приоритетной для Максима, продолжала оставаться именно варварская поддержка, в которой особенно выделялась позиция федератов Паннонии. Дело в том, что данные воинские подразделения, из-за своего стратегического местоположения, могли легко заблокировать все пути на запад и надолго задержать Феодосия I. Поэтому на этом направлении своей политики, с целью достижения положительного результата, Максим прикладывал неимоверные усилия, не останавливаясь даже перед откровенным обманом на государственном уровне. Так, Домнина, прибывшего в Тревиру с посольством от Валентиниана II, с целью поиска «более надежного мира» [Zosim., IV, 42, 3], Максим, не только принял с особым почетом и одарил щедрыми подарками, но и «отослал часть своей армии на помощь Валентиниану против варваров, угрожавших Паннонии, которая ему принадлежала» [Zosim., IV, 42, 5]. Что это были за варвары, создавшие угрозу римской провинции, нам не известно. В законе 386 года, действительно, говорится о рабочих рудников, отказывающихся работать из-за угрозы нападения врагов [CTh., I, 32, 5]. Возможно, опасная ситуация возникла в связи с усилением давления варварского мира на приграничные римские территории. В любом случае, истинные причины узурпатора, были далеки от стремления оказать реальную помощь соправителю.

В этой связи, учитывая наличие паннонской зоны интересов Максима, не исключено, что именно разгром войсками Феодосия I, подошедшего из Северного Причерноморья воинства Ододея [12, с. 107–118], послужил главной причиной отправки узурпатором своих отрядов в эту провинцию. Возможно еще варвары Ододея, проникнув под видом беженцев на территорию империи, должны были начать восстание с участием федератов Паннонии. После неудачи этой попытки, Максим не оставлял надежды, что ушедшие на восток его отряды, все же смогут в нужный момент поднять мятеж в войсках федератов и заблокировать Феодосию I все пути на запад. Ускориться с выполнением данной задачи, его вынуждали известия о заключении Феодосием I в 387 году мира с Персией, после которого положение узур-

патора осложнилось. Теперь, несмотря на то, что Константинополь пожертвовал большей частью Армении, Феодосий I мог легко перебросить войска с востока на запад и направить их против Максима [10, с. 48]. Поэтому восстание федератов в Паннонии 387 года, о котором пишет А. Пиганьоль [17, р. 248], вполне могло быть результатом именно коварных замыслов Максима. Правда, утверждать о полном уничтожении римской цивилизации в этой провинции в ходе этого восстания, мы считаем преждевременным. Также сомнительным выглядит предположение, что выступление федератов Паннонии могло состояться ранее 387 года, по причине стремления варваров захватить и отторгнуть от империи данную территорию [1, с. 214]. Такое предполагаемое поведение федератов не находит своего логического объяснения. Напомним, что чем основательнее обустроивались варвары в пределах Римской империи, тем меньше они были заинтересованы в ее разрушении [2, с. 25]. То, что волнения среди паннонских федератов были связаны с отсылкой туда войск Максима, также косвенно подтверждает, взятие именно в данное время, его комитом Андрагафием, еще и «всех возможных проходов через Альпы и переправ через реки» [Oros., VII, 35, 3]. Очевидно, что вместе с паннонским мятежом, это должно было создать непреодолимое препятствие для продвижения войск Феодосия I на запад.

В связи с достигнутыми успехами по подготовке вторжения, в 387 году армия Максима неожиданно перешла Альпы и вступила на земли Италии. Валентиниан II был поражен стремительностью появления узурпатора на Апеннинском полуострове. Вместе с матерью Юстиной и сестрой Галлой, ему удалось бежать на корабле к Феодосию [Zosim., IV, 43, 1; Socr., V, 11–12; Soz., VII, 13–14; Rufin., I, 16]. Вскоре, благодаря хитрым интригам Юстины, не так давно овдовевший Феодосий, женился на Галле, пообещав объявление войны Максиму и возвращение Валентиниану II всех владений его отца [Zosim., IV, 44, 4]. Таким образом, гражданская война в империи становилась неизбежной. В этой связи, восстание федератов Паннонии и возможный массовый переход их на сторону Максима, превратились в серьезную угрозу предстоящему походу Феодосия I на запад [Zosim., IV, 45, 3]. Поэтому когда императору сообщили, что некоторые федераты – «варвары, вступившие в римские легионы, помышляли об измене из-за великих наград, обещанных Максимом» [Zosim., IV, 45, 3], Феодосий бросил против них все имеющиеся у него силы. Осознав, что они «обнаружены, варвары, тем не менее, бежали в топи Македонии и скрылись в зарослях. Их обнаружили там и преследовали всеми возможными средствами. Почти все из них были убиты» [Zosim., IV, 45, 3; Eunap., 58].

Возможно, именно неудача в Паннонии вынудила Андрагафия оставить горные перевалы и попытаться «застать врасплох врага морским рейдом» [Oros., VII, 35, 3]. Комит Максима даже попытался поймать в Иониче-

ском море Валентиниана II, который в действительности пересек «пролив задолго до этого» [Zosim., IV, 46, 1]. Несогласованные действия противника, позволили Феодосию I летом 388 года, без задержек пересечь «Паннонию и Апеннины и атаковать войско Максима, пока оно не ожидало нападения» [Zosim., IV, 46, 2]. В конечном итоге Максим был убит, как и впоследствии и его сын, оставленный отцом в Галлии. Узнав об этом покончил жизнь самоубийством «нырнув в воду» и Андрагафий [Zosim., IV, 46, 2-3, 47, 1; Cons. Const., 1, 245; Hydat. Chron., 2, 15; Paneg. 12, 444; Oros., VII, 35, 4-5] [21, p. 40–43, 61–64; 3, c. 421; 13, p. 107; 10, c. 49].

Таким образом, внешняя политика Магна Максима, после его утверждения в Галлии, безусловно, была направлена на скорейший поиск варварских союзников в предстоящей схватке за власть. В противостоянии Максима с Феодосием I и Валентинианом II, именно данный фактор приобрел главенствующую роль. При этом наиболее острая борьба императоров – соперников, развернулась за федератов Паннонии, лишившихся дого-

ворных отношений с империей после гибели Грациана. Важность отношений с данными варварами для Максима заключалась в том, что они, из-за своего стратегического местоположения, могли легко заблокировать все пути на запад и надолго задержать Феодосия I. В связи с тем, что предложенные условия договора нового императора, оказались предпочтительнее для федератов Паннонии, вначале они решили поддержать Максима. Однако, представляя огромную опасность для Италии, по пути в Галлию они были перехвачены Валентинианом II, после чего, перешли на его сторону. Безусловно, именно данным обстоятельством объясняется отказ Максима от нападения на Апеннинский полуостров в 383–384 гг. В дальнейшем узурпатор потерпел еще ряд неудач, связанных с попыткой поднять мятеж среди федератов Паннонии при помощи готов Северного Причерноморья и даже собственных воинских подразделений, специально посланных Максимом в эту провинцию. Непродуманность действий и спешка, с которой действовал Магн Максим, стали основными причинами его поражений, в итоге стоивших ему жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Банников А.В., Морозов М.А. Византийская армия (IV–XII вв.). – СПб.: Евразия, 2017. – 688 с.
2. Буданова В.П. Парадоксы варварства в историческом контексте // Цивилизация и варварство: парадоксы победы цивилизации над варварством. – М.: ИВИ РАН, 2013. – Вып. II. – С. 12–41.
3. Голдсуорти А. Падение Запада. Медленная смерть Римской империи. – М.: АСТ, 2014. – 733 с.
4. Грант М. Римские императоры: Биографический справочник правителей Римской империи 31 г. до н. э. – 476 г. н. э. – М.: ТЕРРА; Книжный клуб, 1998. – 400 с.
5. Зосим. Новая история / Перевод, комментарии, указатели Н.Н. Болгова. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2010. – 344 с.
6. Ивик О., Ключников В. Гунны. – М.: Ломоносовъ, 2018. – 344 с.
7. Мехамадиев Е.А. Войсковое подразделение Angrivarii, «Веронский список» (Laterculus Veronensis) и вторжение Алариха в Италию: к вопросу о датировке позднеимперской военной надписи из Аугсбурга // Проблемы истории, филологии, культуры. – 2014. – № 2(44). – С. 57–74.
8. Мехамадиев Е.А. Синезий Киренский и войсковое подразделение «Унигарды»: к вопросу о положении готов и гуннов в западной Римской империи в последней четверти IV в. // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2015. – №1. – С. 78–86.
9. Томпсон Э.А. Гунны. Грозные воины степей. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2008. – 256 с.
10. Хьюджес Й. Стилихон. Вандал, который спас Рим. – М.: Изд-во «Клио», 2017. – 352 с.
11. Чернявский Н.Ф. Император Феодосий Великий и его царствование в церковно – историческом отношении. – Сергиев Посад: Типография Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 1913. – 708 с.
12. Ярцев С.В. Обстоятельства похода готов Ододея на Римскую империю // Кондаковские чтения. Античность – Византия – Древняя Русь / Под ред. Н.Н. Болгова. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2019. – Вып. VI. – С. 107–118.
13. Curran J. From Jovian to Theodosius / Ed. A. Cameron, & P. Garnsey // The Cambridge Ancient History XIII: The Late Empire, A.D. 337 – 425. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – P. 78–110.
14. De Rossi G.B. Inscriptiones Christianae Urbis Romae septimo saeculo antiquiores G.B. de Rossi (ed.). – Romae: Ex Officina Libraria Pontificia, 1861. – Vol. I. – 533 p.
15. Gračanin H. The Huns and South Pannonia // Byzantinoslavica. – 2006. – V.64. – P. 29–76.
16. Palanque J.-R. L'empereur Maxime // Les empereurs romains d'Espagne. Paris: Éditions du Centre national de la recherche scientifique. – 1965. – P. 255–268.
17. Piganol A. L'Empire Chretien (325–395). – P.: Presses universitaires de France, 1972. – 501 p.
18. Potter D. The Roman Empire at Bay, AD 180–395. – L.; N.Y.: Routledge, 2004. – 762 p.
19. Rodgers B.S. Merobaudes and Maximus in Gaul // Historia. Zeitschrift für Alte Geschichte Band. – 1981. – XXX. – Hft. 1. – S. 82–105.
20. Vega D. I rapporti fra Magno Massimo, Teodosio e Valentiniano II nel 383–384 // Athenaeum: Studi di letteratura e Storia dell'antichità. – 1975. – №53. – P. 267–301.
21. Williams S., Friell G. Theodosius: The Empire at Bay. – L.: Batsford, 1994. – 238 p.

© Ярцев Сергей Владимирович (s-yartsev@yandex.ru), Рябцева Марина Леонидовна (ryabtseva@bsu.edu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

APPLICATION OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING GEOGRAPHY AND A FOREIGN LANGUAGE AT SCHOOL

**M. Akhmetova
R. Galiev**

Summary: The article is devoted to the effective use of interactive technologies in teaching geography and a foreign language at school. The main task of the author is to show the importance of interactive technologies in the formation of research and project skills, organization of reflection, communication, which determines the competence of a modern student. Examples of the introduction of interactive learning in the educational process, in particular in geography and foreign language classes, are presented. In the process of the research, methods of generalization, analytical and synthetic activity, and modeling were used. The authors note that the preparation and conduct of lessons using innovative technologies and methods requires certain skills and training of the teacher, the ability to work with students in non-standard conditions and situations.

The article shows the importance of interactive learning in increasing cognitive activity and educational interest, activating search activity, and striving for practical actions, as a result of which learning becomes more conscious and purposeful.

Keywords: education, pedagogy, geography lessons, foreign language lessons, interactive, technology, learning, cognitive activity, communication, independence, interaction, motivation, efficiency, students, reflection.

Ахметова Милауша Хасановна

*К.с.н., доцент, Набережночелнинский государственный педагогический университет
falka-21@bk.ru*

Галиев Ракип Рубинович

*Набережночелнинский государственный педагогический университет
rakip.galiev19@gmail.com*

Аннотация: Статья посвящена вопросам эффективного применения интерактивных технологий в обучении географии и иностранного языка в школе. Основная задача автора – показать значение интерактивных технологий в формировании навыков исследовательской и проектной деятельности, организации рефлексии, коммуникации, что и определяет компетентность современного ученика. Представлены примеры внедрения интерактивного обучения в образовательный процесс, в частности на уроках географии и иностранного языка. В процессе исследования применялись методы обобщения, аналитико-синтетической деятельности, моделирования.

Авторы отмечают, что подготовка и проведение уроков с использованием инновационных технологий и методов требует определенных навыков и подготовки со стороны преподавателя, умения работать с учащимися в нестандартных условиях и ситуациях.

Показано значение интерактивного обучения в повышении познавательной активности и образовательного интереса, активизации поисковой деятельности, стремления к практическим действиям, в результате чего обучение школьным предметам становится более осознанным и целенаправленным.

Ключевые слова: образование, педагогика, уроки географии, уроки иностранного языка, интерактивный, технология, обучение, познавательная активность, коммуникация, самостоятельность, взаимодействие, мотивация, эффективность, обучающиеся, рефлексия.

Федеральный государственный образовательный стандарт предъявляет высокие требования к современному школьному обучению. Большие объемы информации, изучаемые за короткие промежутки времени, а также повышенные требования к уровню знаний и умений обучающегося являются реалиями современного образовательного процесса [7; 12].

Интерактивные технологии обучения способствуют интенсификации процесса понимания изучаемого материала, а также нестандартному использованию знаний на практике. Активное внедрение учеников в процесс получения и использования знаний способствует повышению эффективности образовательного процесса. Регулярное использование различных форм и методов интерактивного обучения формируют прочные навыки

овладения информацией. При этом отсутствует негативная оценка, обучающиеся не испытывают чувство дискомфорта и страха при выражении своей точки зрения [5; 11].

Под интерактивным обучением предполагается такая форма организация познавательной деятельности, при которой все ученики погружаются в процесс познания в условиях высокой самостоятельности и эмоционального комфорта. Каждый участник является ключевым «элементом» системы и вносит свой индивидуальный вклад, делится знаниями и идеями. Интерактивное обучение позволяет раскрыть позицию каждого обучающегося, исключая преобладание одного мнения над другим.

Использование интерактивных технологий позволя-

ет решать одновременно несколько педагогических задач, а также способствует развитию коммуникативных умений и навыков, что в свою очередь является важным для освоения новых компетенций. Стоит отметить, что применение данной технологии обеспечивает воспитательную задачу, способствует формированию эмоциональных контактов среди обучающихся, а также учит командной работе, акцентирует внимание на важности каждого мнения и идеи, развивает познавательный интерес, фантазию и творческий потенциал, коммуникабельность, активную жизненную позицию, индивидуальность, свободу в самовыражении, взаимопонимание, уважение и демократичность. Работа по интерактивным технологиям обучения помогает снять эмоциональное напряжение обучающихся, открывает для педагога возможности выбора форм деятельности, позволяющие акцентировать внимание на ключевых моментах урока.

Интерактивное обучение способствует повышению познавательной активности и образовательного интереса, позволяющие активизировать поисковую деятельность, побуждает их к конкретным действиям, в результате чего обучение становится более осознанным и целенаправленным. Применение интерактивных технологий позволяет внести вариативность в мыслительный процесс, а именно неординарное видение проблемной ситуации, путей ее разрешения. Также развиваются такие способности как принятие альтернативной точки зрения, партнерство, толерантность по отношению к оппоненту, а также доброжелательность в общении [9].

Для интерактивного педагогического взаимодействия характерна высокая степень коммуникации участников образовательного процесса, предполагающая частые смены видов и форм деятельности, самоанализ своей деятельности во взаимодействии с другими участниками образовательного процесса. В целом интерактивные педагогические технологии направлены на достижение соответствующих моделей поведения обучающихся.

Стоит отметить, что подготовка и проведение уроков с использованием инновационных технологий требует определенных профессиональных навыков со стороны педагога, умения работать с учащимися в нестандартных условиях и ситуациях, что, в свою очередь, усложняет задачу.

При организации интерактивного обучения следует учитывать специфику методов и придерживаться определенных требований. Например, при применении метода проектов, педагогу необходимо создать такие условия, в которых ученик сам выбирает объект исследования, сам решает для себя какие источники информации использовать: ограничиться ли учебником или углубиться в изучаемый материал и прибегнуть к помо-

щи более серьезной литературы [3].

При использовании метода кейсов также стоит обращать внимание на особенности организации. Основное требование при работе с кейсами – реальность изучаемых ситуаций. Кейс-метод строится на осмыслении, глубоком анализе и разрешении конкретных ситуаций или проблем (кейсов). Кейс представляет собой описание определенной ситуации, происходящей в реальной жизни или теоретически возможной, содержащую в себе проблему, которую необходимо решить. Эта методика позволяет преподавателю проецировать в учебную аудиторию частичку реальной жизни, воспроизвести практическую ситуацию, которую в свою очередь необходимо обсудить, проанализировать и предоставить обоснованное решение.

Во время реализации интерактивного общения учитель осуществляет управление и контроль данного процесса, используя косвенные приемы педагогического воздействия, что позволяет обучающимся проявлять максимальную самостоятельность в выборе цели, соответствующих действий, а также партнеров по деятельности [9].

В педагогической науке в настоящее время не существует достаточно полной классификации интерактивных технологий обучения. Наиболее удачной считаем классификацию Т. С. Паниной, Л. Н. Вавиловой, подразделяющие интерактивные технологии обучения на три группы: дискуссионные (диалог, групповая дискуссия, разбор ситуаций из практики); игровые (дидактические и творческие игры, в том числе деловые и ролевые, организационно-деятельностные игры); тренинговые (коммуникативные тренинги, тренинги сензитивности) [6].

Разнообразие интерактивных технологий позволяет педагогу эффективно применять их в обучении школьных предметов. Применение интерактивных технологий обучения в школьных курсах географии решает спектр различных образовательных задач, связанных с формированием навыков исследовательской и проектной деятельности, организации рефлексии, коммуникации, что, в конечном счете, с полученными в ходе школьного образования умениями и знаниями определяет компетентность современного ученика.

Например, при изучении темы «Природные зоны мира» прекрасно подойдет такая форма интерактивного обучения, как кейс-метод, которая строится на осмыслении, глубоком анализе и разрешении конкретных ситуаций или проблем (кейсов). Также целесообразно использовать элементы кейса при изучении темы «Население мира» (10 класс).

При составлении ситуационных задач для школьных

курсов географии целесообразно акцентировать внимание на актуальных проблемах:

- взаимодействие человека и природы;
- разработка туристического маршрута в зависимости от целевой аудитории;
- выбор территории для строительства промышленного предприятия с учетом заданных параметров;
- перспективы развития свободных экономических зон на территории Российской Федерации.

На уроках географии возможно использование метода инцидента: обучающимся предлагается сообщение о происшествии на территории какой-либо страны, организации. Информация сообщается не полностью, в связи с чем обучающимся приходится разбираться в ситуации, анализировать и сопоставлять данные и факты, исходя из этого принимается определенное решение по устранению проблемной ситуации. Основная цель данного метода – научить школьников самостоятельной работе с различными источниками информации, обработке, систематизации и анализу полученных данных [2].

Метод ситуационно-ролевых игр организуется в виде инсценировки перед классом реальной экономической, правовой, исторической, социально-психологической ситуации, позволяющая дать объективную оценку ситуации и поступков учеников.

Разбор деловой корреспонденции (или «информационный лабиринт»), основан на работе со статистическими материалами, документами определенной тематики, организации, ситуации и т.д. У каждого учителя, проработавшего в школе хотя бы 3-5 лет, найдется достаточное количество рефератов и сообщений по изучаемой теме, в которых, как правило, приведены различные факты и статистические материалы об одном и том же явлении или процессе. Именно они могут служить материалом для учебного кейса, а задача учителя – правильно систематизировать материалы и четко поставить цели перед учащимися, прежде чем они приступят к обработке информации и обобщениям.

Метод проектирования представляет собой процесс создания проектов различного типа: исследовательского, поискового, творческого, прогностического, аналитического и др. Это один из эффективных методов, позволяющий учащимся не только обобщить теоретические знания, но и реализовать свои творческие способности, обобщить межпредметные компетенции. В школьных курсах географии, целесообразно организовывать проектную деятельность при изучении отраслей промышленности, ученики могут создавать мини-проекты, направленные на создание различных предприятий по определенным параметрам, а также проекты по освоению месторождений полезных ископаемых, развитию

транснациональных компаний, отдельных регионов и стран в целом.

Обучающимся также можно предложить и долгосрочные проекты: к примеру, на уроках географии в 6 классе, в течение всего года обучающиеся разрабатывают модель гипотетического материка, рисуют тематические карты данной территории, воссоздают новые страны, города, прописывают историю открытий и исследований [2].

Из вышеизложенного следует, что интерактивное обучение является более инновационным и эффективным, чем традиционное, способствует повышению мотивации участников в процесс решения поставленных перед ними целей и задач, стимулирует познавательную активность обучающихся к последующей поисковой деятельности. Все эти методы и приемы прививают ученикам самостоятельность, учат принимать важные для себя решения и нести за них ответственность, находить и обрабатывать информацию, не бояться совершать ошибки, помогают почувствовать себя важным и значимым.

Интерактивные технологии также целесообразно использовать в обучении иностранного языка для решения проблемы говорения и устранения языкового барьера.

Например, технология под названием «Аквариум» устроена по типу спектакля, где ученики играют роль зрителей, выступающих в роли наблюдателей, экспертов, аналитиков и критиков. Суть «спектакля» состоит в том, что одни обучающиеся – актеры разыгрывают определенную ситуацию на импровизированной сцене, другие наблюдают и анализируют. При изучении темы «Эмоции и черты характера» можно предложить определенный «аквариумный диалог», при этом текст диалога может быть любым, например, разговор на ресепшене отеля или диалог официанта и посетителя ресторана. Перед обучающимися – актерами ставится задача передать определенное настроение или эмоцию, черты характера, а обучающиеся – зрители, в свою очередь, должны это заметить, объяснить увиденное [10].

Технология «Карусель» представляет собой одну из разновидностей психологических тренингов. Суть данной технологии состоит в том, что обучающиеся образуют два кольца, одно из них внутреннее, другое – внешнее. Внутреннее кольцо состоит из сидящих неподвижно учеников, обращенных лицом к внешнему кругу, внешнее кольцо — из обучающихся, перемещающихся по кругу через каждые 30 секунд. За короткий период времени они успевают проговорить несколько тем и склонить к своей точке зрения своего собеседника. Данная технология хорошо подходит для отработки диалогов этикетного характера и может иметь положитель-

ные результаты при изучении тем: «Национальность», «Разговор в общественном месте», «Знакомство». Стоит отметить высокую динамику и коммуникацию во время занятий с использованием данной технологии [8].

Применение технологии «Незаконченное предложение» предполагает прочтение обучающимся неполного, незаконченного предложения, касающегося различных жизненных сфер, и продолжения его разными словами, приходящими в голову. Неопределенность предложений дает возможность подключить фантазию и творческий потенциал обучающихся [1].

Список использованных технологий можно продолжать бесконечно, стоит также отметить: дискуссии, дебаты, семинары, различные игры. Также существует огромное количество форм ролевых игр на уроках английского языка: презентации, клубы по интересам, интервью, заочные путешествия, круглые столы, пресс-конференции, экскурсии, сказки, репортажи [4].

Стоит отметить, что эффективность реализации интерактивных технологий, в первую очередь, зависит от педагога, его компетентности и профессиональных навыков. Действительно, именно грамотная организация поможет добиться желаемых результатов, следовательно, педагогу необходимо придерживаться определен-

ных требований при организации рабочего процесса.

Подводя итог, можно сделать вывод, что интерактивное обучение способствует формированию эмоциональных контактов между учителем и учащимися, реализует воспитательные задачи, так как прививает навыки работы в команде или группе, учит уважать мнение своих товарищей по команде. Кроме этого, интерактивные технологии обеспечивают высокий уровень мотивации, прочность знаний, творческий подход, коммуникабельность, а также формирование активной жизненной позиции, понимание ценности индивидуальности, стремления к самовыражению, взаимоуважению и демократичности. Стоит отметить роль данных технологий в снижении нервной и психологической нагрузки обучающихся, возможности смены видов и форм деятельности, переключения внимания на основные моменты занятия.

Таким образом, благодаря интерактивному обучению возможно разрешить несколько задач одновременно, основная из которых — развитие коммуникативных умений и навыков. На современном этапе развития школьного образования интерактивные технологии становятся одним из важнейших инструментов перестройки учебной деятельности, основной целью которого является стимулирование и поддержка взаимодействия обучающихся и учителя, а также учеников между собой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антощенко, Е.Ю. Технологии интерактивного обучения иностранному языку и их характеристика / Е.Ю.Антощенко // Актуальные проблемы романо-германской философии и преподавания европейских языков в школе и вузе. — Марийский государственный университет. — 2017. — №4. — С. 114-119. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30681505> (дата обращения: 25.08.2020).
2. Ахметова, М.Х. Применение интерактивных методов в обучении географии в школе / М.Х. Ахметова, Р.Р. Галиев // Материалы региональной научно-практической конференции «Естественно-географические знания в современном образовательном пространстве школы и вуза». — Казань: Вестфалика. — С.15-18.
3. Биндас, О.Б. Интерактивные технологии обучения / О.Б.Биндас // Материалы 1 Открытого Всероссийского форума преподавателей иностранного языков «Иностранные языки - новому поколению профессионалов». — Йошкар-Ола: Издательство Поволжский государственный технологический университет, 2019. — С.140-149.
4. Данина Е.В. Современные технологии и методы обучения на уроках английского языка / Е.В. Данина // Материалы Всероссийской (национальной) научно-практической конференции «Теория, методика обучения и воспитания в современном образовательном пространстве». — Волгоград, 2019. — С.63-67. — URL:<https://elibrary.ru/item.asp?id=37574243> (дата обращения: 07.09.2020).
5. Магсумов Т.А. Интерактивные методы обучения истории и географии в педагогическом вузе / Т.А. Магсумов, М.Х. Ахметова // В сборнике: Право, история, педагогика и современность. Сборник статей Международной научно-практической конференции. 2020. — С. 81-85.
6. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. — М.: Изд. Центр «Академия», 2008. — 176 с.
7. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. — М.: Просвещение, 2015. — 559 с.
8. Хоменко, Э.Е. Современные интерактивные педагогические технологии в обучении на уроках английского языка / Э.Е. Хоменко // Материалы Международной научно-практической конференции «Парадигма аграрного образования в условиях цифровизации экономики» — Волгоград: Издательство Волгоградский государственный аграрный университет, 2019. — С.257-269.
9. Шевченко, Н.И. Интерактивные методы как условие интерактивного образования / Н.И. Шевченко // Интерактивное образование. — 2018. — № 1. — С.15-21 — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34968815> (дата обращения: 07.09.2020).
10. Щемелева, И.Ю. Применение инновационных методов обучения иностранным языкам в школе: учебно-методическое пособие / И.Ю. Щемелева, Ю.С. Васильева, А.О. Наследова, И.В. Нужа. — Орск : Издательство ОГТИ, 2009.
11. Magsumov T.A. Family and school in Russia at the beginning of the 20th century: attempts to bridge the gap // European Journal of Contemporary Education. —

2017. – Т. 6. № 4. – С. 837-846.
12. Magsumov T.A. Ideas and meanings of symposium of historians of Russian education // Журнал министерства народного просвещения. – 2015. – № 4 (6). – С. 143-145. DOI: 10.13187/zhmnp.2015.6.143
13. Magsumov T.A. Periodicals as a source on the history of secondary vocational schools of late imperial Russia // Журнал министерства народного просвещения. – 2014. – № 1 (1). – С. 12-20.

© Ахметова Милауша Хасановна (falka-21@bk.ru), Галиев Ракип Рубинович (rakip.galiev19@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Набережночелнинский государственный педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ ОСНОВАМ ПЕРВОЙ ПОМОЩИ

Воловоденко Анжела Сергеевна

*К.п.н., доцент, Омский государственный педагогический университет
Volovodenko-angela@yandex.ru*

FORMATION OF NATURAL SCIENCE LITERACY TEACHING THE BASICS OF FIRST AID TO STUDENTS

A. Volovodenko

Summary: The article reveals the potential of the process teaching the basics of first aid in the light of the formation of natural science literacy of students. The competencies and components of natural science literacy are highlighted, which can be traced to safe behaviour, protection of human life and health at all levels of general education. The results are interpreted on the basis of an analysis of publications on the topic of research and educational standards for secondary school.

Keywords: natural science literacy, educational standard, training for students, first aid.

Аннотация: В статье раскрыт потенциал процесса обучения основам первой помощи в свете формирования у школьников естественнонаучной грамотности. Выделены компетенции и компоненты естественнонаучной грамотности, которые прослеживаются в вопросах безопасного поведения, защиты жизни и здоровья человека на всех ступенях общего образования. Результаты интерпретированы на основе анализа публикаций по теме исследования и образовательных стандартов для средней общеобразовательной школы.

Ключевые слова: естественнонаучная грамотность, образовательный стандарт, обучение школьников, первая помощь.

Человек неизбежно сталкивается с опасностями во всех средах обитания, при любых видах деятельности. Речь идет о травмах населения, неотложных состояниях, возникающих в повседневной жизни, а также в экстремальных обстоятельствах. Так, по итогам прошлого года на территории Российской Федерации зарегистрировано 266 чрезвычайных ситуаций разного характера – техногенные, биолого-социальные и природные [1, с.7].

Проблема обеспечения безопасности личности, в частности потребность в обучении основам первой помощи, как никогда, актуальна в сфере школьного образования. Очевидно, что деятельность современной школы ориентирована на укрепление здоровья всех участников образовательных отношений. Кроме того, освоение обучающимися норм здоровьесберегающего и безопасного поведения является одной из задач, которая предусмотрена федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) общего образования [2].

Все чаще в контексте образовательных достижений сегодня используется термин «естественнонаучная грамотность» (ЕНГ). Согласно общепринятой трактовке, она отражает способность человека «применять естественнонаучные знания и умения в реальных жизненных ситуациях» [3, с.81]. Исследователи подчеркивают, что проявляется ЕНГ «в конкретных действиях обучающихся», а определить уровень ее сформированности можно через оценку модели поведения обучающихся

в практически значимых ситуациях [4, с.19]. Отметим, что на международном уровне оценивается данный вид функциональной грамотности в 4-х и 8-х классах (TIMSS), в 9-х классах (PISA), в 11-х классах (TIMSS-Advanced) [5, с.80].

В работах в интересующей нас области акцентируется внимание на структуре естественнонаучной грамотности [6, с.231], а также на основополагающих компетенциях школьников в процессе ее формирования [3, с.83–86].

Анализ данных педагогической теории и практики образования показывает, что популярной тенденцией становится изучение потенциала предметной области (как с точки зрения содержательного компонента, так и операционного) для раскрытия возможностей формирования ЕНГ. На наш взгляд, обращение к содержанию образования в ракурсе безопасного поведения школьников, в полной мере отвечает критериям естественнонаучной грамотности, соответственно ориентировано на решение озвученной проблемы. Изучение вопросов здоровья и приемов первой помощи согласуется с характеристиками ЕНГ по нескольким позициям: интегрирование разных предметных знаний (биология, химия, физика), комплексное применение умений (выстраивание алгоритмов применения неотложных мер), прогнозирование и осуществление деятельности в личностно- и социальнозначимых условиях (использование манипуляций само- и взаимопомощи).

В связи с этим представляется важным проследить, как соотносится необходимость формирования естественнонаучной грамотности школьников с существующими требованиями к образовательным результатам именно в аспекте обучения основам первой помощи. Проанализировав содержание ФГОС общего образования, представим результаты сопоставления видов компетенций ЕНГ, компонентов ЕНГ с вышеуказанными требованиями.

Начальное общее образование

1. Компетенция ЕНГ – 1 (научное объяснение явлений)
Результаты ФГОС: освоение норм поведения в природе и социуме (Окружающий мир); принятие установки на безопасный образ жизни (личностные результаты).
2. Компетенция ЕНГ – 2 (понимание особенностей естественнонаучного исследования).
Результаты ФГОС: освоение способов изучения природы: наблюдение и др. (Окружающий мир); освоение способов решения задач исследовательского характера (метапредметные результаты).
3. Компетенция ЕНГ – 3 (интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов).
Результаты ФГОС: выявление причинно-следственных связей в окружающем мире (Окружающий мир); построение рассуждений, аргументация своей точки зрения (метапредметные результаты) [2].

Существует несколько тематических областей, описывающих контекст естественнонаучной грамотности. Относительно вопроса первой помощи – это здоровье, окружающая среда, опасности. Анализируя программы по окружающему миру, обобщим, что компоненты ЕНГ могут проявляться у младших школьников в следующих действиях:

- оценивание правильного поведения людей в природе (лес, водоем), в быту (газ, электричество, вода, огонь, опасные места в доме), на дороге и на улице (транспорт, опасные места вне дома, незнакомые люди);
- распознавание полезных и вредных факторов для здоровья человека;
- оказание первой помощи (ушиб, порез, ожог, обморожение, перенагревание).

Основное общее образование

1. Компетенция ЕНГ – 1.
Результаты ФГОС: освоение приемов оказания первой помощи (Биология); опора на достижения физической науки для сохранения здоровья (Физика); понимание значимости безопасного об-

ращения с веществами (Химия); принятие правил безопасного поведения (личностные результаты).

2. Компетенция ЕНГ – 2.
Результаты ФГОС: представление научно-обоснованных аргументов своих действий (Естественнонаучные предметы); корректирование действий при изменении ситуации (метапредметные результаты).
3. Компетенция ЕНГ – 3.
Результаты ФГОС: оценивание полученных результатов (Естественнонаучные предметы); построение логического рассуждения, умозаключения (метапредметные результаты) [2].

В программах естественнонаучного цикла основной школы в полной мере отражена тематика здоровья и опасностей, определяющих необходимость обращения к вопросам первой помощи (приоритетной областью является «Биология»). В обобщенном виде представим тематику проблемных ситуаций, в которых можно продемонстрировать ЕНГ:

- приемы оказания первой помощи при травмах (ушибы, растяжения, вывихи, переломы) и кровотечениях (артериальное, венозное, артериальное);
- первая помощь утопающему, при удушении, электротравме, отравлении угарным газом, простудных заболеваниях; приемы искусственного дыхания;
- помощь при пищевых отравлениях;
- первая помощь при тепловом и солнечном ударах, ожогах, обморожениях, травмах кожного покрова.

Среднее общее образование

1. Компетенция ЕНГ – 1.
Результаты ФГОС: объяснение закономерностей биологических процессов и явлений (Биология); прогнозирование деятельности человека, связанной с физическими процессами (Физика); владение правилами безопасности при контакте с химическими веществами (Химия); умение оказывать первую помощь (личностные результаты).
2. Компетенция ЕНГ – 2.
Результаты ФГОС: предложение гипотезы на основе знаний об основополагающих законах биологии, химии, физики (Естественные науки); выбор стратегий в различных ситуациях (метапредметные результаты).
3. Компетенция ЕНГ – 3.
Результаты ФГОС: анализ и оценка достоверности полученного результата (Естественные науки); осознание границ своего знания и незнания (метапредметные результаты) [2].

В программах естественных дисциплин старшей шко-

лы вопрос защиты здоровья раскрывается через процессы взаимодействия человека со средой обитания. Соответственно, для оценки ЕНГ рационально предложить следующие темы практико ориентированных заданий:

- оценивание опасного воздействия на организм человека различных загрязнений среды, мутагенов;
- профилактика инфекционных заболеваний, а также никотиновой, алкогольной и наркотической зависимости.

Следует подчеркнуть, что направленность на освоение школьниками приемов первой помощи прослеживается на каждой ступени образования в содержании нескольких предметных областей. Например, кроме выше перечисленных, в 1 – 4-х классах – предметная область «Физическая культура», в 5 – 9-х классах – «Физическая культура и основы безопасности жизнедеятельности», в 10 – 11-х классах – «Физическая культура, экология и основы безопасности жизнедеятельности». Поэтому со-

гласимся с мнением, что при формировании ЕНГ нужно устанавливать связи не только с естественными науками, но и со всеми областями научного знания [6, с.235].

Таким образом, в содержании предметных областей выделены составляющие естественнонаучной грамотности применительно к проблеме обучения школьников основам первой помощи. Уточнены компетенции ЕНГ в вопросах защиты здоровья и безопасного поведения. Доказано, что процесс освоения обучающимися приемов первой помощи согласуется с компонентами ЕНГ: предметное содержание; метапредметные умения; межпредметные связи между естественнонаучными дисциплинами и иными предметными областями; явно выраженная практическая целесообразность.

Для практикующих педагогов материал статьи актуален в связи с отбором содержания и разработкой дидактического инструментария по основам первой помощи в целях формирования у обучающихся естественнонаучной грамотности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный доклад «О состоянии защиты населения и территории Российской Федерации от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера в 2019 году» [электронный ресурс]. URL: <https://www.mchs.gov.ru/documenty/4602> (дата обращения: 05.08.2020).
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Минобрнауки России от 17 дек. 2010 г. № 1897; в ред. от 31 дек. 2015 г. [электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-17122010-n-1897> (дата обращения: 10.08.2020); Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Минобрнауки России от 06 окт. 2009 г. № 373; в ред. от 31 дек. 2015 г. // Там же. URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-06102009-n-373> (дата обращения: 10.08.2020); Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: приказ Минобрнауки России от 17 мая. 2012 г. № 413; в ред. от 29 июня 2017 г. // Там же. URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-17052012-n-413> (дата обращения: 10.08.2020).
3. Пентин А.Ю., Никифоров Г.Г., Никишова Е.А. Основные подходы к оценке естественнонаучной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». 2019. Т.1, № 4 (61). С. 80 – 97.
4. Басюк В.С., Ковалева Г.С. Инновационный проект Министерства просвещения. Мониторинг формирования функциональной грамотности: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». 2019. Т.1, № 4 (61). С. 13 – 33.
5. Пентин А.Ю., Ковалева Г.С., Давыдова Е.И., Смирнова Е.С. Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA // Вопросы образования. М.: ИД «Высшая школа экономики». 2018. № 1. С. 79 – 109.
6. Исаев Д.А., Чернышова А.А. Формирование естественнонаучной грамотности школьников на основе применения интегрированных заданий // Школа будущего. М.: РО «Школа безопасности». 2017. № 3. С. 230 – 236.

© Воловоденко Анжела Сергеевна (Volovodenko-angela@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОВРЕМЕННЫЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ДИЗАЙНЕРОВ В УСЛОВИЯХ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Галиуллина Эльмира Ринатовна

Преподаватель, Казанский государственный институт
культуры
galiullina_er@kazgik.ru

MODERN EXPERIENCE IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF DESIGNERS IN THE CONDITIONS OF CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES

E. Galiullina

Summary: The article examines the modern foreign and domestic experience in the development of creativity in the context of cultural and leisure activities on the example of the most popular leisure modules for the development of creativity. The classification of leisure modules for the development of creativity has been formulated. The general principles of creativity development are outlined, which are universal for most leisure modules.

Keywords: creativity, leisure modules for the development of creativity, online courses for the development of creativity, principles for the development of creativity.

Аннотация: В статье рассмотрен современный зарубежный и отечественный опыт развития креативности в условиях культурно-досуговой деятельности на примере самых востребованных досуговых модулей развития креативности. Сформулирована классификация досуговых модулей развития креативности. Обозначены общие принципы развития креативности, которые являются универсальными для большинства досуговых модулей.

Ключевые слова: креативность, досуговые модули развития креативности, онлайн-курсы развития креативности, принципы развития креативности.

Профессия дизайнера значительно зависит от состояния современной экономики и тенденций в обществе. Вследствие этого для продуктивной деятельности дизайнер должен обладать гибким мышлением, быть способен к продуктивному реагированию на быстроменяющиеся условия жизни, где нужно ориентироваться в ситуациях неопределенности и принимать нетрадиционные решения. Способностью, которая напрямую влияет на эти качества является креативность. Получение высшего образования является основой в развитии способностей дизайнеров, в последующей же профессиональной деятельности дизайнер может продолжить свое развитие в системе дополнительного образования или досуга. В связи с этим, представляется **актуальным** изучение современного зарубежного и отечественного опыта культурно-досуговых модулей развития креативности на примере самых востребованных мировых досуговых модулей развития креативности в сети интернет за период 2018-2020 годы, что является **целью** нашего исследования.

Известно о необходимости формирования дизайнерами своего уникального опыта в области дизайн-образования, что возможно через активное построение индивидуальных образовательных и самореализационных маршрутов. Саморазвитие дизайнеров в более свободной и гибкой форме происходит в условиях культурно-

досуговой деятельности. В наибольшей степени досуговые модули по развитию креативности представляют собой курсы, тренинги, семинары, либо факультативы при вузах [15].

На сегодняшний день существует множество культурно-досуговых модулей развития креативности и их можно классифицировать по возрасту и роду деятельности участников. Известны культурно-досуговые модули развития креативности, которые классифицируются по возрасту участников и направлены на:

- участников любых возрастов;
- детей дошкольного возраста;
- детей младшего школьного возраста;
- подростков;
- молодёжь;
- универсальные модули, ориентированные на семью с детьми и т.д.

Классификация культурно-досуговых модулей развития креативности по роду деятельности представляет собой:

- универсальные модули, направленные на представителей любых профессий;
- модули, направленные на ученых в различных областях, в сфере инноваций;
- на руководителей и деятелей бизнеса и т.д.

- общие модули, направленные на представителей творческих профессий;
- модули, направленные на фотографов, писателей, актеров, режиссеров, художников и т.д.;
- модули, направленные на графических дизайнеров, дизайнеров среды или интерьера, промышленных, текстильных, ландшафтных дизайнеров и т.д.

Предметом нашей работы являются культурно-досуговые модули, направленные на дизайнеров. Среди культурно-досуговых модулей развития креативности универсальными мы называем те модули, которые не зависят от профессиональной принадлежности и направлены на любых участников, независимо от возраста, пола и сферы деятельности. Подобные культурно-досуговые модули дают общее представление о методах развития креативности и носят ознакомительный характер. Например, *The Creative Course* (Творческий курс) был создан в 1993 году педагогом и писателем Shelley BERC и педагогом и мультимедиа-художником Alejandro Fogel [22]. Организаторы модуля создают особую атмосферу, где любой человек может раскрыть свои способности. Ведущие данного модуля помогают участникам раскрыть собственный потенциал. Работая вне своей специальности и выходя из зоны своего комфорта, участники освобождаются от сковывающего их перфекционизма и получают свободу для экспериментирования, совершения ошибок и получения нового опыта. Когда люди осознают свой творческий потенциал, они хотят его использовать и выражать это своим собственным уникальным способом, заставляя его работать на них [5]. Таким образом повышается активность и личная заинтересованность собственным развитием.

Подобного рода культурно-досуговых модулей по развитию креативности множество. Их можно рекомендовать дизайнерам для ознакомления с основами креативного мышления, для групповой работы с представителями других профессий, что может стать неким импульсом и «свежим дыханием» в профессиональной деятельности дизайнера.

- Следующие культурно-досуговые модули, которые направлены на деятелей искусства, например, художников, фотографов, писателей, музыкантов, актеров, дизайнеров и т.д. Одним из таких культурно-досуговых модулей является курс Джима Сазерленда: «Дизайн, Работа и Игра», где участники генерируют идеи с помощью упражнений, используя игровую среду и опираясь на опыт в профессиональной сфере [21]. Организаторы считают главным условием создание игровой атмосферы, которая будет противоположна работе. Таким образом, участники воспринимают рабочую ситуацию как игру и легче и с энтузиазмом решают поставленные задачи. Игровая атмосфера помо-

гает добиться повышения мотивации развиваться участникам, а это в свою очередь способствует повышению продуктивности культурно-досугового процесса. Таким образом, эмоционально-насыщенный социокультурный процесс положительно воздействует на развитие личности в целом и на развитие креативности в частности.

К более узким по направленности культурно-досуговым модулям развития креативности можно отнести модуль Кит Ларсон – «Искусство и наука убеждений» [17] и Александра Тейлор «продажи» [11]. В своих модулях авторы знакомят с методами развития креативности в производстве рекламы и в продажах. Несколько иной по направленности культурно-досуговой модуль Алекс Лампе – «Реклама в цифровом искусстве», в котором участники знакомят с методами генерации идей в рекламе с помощью цифровых технологий [14]. Все три рассмотренных модуля имеют акцент на «продажи». Эта сфера тесно пересекается со сферой дизайна. Искусство убеждения покупателей товара, его реклама являются частью работы дизайнера. Интересно отметить последовательность изложения и освоения материала в данных модулях, а именно, на занятиях происходит равномерное знакомство с материалом от общих вопросов теории дизайна к более узким вопросам связанным с кейсами из сферы продаж.

Следующий культурно-досуговой модуль, относящийся к брендингу, курс Майкла Джонсона [9] развивает креативность в разработке брендов компаний, в отличие от курса Марии Эйзагуирр Диегес [15], в котором изучаются основы психологии в формировании бренда компании, где основной акцент идет на восприятие брендов. Кроме того, существуют культурно-досуговые модули развития креативности, которые направлены на создание уникальных изделий в декоративно-прикладном искусстве, например, курс Александры Тейлор – «Искусство в художественном направлении» [12]. Данный курс имеет последовательную расширенную программу, в отличие от большинства модулей, которые являются краткосрочными.

Таким образом, существуют культурно-досуговые модули, которые в рамках основной цели, заключающейся в развитии креативности, имеют свою более узкую специфику в зависимости от целей, которые преследует участник досугового процесса. Некоторые досуговые модули имеют более теоретическую направленность, некоторые предполагают процесс эскизирования дизайн-продуктов, целью других является изготовление готового изделия или запуск проекта в производство. Мы же считаем наиболее продуктивными культурно-досуговые модули, которые включают в себя значительное количество практических упражнений под руководством наставника. Но при этом практическим занятиям

должны предшествовать теоретические. Это необходимо для лучшего последовательного и системного усвоения программы.

Культурно-досуговые модули для руководителей организаций и бизнесменов могут быть использованы дизайнерами-руководителями проектов или дизайнерами-одиночками, которые собственноручно занимаются собственным продвижением. К такого рода модулям отнесем курс Патрика Коллистера, который создал курс по генерации бизнес-идей, где он опирается на современное состояние экономики и учит создавать идеи, которые бы способствовали эффективной продаже продукта, учитывая современную экономическую ситуацию [13]. Данный курс дополнен теоретической информацией и кейсами из сферы экономики. Похожим культурно-досуговым модулем является «Творческое мышление и решение проблем», который преподается в Сиднее, знакомит участников с методиками и инструментами творческого мышления для решения проблем, управления рисками, принятия решений и освоением ресурсов [18]. Этот курс подходит для менеджеров, руководителей, и тех, кто хочет познакомиться с принципами творческого мышления, этапами творческого процесса. Кроме того, при прохождении данного культурно-досугового модуля участники учатся определять первопричину проблемы, что делает процесс решения проблем более эффективным. Таким образом, культурно-досуговые модули по развитию креативности руководителей включают в себя теоретическую часть с ознакомлением с основами работы креативного мышления, принципами творческого мышления, этапами творческого процесса, связи креативности и современной экономики и практическую часть с освоением методом генерации идей. Подобный блок культурно-досуговых модулей может быть использован дизайнерами-руководителями проектов, для лучшей интеграции дизайна в условия современной экономики, для актуализации и запуска дизайн-продукта.

Следующий рассмотренный культурно-досуговой модуль, направленный на преподавателей, создан доктором Робертом Келли из Университета Калгари и доктором Карлом Легго из Университета Британской Колумбии, который ориентирован не только на преподавателей, но и на всех лиц, которым интересно изучать творческое развитие учащихся с раннего детства до высшей школы. Участники данного модуля получают общие представления о процессе творческого мышления, его этапах и особенностях развития креативности [23]. Культурно-досуговые модули по развитию креативности направленные на преподавателей, занятых в подготовке будущих дизайнеров помогут педагогам понять основы работы креативного мышления для более продуктивной педагогической деятельности в подготовке дизайнеров и выстраивания преемственности, последовательности, и системности процесса развития креативности дизай-

неров.

Культурно-досуговой модуль «Стратегическое творческое развитие», преподается Эдвардом Бошем в Бостонском университете и является довольно прогрессивным для нашего времени [16]. В этом курсе участники изучают, анализируют и генерируют идеи, с использованием традиционной рекламы, приложений в социальных медиа, цифровых платформ, мобильных приложений и игр. При этом в разработке бренда используются технологии, которые воздействуют на потребителя. В данном модуле используются не только традиционные для других модулей графические принадлежности, но и работа в гаджетах. Данный аспект предполагает подготовленную аудиторию дизайнеров, обладающих навыками работы в графических программах.

Культурно-досуговой модуль развития креативности в Профессиональном училище Австралии Чисхолм направлен на художников, иллюстраторов и фотографов [10]. Модуль является личностно-ориентированным и направлен на развитие и укрепление творческих, предпринимательских и маркетинговых навыков. Кроме практических занятий, участникам читаются лекции о направлениях глобального дизайна, презентации проекта, по работе с заказчиком, управлению, маркетингу, авторскому праву, разработке инновационных продуктов, реализации проектных решений.

Таким образом, большинство культурно-досуговых модулей по развитию креативности интегрированы в другие сферы деятельности участников и включают дополнительные досуговые модули связанные со спецификой работы в разных областях дизайна, науки и техники, что способствует более разностороннему развитию личности дизайнера.

Кроме культурно-досуговых модулей развития креативности, где необходимо очное участие, существует множество онлайн-курсов, которые являются альтернативой для людей, которые по каким-либо причинам не могут участвовать лично, но работают над самосовершенствованием [1]. Одним из таких онлайн-курсов является «Творческий курс по разработке концепций», разработанный Кристен Беккер [20]. Курс содержит несколько блоков, таких как: «планирование творчества», «вдохновение, мозговые штурмы и решение», «ведение процесса проектирования Fresh» «презентация», «рабочий процесс», «окончательный дизайн и производство запуска». Подобного рода культурно-досуговые модули несмотря на меньшую эффективность по сравнению с культурно-досуговыми модулями по развитию креативности очного формата, становятся более востребованы. Это связано с нестабильностью в мире, которую показал 2020 год, с более мобильным образом жизни современного человека, когда нет желания тратить время на

передвижения, и с возможностью развиваться в любое время в соответствии с личными потребностями, что как раз характеризует культурно-досуговую сферу.

Подводя итоги по анализу зарубежного опыта развития креативности дизайнеров в условиях культурно-досуговой деятельности выделим основные, свойственные практически всем зарубежным культурно-досуговым модулям развития креативности принципы, среди которых: активное участие, целостность и этапность образовательного процесса, органичное совмещение коллективной и индивидуальной деятельности, личностно-ориентированный подход к участникам, ориентация на эмоцию как стимул деятельности, игровая атмосфера, использование креативного мышления не только в учебной деятельности, но и в повседневной жизни.

Анализ зарубежных культурно-досуговых модулей развития креативности показал большой спрос и множество предложений по направлениям, специфике и форме участия, в отличие от российского опыта, где культурно-досуговых модулей по развитию креативности относительно немного. Рассмотрим тренинг «Искусство нестандартных решений», целью которого является осознание креативности в себе и ее развитие [5]. Данный модуль относится к универсальным и подходит для тех людей, чья успешная профессиональная деятельность напрямую зависит от нестандартного мышления и умения выйти за рамки привычного восприятия и автоматических действий. Следующий рассматриваемый нами тренинг проводится в Казани в центре подготовки персонала «Фактор-П» и называется «Искусство нестандартно мыслить» [6]. Данный модуль предполагает создание эмоционально-насыщенного социокультурного процесса развития креативности за счет использования творческих спаррингов и кейсов, ролевых и бизнес-игр, мозговых штурмов, информационных блоков и т.д.

Курс по развитию креативности «От Идеи До Результата» является дистанционным и краткосрочным [3]. В целом данный курс является теоретическим, практическая же часть заключается в выполнении домашних заданий после каждого занятия. На наш взгляд развитие креативности должно включать лекционные занятия и значительное количество практических занятий, на которых участники могли бы сначала под руководством педагога, затем самостоятельно познакомиться с различными методами развития креативности.

Следующий курс называется «Реальное повышение креативности» и он был разработан Еленой Лазаревой, преподавателем Сейнт-Мартинс Колледжа [4]. Курс является универсальным и представляет собой просмотр презентаций, анализ и решение участниками нестандартных дизайнерских задач. Лекционный материал курса содержит информацию: о техниках продуцирования

идей; творческих подходах известных дизайнеров, художников, музыкантов, ученых; факторах, блокирующих креативность. Познакомившись с материалами курса, отметим «сильный» момент курса, который заключается в игровой атмосфере на занятиях, которая раскрепощает участников и дает возможность мыслить свободно.

Далее рассмотрим проект MOST Creative Camp, который объединяет выездные лагеря для взрослых, воркшопы для компаний, открытые лекции и онлайн-образование. Данный проект был создан Даниилом Филином и Соломоном Шлосманом, которые утверждают, что на деле креативное мышление не дар и не навык, его можно изучать и тренировать [2]. Агентство устраивает летние практики для студентов-рекламистов, и проводит воркшопы для компаний. В агентстве разработана своя методика развития креативного мышления, в основу которой легли исследования в области креативности, личный опыт и наработки существующих в мире школ креативного мышления. Из собранных материалов особое внимание было уделено работам американского исследователя структуры интеллекта Дж. Гилфорда, Э.П. Торранса и Э. де Боно. Данное агентство находится в постоянном развитии и изменении своих программ. Большинство модулей рассчитаны на широкую аудиторию. Ключевыми моментами данных модулей является игровая атмосфера на занятиях, дифференцированный подход к участникам.

Следующий рассматриваемый нами курс «Развитие креативности» будет полезен для иллюстраторов, декораторов, стилистов, художников-постановщиков, фотографов, дизайнеров одежды и интерьеров, фильммейкеров, скульпторов, флористов, людей любой другой творческой профессии, которые хотят зарядиться вдохновением, развить навык придумывания идей и оригинальных визуальных решений для своей работы [19]. Подход организаторов опирается на дизайнерский опыт развития визуального языка образного восприятия и постижение законов композиционного моделирования, который трансформирует обыденное сознание, разрушает его стереотипы, учит воспринимать сущность предметов через гармоничный облик. Организаторы утверждают, что способностью не просто смотреть, а видеть и визуализировать такие категории как равновесие, целостность, композиционная организованность обладает каждый. Поэтому специальная, творческая атмосфера с дифференцированным подходом к каждому участнику модуля будет способствовать раскрытию способностей участников культурно-досугового процесса.

Российские культурно-досуговые модули онлайн формата в большинстве своем предполагают просмотр видео материала и самостоятельное выполнение упражнений. Например, «Креативность и интеллект. Развитие творческих и аналитических способностей», который

не ориентирован на конкретную аудиторию, так как изучаемые в курсе приемы решения задач предназначены для стимулирования умственной деятельности специалистов широкого профиля, связанного с разработкой новых изделий, маркетингом, исследованиями, финансами, человеческими ресурсами или производством и т.д. [7].

Наибольшую эффективность несут культурно-досуговые модули с практическим участием, где присутствует теоретический блок, но большая часть посвящена практике. Креативное мышление формируется в процессе тренировки, и чем длительнее эта тренировка, тем эффективнее формируется продуктивный уровень креативности. Поэтому в процессе культурно-досуговой деятельности по развитию креативности дизайнеров нужно учить инструментам, которые позволяют тренировать креативность в течение жизни.

Таким образом приходим к следующим **выводам**. На основе анализа отечественного и зарубежного опыта мы нами были выделены основные принципы развития креативности, среди которых:

- принцип преемственности, последовательности, и системности процесса развития креативности дизайнеров;
- принцип связи теории с практикой;
- принцип дифференцированного подхода к участ-

нику социокультурной деятельности с свободой выбора индивидуальной творческой траектории; — принцип активности дизайнеров в эмоционально-насыщенном социокультурном процессе.

Реализация перечисленных принципов будет способствовать наиболее продуктивному процессу развития креативности в условиях культурно-досуговой деятельности. При этом отметим, что отличий между зарубежными и отечественными досуговыми модулями развития креативности нами не были выявлены.

Таким образом, обзор состояния российской практики развития креативности, педагогический опыт в вузе и профессиональный опыт автора в сфере дизайна показывает нехватку креативных качеств у студентов и практикующих дизайнеров, необходимость развития этих качеств и недостаточное количество курсов, где можно это сделать. В связи с ситуацией ограниченности аудиторных часов и сложностью внедрения технологии развития креативности в условиях вуза, развитие креативности дизайнеров может происходить в условиях культурно-досуговой деятельности. Поэтому разработка технологии и организация методики развития креативности в условиях культурно-досуговой деятельности являются ответом на возрастающую потребность в развитии креативности не только дизайнеров, но и всех желающих повысить свой уровень креативности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахмадиева Р.Ш., Хусаинов Б.Р. Дистанционные технологии как фактор формирования открытых социокультурных границ // Вестник МГУКИ. 2018. №6 (86), с.146-150.
2. Афиша Daily // Мозги на прокачку. Кто учит думать не так, как все URL: <https://daily.afisha.ru/brain/7673-mozgi-na-prokachku-kto-uchit-dumat-ne-tak-kak-vse-1> (дата обращения: 21.02.2020).
3. Будь креативным! // Курс по развитию креативности «От Идеи До Результата» <http://www.becreative.com.ua/creativity-gym> (дата обращения: 09.07.2018).
4. Международная школа дизайна // Реальное повышение креативности URL: <http://designschool.ru/courses/istoriya-i-teoriya-dizajna/realnoe-povyshenie-kreativnosti/> (дата обращения: 21.12.2018).
5. Северная столица // Тренинги, коучинг URL: https://iocenter.ru/events/training/Upravlencheskie_naviki/15905/ (дата обращения: 06.07.2020)
6. Центр подготовки персонала «Фактор-П» // Тренинг креативности «Искусство нестандартно мыслить» URL: <https://treningoff.ru/biznes-treningi/treningi-lichnoj-ehffektivnosti/trening-kreativnosti-iskusstvo-nestandardno-myslit/> (дата обращения: 22.09.2018).
7. Элитариум центр дополнительного образования // Креативность и интеллект: развитие творческих и аналитических способностей URL: http://www.elitarium.ru/course/distancionnyj_kurs_kreativnost_intellekt (дата обращения: 12.11.2019).
8. Methodological aspects of art criticism competence personalization of art field educated bachelors. Mishina A.V., Yavgildina Z.M., Avramkova I.S. Revista Turismo Estudos & Práticas. 2019. № S1. C. 184.
9. Michael Johnson Branding: in five and a half steps: the definitive guide to the strategy and design of brand identities / New York, New York: Thames & Hudson, 2016.
10. Advanced diploma of creative product development // advanced diploma of creative product development URL: <https://www.chisholm.edu.au/courses/advanced-diploma/creative-product-development> (дата обращения: 12.11.2019).
11. Alexandertaylor // Sales URL: <http://www.alexandertaylor.com/> (дата обращения: 06.08.2019).
12. D&AD // Alexandra Taylor URL: <https://www.dandad.org/profiles/person/524498/alexandra-taylor/> (дата обращения: 06.07.2020).
13. D & AD // D & AD Creative Training Courses URL: <http://www.dandad.org/en/d-ad-professional-development-creative-training-courses/> (дата обращения: 11.01.2020).
14. D&AD// 5 top tricks and tips: when Art Direction goes digital URL: <https://www.dandad.org/en/d-ad-tips-digital-art-direction-alex-lampe-training-content/>

- (дата обращения: 06.07.2020).
15. Coursera // Brand Identity and Strategy URL: <https://www.coursera.org/learn/brand-identity-strategy> (дата обращения: 06.07.2020).
 16. EDWARD BOCHES // teaching course strategic development URL: <http://edwardboches.com/i'm-teaching-a-course-at-boston-university-strategic-creative-development> (дата обращения: 11.01.2020).
 17. KUNO // express courses URL: <https://www.kunonetwork.org/available-courses> (дата обращения: 07.02.2019).
 18. Odyssey training // Personal development training URL: <https://www.odysseytraining.com.au/personal-development-training/creative-thinking-and-problem-solving-course/> (дата обращения: 12.12.2019).
 19. One day // Курс «РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ» URL: <http://www.onedayfern.com/blog/kurs-razvitie-kreativnosti> (дата обращения: 21.12.2018).
 20. Studio Sutherland // Work(&play)shop URL: <http://studio-sutherland.co.uk/projects/workplayshop.php> (дата обращения: 06.07.2020).
 21. The creativity workshop // Unlock your Creativity URL: <http://www.creativityworkshop.com/> (дата обращения: 11.11.2019).
 22. University of Manitoba // program creative URL: <http://umanitoba.ca/faculties/coned/summer/programs/creative.html> (дата обращения: 12.11.2019).

© Галиуллина Эльмира Ринатовна (galiullina_er@kazgik.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Казанский государственный институт культуры

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНУТРЕННЕЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Гумерова Марина Миннегалиевна

*К.п.н., доцент, Набережночелнинский государственный педагогический университет
roelg@mail.ru*

Халиуллина Гульназ Самигуллиевна

*Аспирант, Набережночелнинский государственный педагогический университет
haliullina.1977@mail.ru*

ORGANIZATIONAL PROBLEMS OF THE INTERNAL SYSTEM FOR THE ASSESSMENT OF EDUCATIONAL QUALITY

**M. Gumerova
G. Khaliullina**

Summary: On the one hand, implementation of legal requirements is necessary for ensurance of high level of education, and on the other hand, mechanisms and tools for internal education quality assessment system organization have not been worked out. This is the relevance of the problem under study.

The prevailing ideas about the essence of the internal system for assessing the quality of education, about the criteria and factors determining this system, about the difficulties of making managerial decisions on improving the quality of education were revealed as a result of the interview with 50 heads of educational institutions.

The materials of the article are of practical value for designing a technological model of an internal system for assessing the quality of education, and will help the heads of educational institutions to take into account the leading factors influencing the results of the educational process.

Keywords: internal system of education quality assessment, criteria, indicators, factors affecting the quality of education.

Аннотация: Актуальность исследуемой проблемы обусловлена, с одной стороны, необходимостью реализации законодательных требований по обеспечению высокого уровня качества образования, а с другой стороны, непроработанностью механизмов, инструментов организации внутренней системы оценки качества образования.

Опрос 50 руководителей образовательных организаций показал сложившиеся представления о сути внутренней системы оценки качества образования, критериях, факторах, обуславливающих ВСОКО, трудностях принятия управленческих решений по вопросам повышения качества образования.

Материалы статьи представляют практическую ценность для проектирования технологической модели внутренней системы оценки качества образования и учета руководителями образовательных организаций ведущих факторов, влияющих на результаты образовательного процесса.

Ключевые слова: внутренняя система оценки качества образования, критерии, показатели, факторы, влияющие на качество образования.

Проблема оценки качества образования является одной из приоритетных задач современной педагогики.

Президент России 24 августа 2011 г. в своем выступлении на собрании с активом Российского союза ректоров подчеркнул необходимость укрепления и полного использования результатов качественного современного образования как стратегического ресурса развития страны и как основы самореализации личности.

Согласно ст. 2 гл. II Федерального закона «Об образовании» № 273-ФЗ основным требованием подтверждения качества образования является соответствие результативных и процессуальных характеристик деятельности образовательных организаций требованиям федеральных государственных образовательных стандартов [2].

Порядок проведения самообследования ОО утвержден приказом Минобрнауки России от 14.06.2013 № 462

«Об утверждении Порядка проведения самообследования образовательной организацией».

В Письме от 16.07.2012 №05 - 2680 2012 г. Рособнадзора «О направлении методических рекомендаций по организации и проведению органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющими переданные полномочия Российской Федерации в области образования в ОУ, реализующих ООП начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования» указывается на необходимость оценки, в том числе и результатов внутреннего мониторинга качества образования в образовательном учреждении, а также описаны оценочные параметры, охватывающие и качество содержания учебы, и качество условий, и качество результатов.

Показатели эффективности образовательной деятельности установлены приказом Минобрнауки России от 10.12.2013 № 1324 «О показателях деятельности ОО, подлежащей самообследованию».

Внутренняя система оценки качества образования (далее - ВСОКО) как один из показателей качества обучения стимулирует поиск новых организационно-управленческих механизмов, инструментов, ориентиров обеспечения функционирования мониторинга такого типа [1].

Цель внутришкольной системы оценки качества образования – сбор данных по самообследованию для последующего анализа и принятия управленческих решений по повышению качества образовательного процесса, и для последующего информирования заказчиков и потребителей о степени соответствия качества образовательных услуг требованиям ФГОС.

В педагогической практике существует проблема недостаточности научно-методологического обоснования порядка, содержания, механизма, инструментов, форм и средств организации внутренней системы оценки качества образования. Образовательные организации самостоятельно формулируют цели, задачи, принципы и порядок внутренней системы критериев оценки качества образования.

Актуальной управленческой задачей является необходимость обеспечения понимания идеологии и методологии Внутренней системы оценки качества образования, а на технологическом уровне механизмов и инструментов организации работы по ВСОКО, по изучению ресурсов и нормативно-правовых, организационных, психолого-педагогических условий, обеспечивающих высокий уровень качества образования [3].

Для выявления проблем, связанных с организацией ВСОКО образования был проведён опрос директоров Мензелинского и Тукаевского муниципальных районов Республики Татарстан.

Для анализа уровня информированности руководителей о проблемах внутренней системы оценки качества образования была разработана анкета, включающая вопрос на знание терминологии ВСОКО; открытый вопрос о наиболее важных критериях оценивания ВСОКО; открытый вопрос о преобладающих факторах влияния на ВСОКО; на выявление мнения руководителей о предполагаемых трудностях по принятию управленческих решений по повышению качества образования.

Общее число респондентов составило 50 человек, в том числе, 26,67 % женщин и 73,33 % мужчин. Стоит отметить, что все опрошенные проживают в сельской местности или в районном центре.

Наибольшее количество (36%) участников опроса представлено управленцами со стажем работы от 4 до 7 лет на руководящих должностях. Доля начинающих ди-

ректоров и управленцев со стажем более 16 лет составила 13 %.

Анализ ответов директоров школ показал наличие существенных затруднений в понимании значимости и технологии организации внутренней системы оценки качества образования. Основной причиной неполного понимания сути ВСОКО является смещение фокуса внимания управленца на решение хозяйственных вопросов и увеличение задач на контроль деятельности управляемой системы.

По результатам ответов руководителей на вопрос: «По каким критериям оценивается ВСОКО в образовательной организации?» - было выявлено восемь наиболее часто встречающихся вариантов, что позволило выделить функционально-организационное ядро параметров ВСОКО, включающее три группы наиболее значимых показателей: качество условий; качество содержания (программ, процессов); качество результатов. Причем на значимость такого критерия оценки как «качество условий реализации ООП» указало большинство респондентов (92%). Данный факт свидетельствует о наличии определённых сложностей управляющей деятельности руководителя по обеспечению условиями, влияющими на качество образования.

23% респондентов считают родительскую заинтересованность важным критерием ВСОКО. В то же время 6% руководителей связывают качество образования с эффективностью управленческой деятельности. Считаем заслуживающими внимание такие устанавливаемые директорами критерии ВСОКО, как «степень открытости деятельности школы» и «качество организации работы по сохранению и укреплению здоровья учащихся». Вместе с тем возникает необходимость в конкретизации показателей предлагаемых критериев ВСОКО в соответствии с измеримыми характеристиками.

Факторы, обуславливающие и процесс и результативность достижения образовательных целей, можно разделить на внешние и внутренние. В целом, преобладающим влиянием, по мнению большинства респондентов, обладают внутренние факторы.

Среди внешних факторов директора образовательных организаций со стажем более 15 лет на руководящих должностях выделяют такие факторы, как «требования законодательства» (14%) и «актуальные векторы развития современной системы российского образования» (21%), справедливо полагая, что современные тенденции развития российской системы образования, принятие и реализация законов в данной сфере образования, определяет и критериальную основу ВСОКО.

По мнению опрошенных руководителей, среди вну-

тренних факторов в наибольшей степени способствуют достижению высокого качества образования следующие:

- «уровень подготовки учителей» (94%);
- «материально-техническое обеспечение» (96%);
- «информационно-методическое обеспечение» (82%).

Данные факты подтверждают наличие проблемы по обеспечению условий реализации образовательных программ.

«Качество образовательных программ» как ведущий фактор ВСОКО выделили 62% опрошенных. Также значимым фактором, от которого зависит результативность образовательного процесса, с точки зрения 43% руководителей, является воспитательная работа. Вместе с тем стоит отметить, что «качество результатов» управленцы не рассматривают как фактор, влияющий на качество образования.

Низкий выбор таких факторов, как «реалистичность требований, норм и показателей качества образования» (13%), «учёт индивидуальных особенностей развития отдельных обучающихся при оценке результатов их образования» (15%) и «открытость, прозрачность процедур оценки качества образования» (15%) говорят о том, что среди ряда управленцев существует проблема не понимания сути ВСОКО, слабый уровень знаний норм российского законодательства в сфере образования, в частности, того, что после принятия Федерального закона № 273-ФЗ с 2012 года, образовательная организация в праве самостоятельно принимать все критерии, нормы, требования качества образования.

Таким образом, как считают управленцы-практики, условия реализации ООП являются основным фактором, влияющим на ВСОКО образовательной организации.

95% руководителей образовательных организаций отмечают острую проблему нехватки педагогических кадров или недостаточно высокий профессиональный уровень педагогического состава. Отсутствие современной материально-технической базы школы, «цифровой разрыв» между сельскими школами и информационно-образовательной средой городских учебных заведений способствуют интенсификации миграционных процессов наиболее активных и успешных слоев населения. Что, в свою очередь, затрудняет использование новых информационно-коммуникационных технологий, тормозит дальнейшее развитие цифровой педагогики и, в целом, отрицательно сказывается на качестве структуры обучения и организации образовательного процесса.

Еще одну проблему о «наличии обучающихся, не осваивающих образовательные программы» поднимают

управленцы (23%). Трудность возникает из-за отсутствия согласия от родителей на перевод на адаптированные ООП в связи с академической неуспеваемостью обучающихся согласно заключению ПМПК и рекомендациям специалистов.

Приведенные выше данные свидетельствуют о том, что наиболее важным критерием внутренней системы оценки качества образования руководители образовательных учреждений считают условия реализации образовательных программ, а именно условия кадрового обеспечения образования (95%). По мнению большинства опрошенных руководителей вышеназванные факторы, определяют основные проблемы в повышении качества образования.

Среди ответов на вопрос «Какие управленческие решения необходимо принять для повышения качества образования в вашей образовательной организации?» в рейтинг наиболее значимых вошли следующие предложения:

- следовать актуальным векторам развития современной системы российского образования;
- обеспечить повышение уровня психолого-педагогической подготовки учителей путем самообразования, участия в семинарах, профессиональных конкурсах;
- обеспечить качественную систему повышения квалификации педагогического состава (в том числе создание условий для постоянного самообразования);
- обеспечить организационные условия для методического совершенствования педагогов с целью повышения их психолого-педагогической, методической и цифровой компетентности;
- обеспечить реализацию программы работы с детьми, испытывающими трудности в обучении, и их родителями (выстраивание индивидуальных образовательных траекторий);
- обеспечить внедрение и научно-методическое сопровождение по освоению педагогических технологий по формированию метапредметных результатов как основы успешной учебной деятельности;
- формировать у всех субъектов образовательного процесса (руководителей, педагогов, учащихся, родителей) устойчивую мотивацию и осознание ценности «здоровья» как основы реализации целей самосовершенствования и саморазвития;
- обеспечить достойную материально-техническую базу сельским образовательным организациям.

По мнению руководителей сельских образовательных учреждений на внутреннюю систему оценки качества образования влияют отсутствие или недостаточный уровень профессиональной подготовки педагогических

кадров; недостаточный уровень управленческой компетентности по вопросам правового и нормативно-документационного обеспечения; отсутствие современного технического оснащения в образовательных учреждениях; низкий уровень осведомленности и образованности родителей обучающихся сельской местности. Основной проблемой директора сельских школ считают качество условий, влияющих на успешное обучение и

профессиональное развитие.

Таким образом, организация ВСОКО является одним из инструментов управления функционированием и развитием образовательной организации. Обеспечение оптимального функционирования внутренней системы оценки качества образования позволит принимать обоснованные управленческие решения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобкова Е.Ю., Магсумов Т.А., Максимов Я.А. Актуальные проблемы применения профессиональных стандартов в системе образования // Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції. 2016. С. 140-144.
2. Магсумов Т.А. Современное состояние историко-педагогических исследований // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2013. – № 5. – С. 35.
3. Магсумов Т.А. Учащаяся молодежь в общественной жизни Казани начала XX века // В мире научных открытий. – 2011. – Т. 16. № 4. – С. 50-58.
4. Письмо от 16.07.2012 №05 - 2680 2012 г. Рособрнадзора «О направлении методических рекомендаций о проведении федерального государственного контроля качества образования в образовательных учреждениях». – Режим доступа: <http://obrnadzor.gov.ru>.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 - ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/document>.
6. Халиуллина, Г.С. Так ли важна для системы образования команда качества / Г.С.Халиуллина, М.М.Гумерова // Роль и значение науки в обществе и ее влияние на инновационное развитие. Сб.статей Международной научно-практической конференции. - Магнитогорск, 2020. – С.232-234.
7. Magsumov T.A. Family and school in Russia at the beginning of the 20th century: attempts to bridge the gap // European Journal of Contemporary Education. – 2017. – Т. 6. № 4. – С. 837-846.
8. Magsumov T.A. Ideas and meanings of symposium of historians of Russian education // Журнал министерства народного просвещения. – 2015. – № 4 (6). – С. 143-145. DOI: 10.13187/zhmnp.2015.6.143

© Гумерова Марина Миннегалиевна (roelg@mail.ru), Халиуллина Гульназ Самигуловна (haliullina.1977@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Набережночелнинский государственный педагогический университет

ЧТО МЫ ЗНАЕМ О ВОСПИТАНИИ И ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ?

WHAT DO WE KNOW ABOUT RAISING AND EDUCATING CHILDREN WITH DISABILITIES?

H. Dzarachova

Summary: The article presents the results of theoretical understanding of a number of social and psychological-pedagogical problems caused by the special needs of children with disabilities, and also suggests one of the practical ways to partially but effectively solve them. Results obtained at the end of the implementation of a special individual program for the development of children with various physical and mental disabilities in the «Center for continuing education for children with disabilities», Nizhniye Achaluki Republic of Ingushetia demonstrate the effectiveness of the developed mechanism of their socialization in modern society and allow us to recommend it for practical use in the educational process of such special institutions.

Keywords: children with disabilities, socialization, psychological and pedagogical services, socialization.

Дзарахова Хава Зелимхановна

ГБОУ «Центр непрерывного образования для детей с ОВЗ»
Республики Ингушетия; председатель Республиканской
психолого-медико-педагогической комиссии
dzarachova@mail.ru

Аннотация: В статье представлены результаты теоретического осмысления ряда социальных и психолого-педагогических проблем, обусловленных особыми потребностями детей с ограниченными возможностями здоровья, а также предложен один из практических путей их частичного, но действенного разрешения. Результаты, полученные по окончании реализации специальной индивидуальной программы развития детей, имеющих различные пороки в физическом и психическом развитии, в «Центре непрерывного образования для детей с ОВЗ» с. п. Нижние Ачалуки республики Ингушетии, свидетельствуют об эффективности разработанного механизма их социализации в современном обществе и позволяют рекомендовать её к практическому применению в рамках образовательного процесса подобных специальных учреждений.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, социализация, психолого-педагогические службы, социализация.

«Вероятно, человечество победит раньше или позже и слепоту, и глухоту, и слабоумие. Но гораздо раньше оно победит их в социальном и педагогическом плане, чем в плане медицинском и биологическом».

Л.С. Выготский

Введение

Семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и/или ребенка-инвалида в настоящее время занимают приоритетные позиции в оказании необходимой помощи со стороны всех социальных служб, включая систему образования [7, с.122]. Согласно статистике, ежегодно предоставляемой Министерством здравоохранения, на сегодняшний день каждый десятый человек имеет те или иные ограничения в жизнедеятельности, обусловленные различными дефектами в физическом или психологическом развитии, при этом детей среди них порядка 150 млн, т.е. в каждой четвертой семье.

Рождение ребенка с ОВЗ в семье, которая выступает в качестве ближайшего и первого его социального окружения, родителями чаще всего приравнивается к катастрофе, а отсутствие готовности у них к взаимодействию с ребенком, имеющего проблемы со здоровьем, нередко приводит к психологическому отталкиванию его от себя [6, с.9]. Кроме того, психологическое благо-

получие родителей нарушается присутствием чувства одиночества и тревожного неоднозначного отношения, причиной чему, как правило, становится отсутствие поддержки со стороны общества и государства в ответах на многочисленные вопросы, периодически возникающие у родителей в аспектах организации жизнедеятельности ребенка с проблемами здоровья и его воспитанием [4, с.12-13].

Ожидание рождения здорового младенца и психологическая неготовность к воспитанию ребенка с ограниченными возможностями здоровья, преодолевается родителями достаточно медленно путем проб и ошибок, в то время как для самого ребенка с ОВЗ крайне важен уже с первых дней своей жизни контакт с семьей и близкими ему людьми, а в дальнейшем и со сверстниками [1]. Незнание специфических особенностей воспитания в семье ребенка с ОВЗ компенсируется родителями проявлениями чрезмерной опеки, что приводит к его обособлению от других членов семьи, и в целом выступает в качестве причины развития у ребенка неуверенности в себе и зарождению чувства ущербности [2, с.33].

Теоретический анализ проблемы исследования

«Особое» положение ребенка с ОВЗ в кругу близких ему людей способствует развитию у них пассивности, несамостоятельности и эгоцентричности, зачастую проявляющуюся психической и социальной незрелостью,

препятствующей социальной адаптации [1]. Выходом из сложившейся ситуации может стать построение доверительных отношений в системе «ребенок – родитель», что предполагает взаимодействия с ребенком «на равных» без простановки акцентирующего внимания на его проблемах здоровья, тем самым устраняя возможность появления у него страхов, тревоги и сомнений.

В процессе построения таких взаимоотношений, родитель объединяет в себя одновременно несколько ролей, становясь для ребенка и другом, и наставником, и педагогом. Важным в контексте сказанного следует указать значимость поведения окружающих ребенка людей, которое не должно подчеркивать его ущербность, что достигается путем включения ребенка в такие виды совместной деятельности, в которых он будет чувствовать себя полноценным «игроком команды» [2, с.28].

Необходимо акцентировать внимание на своевременность пропедевтики качества воспитания и обучения ребенка с ОВЗ, что обусловлено уровнем психофизического его развития, зависящего не только от медицинского диагноза, знаний и опыта построения взаимодействия родителей и ребенка, но и услуг, предоставляемых сетью социальных учреждений, призванных оказывать помощь в воспитании, обучении, лечении и реабилитации таких детей [6, с.8]. С целью информирования родителей в семьях которых родился ребенок с ОВЗ и оказания им квалифицированной помощи и поддержки в России выстроена система ранней психолого-педагогической помощи, деятельность которых направлена не только на оказание практической помощи семьям, но и на выявление и развитие способностей ребёнка с ОВЗ с целью предотвращения возможных дальнейших осложнений.

В рамках задач, поставленных перед вышеназванной системой, данные службы осуществляют следующие виды деятельности:

1. выявление на ранних стадиях отклонений в развитии детей, которым необходима квалифицированная поддержка специалистов;
2. построение и реализация соответствующей отклонениям в развитии индивидуальная система коррекция и профилактики возможных осложнений у ребенка;
3. психолого-педагогическая поддержка и сопровождение семей с ребенком с ОВЗ;
4. методическое сопровождение педагогов образовательных учреждений в аспектах, связанных с организацией образовательной деятельности с детьми с ОВЗ.

В качестве конкретного примера учреждения, осуществляющего свою деятельность в рамках обозначенных задач, можно назвать «Центр непрерывного образо-

вания для детей с ОВЗ» с. п. Нижние Ачалуки республики Ингушетии (далее – Центр). На базе Центра с марта 2018 г. действует Республиканский консультативный центр «Доверьтесь нам» (далее – Консультативный центр) – победитель Федерального гранта Министерства просвещения РФ «Поддержка семей, имеющих детей в рамках национального проекта «Образование».

Спектр деятельности Консультативного центра достаточно широк:

1. консультативно-методическая, социально-педагогическая, психолого-педагогическая и нормативно-правовая поддержка семей с ребенком с ОВЗ;
2. логопедическая и дефектологическая диагностика детей;
3. образовательная деятельность, ориентированная на трансляцию родителям ребенка с ОВЗ коррекционно-педагогических знаний в вопросах их воспитания и обучения;
4. составление индивидуального маршрута развития ребенка с последующей его коррекцией в случае необходимости.

В ходе осуществления своей профессиональной деятельности в составе республиканской психолого-педагогической комиссии (далее – РПМПК), было выявлено, что большое количество семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья в возрасте с 7 до 16 лет, не владеют базовой нормативно-правовой информацией, тем самым сами ограничивая свои права и права ребенка. В контексте сказанного, следует особое внимание обратить на ст. 43 п. 1 Конституции Российской Федерации (далее – РФ) [3] и ст.79 Федерального закона «Об образовании в РФ» [5], в которых закреплено право ребенка с ограниченными возможностями здоровья, на получение образовательных услуг в рамках основного общего образования.

В настоящее время созданы все условия для организации образовательного процесса с детьми с ограниченными возможностями здоровья как совместно с другими учащимися, так и в рамках специально созданных отдельных классах, группах или образовательных организациях. Однако, к сожалению, до сих пор отмечаются случаи непосещения ребёнком образовательных учреждений в виду присутствия у родителей страха о возможном столкновении с проблемами непонимания со стороны других участников образовательного процесса (педагогов, сверстников и т.д.). Инклюзивное образование в условиях современных реалий способно предоставить широкие возможности детям с ограниченными возможностями для приобретения знаний наравне со здоровыми сверстниками, содействуя их гармоничному личностному развитию личности и полноценной социализации в обществе.

Общая незрелость эмоционально-волевой сферы ребенка с ОВЗ и недоразвитие его познавательной деятельности, обуславливают необходимость пребывания в социуме, что обусловлено наличием ряда проблем, требующих своего разрешения, а именно: 1) преодоление имеющихся у ребенка нарушений взаимосвязи с внешним миром (природой, культурными ценностями и т.д.); 2) устранение имеющийся у ребенка ограниченной мобильности, которая приводит к обеднённости его контактов со сверстниками и взрослыми.

Процесс социализации ребенка в рамках образовательного процесса в специально созданных учреждениях в настоящее время строится по типу интеграции, а в качестве структурных компонентов системы выступают содержание специального образования, основные направления деятельности, методы реализации, организационные формы и соответствующие социально-экономическим и нравственно-психологическим установкам развития современного общества психолого-педагогические условия, в совокупности призванные помочь детям с ОВЗ.

Результаты исследования

Накопленный собственный опыт в деятельности, ориентированной на адаптивную социализацию детей с ОВЗ, проходящих обучение согласно специальной индивидуальной программе развития (далее – СИПР) в Центре, позволяет заключить о высокой эффективности организации образовательного процесса в нем, о чем свидетельствуют некоторые статистические данные, полученные в ходе систематического мониторинга показателей. В частности, в период с 2017 по 2018 гг. в СИПР обучение проходили 25 воспитанников – дети, имеющие различные пороки в физическом и психическом раз-

витии. В качестве основной цели обучения выступало обеспечение максимально благоприятных условий для гармоничного включения детей в жизнь общества, чьи возможности были признаны как допускающие обучение лишь практическим навыкам.

В ходе заседания школьного психолого-медико-педагогического консилиума было принято решено осуществлять точечную интеграцию вышеназванных детей начиная со второго полугодия их первого года обучения. На протяжении второго года обучения образовательный процесс с детьми характеризовался преимущественно как индивидуальный или групповой (малочисленные группы (подгруппы) с постепенным увеличением количества проводимых уроков.

В ходе третьего года обучения детей осуществлялось постепенно их «подселение» в малокомплектные классы, обучение в которых осуществлялось в соответствии с адаптированными общеобразовательными программами начального общего образования, предназначенных для детей с интеллектуальными нарушениями по варианту 2.

Кроме обучения детей по СИПР, развитию социального потенциала детей, принявших участие в педагогическом эксперименте, способствовала система социально-педагогических мероприятий реабилитационной направленности (см. таблицу 1).

По окончании педагогического эксперимента (май 2020 г.) были получены следующие результаты: 13 детей проходили обучение без дополнительных занятий (исключая индивидуальные коррекционные часы), 8 детей осваивали программный материал в соответствии с интегрированной системой обучения, 4 ребенка оставались на индивидуальном обучении.

Таблица 1.

Система реабилитационных мероприятий воспитанников в ГБОУ «Центр непрерывного образования для детей с ОВЗ»

Медицинская реабилитация	Социальная реабилитация	Психолого-педагогическое сопровождение
1	2	3
1) Обследование, лечение и диспансерное наблюдение у педиатра и психиатра. 2) Иммунизация воспитанников. 3) Ежегодная диспансеризация несовершеннолетних. 4) Медикаментозная терапия. 5) Еженедельные профилактические осмотры воспитанников. 6) Массаж общий и локальный. 7) Логопедический массаж. 8) Лечебная физкультура.	1) Общее развитие ребенка. 2) Образование и воспитание. 3) Привитие трудовых навыков. 4) Формирование основ правильного поведения. 5) Обучение самообслуживанию. 6) Ориентация в быту. 7) Адаптация в обществе. 8) Психолого-педагогическое направление коррекционной работы. 9) Развитие социально-коммуникативных навыков	1) Коррекционно-развивающие занятия с педагогом-логопедом, педагогом-дефектологом, педагогом-психологом. 2) Занятия по творческой реабилитации. 3) Развитие творческих способностей; мышления, воображения, мелкой моторики. 4) Занятия в сенсорной комнате. 5) Работа школьного ПМПК (психолого-педагогическая комиссия).

Заключение

Подводя итоги многолетней деятельности, реализуемой в Центре на протяжении с 2017 г. по настоящее время, можно резюмировать, что только комплексный подход к решению социальных и психолого-педагогических проблем детей с ОВЗ, с участием органов управления со-

циальной защиты населения, экономики, здравоохранения, культуры, образования, транспорта, строительства и архитектуры и, главное родителей, позволяет достичь максимально высокого уровня социальной адаптации каждого ребенка, позволяя ему в будущем осуществлять трудовую деятельность, внося посильный вклад в развитие экономики страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Геворкян, А.Р. и др. Роль семьи в воспитании ребенка с ограниченными возможностями здоровья / А. Р. Геворкян, О. А. Донцова [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://istina.msu.ru/profile/GevorkyanAR/> (дата обращения: 12.09.2020).
2. Дорохова, Е.С. Организация инклюзивного образования в системе ДОД [Текст] / Е.С. Дорохова // Дополнительное образование и воспитание. – 2010. - №1. – С. 27-33.
3. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 20.09.2020).
4. Лопатина, В.И. Широкие аспекты инклюзивного образования [Текст] / В. И. Лопатина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – №6. – С. 11-15.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/> (дата обращения: 20.09.2020).
6. Филонов, Г.Н. Специальная педагогика: управляемый потенциал и прикладные функции. [Текст] / Г.Н. Филонов – М.: ИСП РАО, 1995. – 26 с. 4
7. Фирсов, М.В. Теория социальной работы. [Текст] / М.В. Фирсов – М.: Владос, 2001 – 432с.

© Дзарахова Хава Зелимхановна (dzarachova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Центр непрерывного образования для детей с ОВЗ» Республики Ингушетия

ВКЛАД ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МИХАЙЛОВСКОЙ АРТИЛЛЕРИЙСКОЙ АКАДЕМИИ И УЧИЛИЩА В АРТИЛЛЕРИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ИМПЕРАТОРСКОЙ (НИКОЛАЕВСКОЙ) ВОЕННОЙ АКАДЕМИИ ГЕНЕРАЛЬНОГО ШТАБА

Дьяков Сергей Иванович

*К.п.н., доцент, Михайловская военная артиллерийская академия
serdyakoff@yandex.ru*

CONTRIBUTION OF TEACHERS OF THE MIKHAILOVSKY ARTILLERY ACADEMY AND SCHOOL TO THE ARTILLERY EDUCATION OF THE IMPERIAL (NIKOLAEV) MILITARY ACADEMY OF THE GENERAL STAFF

S. Dyakov

Summary: The article describes the history of the creation of the higher military school in Russia in the middle of the XIX century, as well as the role and place of artillery education in the Imperial (Nikolaev) Academy of the General staff. The article analyzes the contribution of teachers of the Mikhailovsky artillery Academy and participation in the reorganization and improvement of the educational process of students of the Imperial (Nikolaev) Academy of the General staff.

Keywords: education, artillery Sciences, Imperial (Nikolaev) Academy of the General staff, Mikhailovsky artillery Academy and school, artillery shooting, artillery tactics, artillery business.

Аннотация: В статье изложена история создания высшей военной школы в России в середине XIX века, а также роль и место артиллерийского образования в Императорской (Николаевской) академии Генерального штаба. Проанализирован вклад преподавателей Михайловской артиллерийской академии и участие в реорганизации и совершенствовании образовательного процесса у слушателей Императорской (Николаевской) академии Генерального штаба.

Ключевые слова: образование, артиллерийские науки, Императорская (Николаевская) академия Генерального штаба, Михайловская артиллерийская академия и училище, стрельба артиллерии, тактика артиллерии, артиллерийское дело.

В России к вопросу необходимости создания высшей военной школы пришли лишь в начале 30-х годов XIX века, хотя опыт развитых стран Европы уже был. Так во Франции с 1818 года существовала высшая штабная школа, в Англии аналогичное военное заведение (Staff College) открыто в начале XIX века, в Пруссии существовавшая со времен Фридриха II Рыцарская академия в 1822 году была преобразована в Королевскую академию (Allgemeine Kriigs Schulle) [1, 2, 3, с.134].

Императорская военная академия была открыта 26 ноября (старого стиля) 1832 года и предназначалась «для образования офицеров к службе Генерального штаба» и «для вящего распространения знаний в армии» [4, с.1]. Первым директором академии в период с 1832 по 1854 годы был назначен генерал от артиллерии Иван Онуфревич Сухазанет, что в дальнейшем конечно же повлияло на место артиллерийского образования в академии. Предмет артиллерия был одним из вступительных экзаменов в академию на протяжении всего времени существования.

К открытию Императорской военной академии в 1832 году в России существовала определенная система военного (начального и среднего), артиллерийского (начального и среднего), инженерного (начального и среднего) образования, которая осуществлялась системой военно-учебных заведений России под эгидой Главного управления ВУЗов. Вполне понятно, что вновь созданная Военная академия была учебным заведением нового для России типа, предназначенным для воспитания военных интеллектуалов профессиональных штабных офицеров и преподавателей для всех военно-учебных заведений страны. Диплом академии вел к вершинам не только военной карьеры, но и государственной, научной, военно-дипломатической службы. Следует указать, что в 1855 году на базе Михайловского артиллерийского училища была учреждена Михайловская артиллерийская академия, что позволило поднять на новый уровень высшее артиллерийское образование в России. В этом же 1855 году было принято решение сосредоточить руководство высшим военным образованием в Генеральном штабе. В связи с этим все 3 академии: Николаевская военная академия, Николаевская инженерная академия и

Михайловская артиллерийская академия составили как бы одну Императорскую военную академию во главе которой стоял Совет под председательством начальника Генерального штаба. На практике этот Совет не действовал, а с 1863 года вышеперечисленными академиями стали руководить соответствующие управления Военного министерства.

В Императорской (Николаевской) военной академии Генерального штаба наряду с предметами обучения слушатели изучали курс артиллерии, который относился к вспомогательным предметам обучения с названием «сведения по части артиллерии» и подразделялся на три важные дисциплины: *общие понятия об артиллерии; устройство артиллерии; применение артиллерии в полевых условиях и при осаде крепостей* [5]. В академию принимали обучаемых до 1869 года 25 гвардейских и армейских офицеров, а также офицеров артиллерийского и главного инженерного училищ, а с 1879 года уже количество доходило до 100 человек, а в последующем и более. Поэтому большинство обучаемых офицеров знали артиллерию, об этом нам говорит анализ некоторых трудов [3, с.135, 6], в которых подтверждается наличие у большинства офицеров и генералов «от инфантерии» полученного ранее артиллерийского образования.

В период становления Императорской военной академии (1832-1854 гг.) курс артиллерии во многом только определялся и был довольно не точно поставлен именно для слушателей академии. Основной проблемой, которая решалась трудно, была проблема комплектования академии преподавателями, в том числе и по артиллерии. Кандидатов на преподавательские должности подбирал лично сам И.О. Сухожанет. В числе первых профессоров были назначены из артиллерийского училища полковник Н.В. Медем - тактики и истории военного искусства; майор Языков П.А. - военной географии и военной статистики; полковник Е.Х. Вессель, в последующем полковник Платов А.С. - артиллерии. На этих преподавателей легла основная нагрузка по разработке и уточнению программы курса артиллерии.

На преподавание артиллерии выделялась одна лекция, но между тем, согласно документам, курс артиллерии должен много довести до обучаемых: дать понятия не только об устройстве огнестрельного оружия, как артиллерийского, так и ручного, но и холодного; о главных основах стрельбы из орудий; об организации артиллерии нашей и иностранных армии; об использовании артиллерии в различных условиях обстановки, - в поле, при осаде и обороне крепостей. Также в начале изучения дисциплины предполагалось довести исторический обзор совершенствования огнестрельного оружия. Но эта программа не могла быть выполнена ни первым профессором Венсселем, ни его приемником, штабс-капитаном Резвым и капитаном Силичем, но постепенно сокращая

ее, исключая все технические сведения и относя их приемному экзамену. В 1842 году программа стала включать всего три раздела: история артиллерии вообще и русской в особенности; организация нашей артиллерии и ее материальной части с указанием на важнейшие черты в этом отношении в иностранной артиллерии; рассмотрение действий как из артиллерийских орудий, так и ручного огнестрельного оружия. Эта сокращённая программа была изложена в учебнике капитана Силича, также в ней была представлена информация, которая нужна для поступления в академию в части касающейся артиллерии.

По мнению многих ученых того времени учебник был очень востребованным, но по мнению генерала Сухожанета в нем мало было исторических примеров, но все-таки материал, изложенный в нем был очень актуален и в последующие годы. В 1848 году Силич был заменен полковником Баумгартом, который представил свою программу изучения артиллерии: курс артиллерии должен был систематически развиваться на военно-исторических основаниях: из исторического обзора артиллерии должны были истекать выводы об устройстве материальной части, организации и использования в различных условиях обстановки. Но к сожалению, это не было реализовано. Курс ограничился изложениями некоторых сражений, преимущественно Наполеоновских войн, в которых артиллерия сыграла решающую роль, а выводы по этим сражениям брались офицерами из учебника Силича. Главным достоинством в преподавании артиллерии полковником Баумгартом было окончательное исключение всей теоретической и технической части, взамен этому с 1850 года офицеры академии были допущены к осмотру разных технических артиллерийских заведений, находящихся в Санкт-Петербурге и окрестностях: порохового завода, арсенала, лаборатории и др. Ознакомление офицеров с практической стрельбой проводилось в Петергофе потом на Волковом поле [7, с.78-80].

Переводные и выпускные экзамены обучаемых имели баллы (артиллерия имела значимость 20 баллов переводных из 270 и 30 выпускных из 600 соответственно возможных, которые мог набрать обучаемый) [7, с.86].

Эволюция развития артиллерии в России, как составной части русской армии, нашла свое выражение и научных трудах. С 1830 по 1850 годы для Императорской военной академии, Михайловского артиллерийского училища, Михайловской артиллерийской академии и других ВУЗов России было создано, разработано и издано более 50 военно-теоретических трудов, пособий и изданий. К числу важных по курсу артиллерии можно назвать груды первого профессора, по артиллерии в России Е.Х. Весселя «Записки об артиллерийском искусстве» в двух частях (1830 г.) и «Начальные основания

артиллерийского искусства» (1831 г.), которые отражали уровень артиллерийских знаний того времени. В 1851 году он издал первую часть, а в 1852 году - вторую часть своего труда «Артиллерия», где были развиты и раскрыты основные положения по применению артиллерии, в последующем (с 40-х годов), артиллеристы учатся, по курсу, составленному А.С. Платовым, а в 1909 году издан труд «Артиллерия полевых армий», автор полковник Л.Н. Гобято. Таким образом, к середине XIX века, основными центрами начала развития теории и преподавания артиллерийской науки стали: артиллерийское отделение Военно-Ученого комитета, Михайловская артиллерийская академия и Императорская академия Генерального штаба [8, с.41].

Следует сказать, что обсуждение методики обучения и преподавания курса артиллерии проводилось постоянно, о чем подтверждает факт издания в 1843 году, практически на 11-м году становления академии, «Руководства к преподаванию артиллерии в Императорской военной академии» [9]. Автор руководства - адъютант-профессор Императорской военной академии М. Силич одним из первых сделал попытку, оценивая состояние русской артиллерии, в основном после Отечественной войны 1812 года, показать недостаточность уровня развития артиллерийской науки, особенно «... в недостаточном приучении артиллеристов стрелять в цель, для чего в 1816 году и начались практические ученья», а отсюда обосновал необходимость повышения уровня преподавания курса артиллерии в академии.

После поражения Николаевской России в Крымской войне (1853-1856 гг.) русская военно-теоретическая мысль пыталась осмыслить пути развития военного дела. Среди причин поражения назывались и отсталая техника, устаревшие способы ведения боевых действий. Критику отсталости армии вели все военные журналы, по артиллерии в этом процессе участвовал «Артиллерийский журнал», который выступал в защиту сталепушечного производства и передовых методов подготовки артиллеристов. Особенно интересными были статьи профессоров артиллерийской академии П.Л. Лаврова «Влияние развития точных наук на успехи военного дела», И.В. Майевского «Артиллерийские лекции», А.В. Гадолина «Теория орудий, срашенных обручами», Н. Калапуцкого «Материалы для изучения стальных орудий». Все это отражалось в самом курсе по артиллерии, читаемом в Императорской военной академии преподавателями-профессорами, как в пределах тактики (тактика артиллерии), так и в курсе сведений из артиллерии. Широко практиковалось приглашать для чтения лекций, проведения занятий ученых-профессоров других академий, училищ. От Михайловской артиллерийской академии и училища приглашались выдающиеся специалисты, активные участники дальнейшего прогресса науки и техники вообще и в частности, внедрения нарезного

оружия, повышения эффективности применения артиллерии, внедрения в артиллерийское производство стали, бездымных порохов, разработки теории баллистики нарезных орудий и т.д. Ими были: генерал Н.В. Майевский, ученый, совершивший переворот в области артиллерии, работы которого приобрели мировую известность; генерал А.В. Гадолин, выдающийся ученый в области артиллерийского вооружения, действительный член Петербургской академии наук, автор огромного числа работ по технологии металлов, артиллерийской технологии; другие передовые ученые того времени.

Однако для слушателей академии генерального штаба наиболее важны были занятия по боевому применению артиллерии. Так, например, для чтения лекции и проведения занятий со слушателями по курсу артиллерии приглашались профессора Михайловской артиллерийской академии, видные русские артиллеристы, такие, например, как В.Н. Шкларевич, Л.Л. Кирпичев, работавшие совместно с генерал-майором И.Л. Чебышевым учебник «Курс артиллерии» (1863 г.).

В это время академический курс артиллерии строго ограничивался информацией, крайне необходимой для ознакомления офицеров с теми новейшими разработками военного дела в области артиллерии как у нас, так и у иностранных государств. Различные исторические исследования были вообще исключены из курса, а технические сведения ограничены очень тесными размерами и дополняются ежегодным осмотром офицерами технических артиллерийских учреждений и производством стрельбы из различного рода орудий и ручного оружия [7, с.282]. С 1869 года было положено начало сбора в академии коллекции оружия иностранных систем, что также помогало в изучении предмета и расширении военного кругозора. Этот курс артиллерии изучался в младшей кассе 1 раз в неделю, преподавал его полковник гвардейской артиллерии Эгершторм, он так умел преподносить материал, что офицеры, выходя из стен академии имели полные знания по части артиллерии необходимые в их должностях по предназначению [7, с.283].

Ввиду необходимости дальнейшего развития артиллерийского дела и наук, с учетом технических и технологических достижений в производстве орудий, боевых ракет, а также развитии теории и практики стрельбы артиллерии требовалось зачастую изменять содержание курса артиллерии с учетом новизны вопросов стратегии, оперативного искусства, тактики. Например, переход артиллерии к стрельбе с закрытых огневых позиций в начале XX века вызывал коренную ломку не только в стрельбе артиллерии, в ее боевом применении, но и в тактике действий артиллерии и полевых войск (пехоты, кавалерии), в их размещении на поле боя, в построении боевых порядков.

К этому новшеству были причастны воспитанники Михайловской артиллерийской академии: К.Г. Гук своим замечательным трудом «Закрытая стрельба полевой артиллерии» (1882 г.), который изучался в академии Генерального штаба, а также Л.Н. Гобято, применивший впервые при обороне Порт-Артура стрельбу с закрытой огневой позиции в начале мая 1904 года.

В последующем, в 1908-1914 годах полковник Гобято Леонид Николаевич читал курс лекций по артиллерии в Николаевской академии Генерального штаба, где были изданы его важные работы «Боевые принципы и нормы полевой артиллерии» (1906 г.); «Артиллерия полевых армий» (1909, 1913-1916, части I, II) и др. В своих трудах по тактике артиллерии раскрывал и пропагандировал стрельбу с закрытых огневых позиций.

Таким образом, курс артиллерии в Императорской (Николаевской) академии Генерального штаба со дня ее образования в 1832 году преподавался для всех слушателей и, по мере развития артиллерийского дела, науки и техники совершенствовался в области боевого применения артиллерии. Преподавание осуществлялось в рамках тактики на соответствующих кафедрах. Наибольший вклад в разработку программ и содержание курса внесли генерал-майор Медем Н.В., полковник Бессель Е.Х., полковник Платов А.С. и другие. По мере развития в России артиллерии как вида оружия, в последующем как рода войск, артиллерийской науки и образования курс артиллерии в академии Генерального штаба по всем трем дисциплинам совершенствовался, а с конца XIX начала XX веков и до первой мировой войны усиленно развивался по трем основным направлениям: разработка основ преподавания общих вопросов применения русской артиллерии в сражении, бою; ознакомление с общими вопросами теории стрельбы полевой артиллерии (в том числе с закрытых огневых позиций); применении артиллерии полевых армий (корпусов).

Следует подчеркнуть, что издаваемые учебные пособия ВАГШ по вопросам боевого применения артиллерии были весьма полезны для Вооруженных Сил России, особенно для офицерского состава русской армии, в т.ч.

артиллерия, ибо других изданий почти не было. Только за 2-3 года до начала первой мировой войны стали появляться такие труды, например, как: «Тактика артиллерии» преподавателя академии Генерального штаба Кельчевского, статьи и брошюры преподавателя этой же академии Б. Геруа по тактике артиллерии, аналогичные работы руководителей офицерской артиллерийской школы Л. Гобято и Н. Сапожникова, а также преподавателя этой школы Е.З. Барсукова «Записки прикладной тактики» для слушателей этой школы [10].

Вклад профессорско-преподавательского состава Михайловской артиллерийской академии в разработку трудов и самого курса артиллерии в Императорской (Николаевской) академии Генерального штаба огромен и представляет собой совокупность различных видов учебной и научной деятельности по участию в подготовке и издании уставов, наставлений, руководств и других руководящих документов для артиллерии, а также их доведение до обучаемых и популяризация знаний артиллерийских наук и боевого применения артиллерии.

Обсуждение в журналах, прежде всего, в «Артиллерийском журнале», проблемных вопросов развития материальной части артиллерии, артиллерийской науки и военного дела, проводимых на лекциях и занятиях по артиллерии, разработка программ подготовки слушателей по курсу артиллерии и учебной литературы, пособий, лекционного курса непосредственно в академии внесли огромный вклад в становление и обучение слушателей Императорской (Николаевской) академии Генерального штаба.

Такая проблема, как и что, преподавать, чему учить, всегда стояла перед преподавателями артиллерии на всем пути становления и развития академии.

Сейчас на основе анализа огромной научной литературы можно уверенно сделать вывод о том, что история развития военного артиллерийского образования в Императорской (Николаевской) академии Генерального штаба является неразрывной частью истории развития как всей артиллерии и ракет в России, так и Михайловской артиллерийской академии и училища.

ЛИТЕРАТУРА

1. Медем Н. Очерк военно-учебных заведений во Франции. СПб., 1869.
2. Медем Н. Описание военно-учебных заведений Пруссии. СПб., 1851.
3. Бескровный Л.Г. Русская армия и флот в XIX веке. М.: Наука, 1973.
4. Устав военной академии. СПб, 1832.
5. Лалаев М.С. Исторический очерк деятельности военного управления в России. Т. 1. СПб., 1858-1880.
6. Российские офицеры. М.: Издацетр «Анkil» - Воин., 1995.
7. Глиноецкий Н.П. Исторический очерк Николаевской академии Генерального штаба. СПб., 1882.
8. Артиллерия и ракетные войска в военной академии Генерального штаба. Исторический очерк. М., 2002.

9. Силич М. Руководство к преподаванию артиллерии в Императорской военной академии. СПб., 1843.
10. Барсуков Е.З. Артиллерия русской армии. Воениздат, 1949.

© Дьяков Сергей Иванович (serdyakoff@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



АКТУАЛИЗАЦИЯ МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТРЕНЕРОВ (РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ)

THE UPDATE OF BIOMEDICAL ASPECTS IN COACH SUPPLEMENTARY PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM (SURVEY RESULTS)

**E. Kolmakova
L. Simakova
I. Frolova**

Summary: Physical activity caused changes in human body. Due to this fact, biomedical aspect is very important element of physical training and sports specialist training. However, there is lack of information at postgraduate education. The article reflects the survey results questioning among the coaching staff of physical training and sports organizations of the Krasnoyarsk Krai. This shows the need for such a specialized programme in advanced training of coaches, instructors, coordinators and physical education teachers.

Keywords: biomedical aspects of physical training and sports, supplementary professional education, advanced training, survey.

Колмакова Елена Георгиевна

Проректор, КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт повышения квалификации работников физической культуры и спорта»
elena-kolmakova@mail.ru

Симакова Любовь Николаевна

К.м.н., доцент, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого» Министерства здравоохранения Российской Федерации
sim1364@mail.ru

Фролова Ирина Валерьевна

Ректор, КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт повышения квалификации работников физической культуры и спорта»
frolova@ipkfk.ru

Аннотация: Двигательная активность вызывает изменения в организме человека. В связи с этим медико-биологический аспект является важной составляющей подготовки специалистов в области физической культуры и спорта. Однако в процессе последиplomного образования данное направление представлено недостаточно. В статье отражены результаты анкетирования среди тренерского состава физкультурно-спортивных организаций Красноярского края, была выявлена востребованность получения знаний по данному направлению в системе дополнительного профессионального образования у тренеров, инструкторов, методистов преподавателей физического воспитания.

Ключевые слова: медико-биологические аспекты физической культуры и спорта, дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, анкетирование.

Достижения цивилизации могут приносить не только пользу, но и негативно влиять на организм человека: гиподинамия, нарушение режима труда и отдыха, бесконечный мощный информационный поток, гонка «за успешностью», сильнейшее психоэмоциональное напряжение. В настоящее время возникла еще и угроза жизни человечества в связи с вирусной пандемией, что еще более усугубляет ситуацию. В связи с этим, проблема сохранения здоровья нации является сегодня самой важной не только в нашей стране, но и в мире.

В Российской Федерации в течение нескольких лет при участии различных министерств и ведомств реализуются государственные программы по увеличению продолжительности жизни, повышению показателей уровня здоровья, преумножению интеллектуальных ресурсов человека.

Активное развитие такой отрасли как физическая культура и спорт, связано с тем, что физическая культура играет важную роль в обществе. Так, например, она положительно влияет на здоровье человека, способствует активному долголетию людей, является средством формирования человека как личности, помогает человеку адаптироваться в коллективе, обществе. То есть, физическая культура выполняет важнейшие задачи: оздоровительную, социально-экономическую, воспитательную и образовательную [1]. А приоритетным направлением государственной политики является вовлечение граждан в регулярные занятия физической культурой и спортом разных групп населения [2]. В Указе Президента Российской Федерации от 07.05. 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» предусмотрено доли граждан, систематически занимающихся физиче-

ской культурой и спортом до 55% к 2025 году.

Сегодня для этого создаются условия. В городах и поселках страны идет строительство и реконструкция спортивных комплексов и многофункциональных спорт-площадок, создаются физкультурно-спортивные центры по месту жительства, проводятся разного уровня спортивные соревнования [3]. Однако помимо создания современной спортивной инфраструктуры и материально-технической базы, продвижения идеи активного образа жизни в обществе, необходимы специалисты в области физической культуры и спорта: тренеры, инструкторы, методисты, преподаватели физвоспитания [4]. Данный специалист должен иметь знания и владеть практическими навыками по профилю своей деятельности, ориентироваться в вопросах психологии, изучить медико-биологические дисциплины [5].

Почему же так важен медико-биологический аспект как в процессе ВУЗовской подготовки, так и в системе дополнительного профессионального образования? Связано это с тем, что основным объектом профессиональной деятельности специалиста по физической культуре и спорту является человек. Следовательно, тренеру, инструктору, преподавателю по физической культуре необходимо знать закономерности роста и развития человека, особенности физиологических реакций разных групп населения на физическую нагрузку в зависимости от возраста, уровня здоровья, степени физической подготовленности [6].

К основным медико-биологическим аспектам, имеющим прикладной характер, в сфере физической культуры и спорта относятся: анатомия человека, биомеханика (динамическая анатомия), физиология, гигиена, основы здорового образа жизни, оказание первой помощи, лечебная физкультура, массаж, антидопинговые вопросы, спортивная медицина [7].

В нашем динамично изменяющемся мире, происходят научные открытия, появляются новые методы диагностики, современные технологии восстановления и реабилитации [8]. Кроме этого, меняются *структура* и *организация* медико-биологического обеспечения спортсменов, медицинские требования к допуску и проведению тренировочных и спортивных мероприятий, увеличивается количество занимающихся физической культурой людей старшего поколения и людей с ограниченными возможностями здоровья [9]. Это необходимо учитывать в работе каждому тренеру, инструктору, преподавателю физкультуры.

Учитывая вышесказанное, мы решили провести анкетирование и узнать мнение тренерского состава о необходимости введения в их образовательную траекторию медико-биологического модуля.

Нами была разработана анкета, которая *включала*: введение, сведения о респонденте, перечень основных вопросов и заключительную часть. В разделе сведений о респонденте представлены общие и специальные факторы (пол, возраст, уровень и профиль образования, место работы и должность, спортивная квалификация, звания, стаж работы, вид спорта, место проживания). В основной части анкеты было 15 вопросов. Первый блок включал пять вопросов о повышении квалификации тренеров, во втором блоке сгруппированы вопросы о значимости медико-биологических аспектов в работе тренера, *третий блок позволил определить* значимые для большей части специалистов темы и приемлемые методы обучения.

Заполнение анкет проводилось анонимно. Всего в анкетировании приняли участие 42 человека – тренеры восьми физкультурно-спортивных организаций городов Красноярского края. Наибольшее количество участников опроса работали в краевом центре – городе Красноярске (60 %). Остальные 40 % тренеров распределились следующим образом: г. Канск (19%), г. Енисейск (14 %), г. Железногорск (7 %). Тренеры являлись представителями 16 видов спорта и спортивных дисциплин.

Тренеры, участвующие в анкетировании, были в возрасте от 24 до 62 лет. Стаж работы в должности тренера был в пределах от 6 месяцев до 41 года. Наибольшая группа респондентов имела стаж от 5 до 15 лет (38 %), группа тренеров со стажем от 15 до 25 лет составила 31%, свыше 25 лет – 10%. Молодых специалистов (стаж работы до 5 лет) было 21%.

В 95% случаев тренеры имели профильное образование, из них 12% специалистов имели – средне-специальное образование. Спортивные ВУЗы окончили 83 % участников анкетирования. Респонденты обучались в Красноярске, Омске, Бурятии, Киеве. Все образовательные учреждения имеют хорошую репутацию в подготовке специалистов в области физической культуры и спорта. Тренеры с высшим непрофильным образованием составили 5 %, но все имели спортивные разряды (кандидат в мастера спорта, мастер спорта), а также прошли обучение по программе профессиональной переподготовки в области физической культуры и спорта.

Все специалисты регулярно повышали свой профессиональный уровень на конференциях, программах повышения квалификации, семинарах, мастер-классах, в том числе с использованием дистанционных технологий. Из опрошенных специалистов повышали свою квалификацию один раз в пять лет – 17%, один раз в два года – 43%, ежегодно – 29%, несколько раз в год – 9%. Причем обучались в профильных государственных образовательных учреждениях 76%, в негосударственных образовательных учреждениях – 5%. Оба варианта отве-

та выбрали 19% опрошенных респондентов.

В результате обработки анкет мы выяснили, что 83% тренерского состава имеют высокую спортивную квалификацию. Из них спортивный разряд «кандидат в мастера спорта» (КМС) есть у 24% тренеров, 33% специалистов имеют спортивное звание «Мастер спорта», а почетное спортивное звание «Заслуженный тренер России» присвоено 19% опрошенных респондентов.

Таким образом, проанализировав полученные данные о тренерах – участников анкетирования (уровень образования, спортивную квалификацию, стаж работы, данные о повышении квалификации и другие показатели), можно сделать вывод, что все респонденты являются высококвалифицированными специалистами.

В процессе проводимого опроса, мы хотели выяснить востребованность медико-биологического модуля в процессе последиplomного обучения специалистов в области физической культуры и спорта. Тренерам было предложено ответить на вопрос: являются ли для них актуальными курсы повышения квалификации по медико-биологическому профилю. Утвердительно ответили 79% респондентов, затруднились с ответом 19%. Отрицательный ответ получен от одного специалиста (стаж работы 20 лет, почетное звание «Заслуженный тренер России», высшее образование).

Обработав данные опроса с учетом стажа тренерской работы, получили следующие результаты: в группе со стажем более 25 лет считали необходимым введение

вопросов медико-биологического профиля в процесс повышения квалификации в 100% случаев.

Специалисты со стажем от 5 до 15 лет в 87% случаев ответили положительно, а 13% специалистов затруднились с ответом. Тренеры, работающие в должности от 15 до 25 лет, и со стажем профессиональной деятельности до 5 лет выбрали положительный ответ почти в 70%. При этом наибольшее количество человек затруднились ответить на вопрос о внесении в группу со стажем работы до 5 лет (33%).

Мы предложили специалистам ответить на вопросы о тематике повышения квалификации, выделив при этом четыре раздела: медико-биологический модель (М), психология (Пс), педагогика (П), физическая культура и спорт (С). Респондентам предоставили право выбрать несколько вариантов ответа.

Интересные данные получены при сравнении ответов на два вопроса. В первом случае, нам нужно было выяснить – по каким направлениям повышали свою квалификацию респонденты (вопрос № 3), во втором случае необходимо было определить наиболее актуальные, на взгляд респондентов, направления подготовки для тренеров (вопросе № 5). В таблице 1 представлены полученные данные.

Из таблицы видно, что один вариант ответа - С (вопросы по теории и методике физической культуры и спорта, по видам спорта) был выбран респондентами при ответе на оба вопроса. В случае уже пройденных тренерами

Таблица 1.

Тематические направления повышения квалификации тренеров - участников анкетирования (%)

Вопрос	С	Пс	Пс, С	П, С	М, С	П, С, М	Пс, П, С	Пс, С, М	Пс, П, М	Пс, П, С, М
	%									
№ 3	24	0	24	2	5	5	12	7	0	21
№ 5	41	2	12	0	7	2	5	5	2	24

С – физическая культура и спорт М – медико-биологический профиль П – педагогика Пс – психология

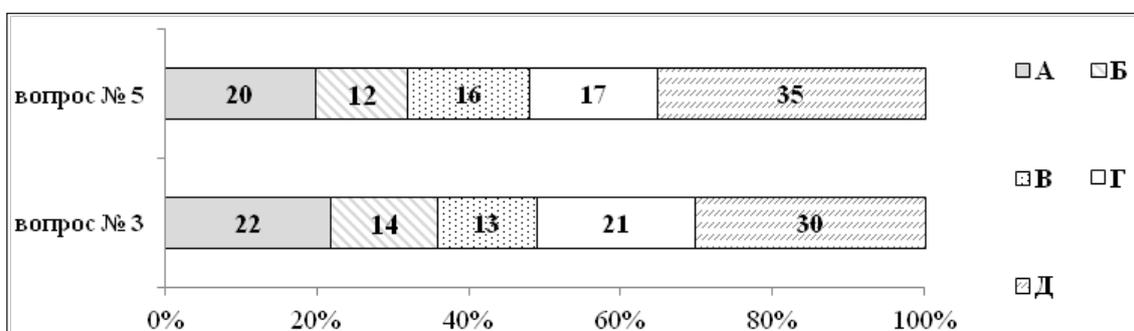


Рис 1. Соотношение вариантов ответа тренеров на вопросы о тематических направлениях повышения квалификации: А – психология, Б – педагогика, В – медико-биологический профиль, Г – теория и методика ФКиС, Д – виды спорта

программ повышения квалификации (вопрос анкеты № 3) выбрали этот ответ 24% тренеров, и 41% специалистов считают данное направление актуальным и перспективным (вопрос анкеты № 5). Выбор респондентов, безусловно, закономерен, так как данное направление является профильным для участников опроса. Медико-биологическая тематика была выделена специалистами только в комплексе с другими направлениями в обоих вопросах (№ 3 / № 5): М-С (5% и 7%), П-С-М (5% и 2%), Пс-С-М (7% и 5%), Пс-П-М (0% - 2%), Пс-П-С-М (21% - 24%). В общей сложности 38% респондентов отметили, что вопросы медико-биологического профиля были включены в процесс повышения квалификации (вопрос 3). В перспективе о медико-биологических проблемах и новациях хотели бы прослушать курс 40% тренеров, причем вновь в комбинации с другими направлениями.

Помимо этого мы провели анализ ответов наших респондентов о частоте выбора медико-биологического блока выбора (рис. 1)

Процент встречаемости ответа В у респондентов в вопросе № 5 увеличился на 3% по сравнению с выбором в этого же варианта ответа в вопросе № 3.

Таким образом, сравнительный анализ данных показал, что наметилась тенденция к увеличению заинтересованности тренерского состава к изучению тем медико-биологического направления в программах повышения квалификации.

Для определения наиболее значимой тематической направленности медико-биологического модуля мы предложили ранжировать по степени значимости пять вариантов ответов на вопрос: являются ли значимыми для Вас получение знаний по предложенным темам? В результате мы получили 31 вариант (табл. 2).

Большинство респондентов (71%) все варианты ответов на данный вопрос распределили по степени важности для себя. О ранжировании по значимости для

специалистов тем медико-биологического профиля информировали тренеров заранее, до начала проведения анкетирования. Однако 29% респондентов выбрали от одного до трех вариантов ответа. Три темы медико-биологического блока выбрали 5% специалистов, в равных долях (по 12%) тренеры выбрали один или два варианта ответа наиболее важных в их профессиональной деятельности,

Все перечисленные темы, явились актуальными для наших респондентов. Но вместе с тем, в нашем случае несколько больше оказались необходимыми следующие темы «Анатомо-физиологические особенности людей разных возрастных групп» (А) и «Вопросы отбора в спортивные секции» (Г).

Во время занятий физкультурой и спортом необходимо регулярно проводить контроль за состоянием здоровья человека. Тренер должен знать основы врачебного контроля и своевременно проводить диагностику состояния человека во время занятий и тренировок.

Нас интересовало, какие диагностические методы применяются тренерами в практической деятельности. Предложено было пять вариантов ответа: врачебно-педагогические наблюдения – ВПН (А), функциональные пробы (Б), антропометрия (В), стабилметрическое исследование (Г), определение компонентного состава тела (Д). В результате анкетирования мы получили следующие данные: 55% респондентов выбрали один вариант ответа. Из них 36% в своей практической деятельности применяют ВПН, что является правильным решением. В 7% случаев проводятся функциональные пробы для определения состояния человека, и 2% специалистов проводят стабилметрию. Остальные 45% тренеров указали от двух до четырех методов: АБ – 7%, АВ – 5%, БВ – 2%, АВВ – 4%, АВД – 10%, АВВД – 2%, АВГД – 2%.

Надо отметить, что ВПН (А) осуществляется 79% респондентами, проведение функциональных проб и антропометрического исследования встречалось в от-

Таблица 2.

Варианты выбора тренерами разделов медико-биологического блока (%)

Б	2,4%	АБГ	2,4%	АГДБВ	7,1%	ГВДАБ	7,1%	ДВГАБ	2,4%
Г	4,8%	АГД	2,4%	БАВДГ	2,4%	ГВДБА	2,4%	ДВГБА	2,4%
Д	4,8%	АБВГД	4,8%	БГАВД	2,4%	ГДБАВ	2,4%	ДГАВБ	2,4%
АБ	4,8%	АБГДВ	2,4%	ВАДБГ	2,4%	ГДВБА	2,4%	ДГБАВ	4,8%
АВ	4,8%	АБДВГ	4,8%	ВДАБГ	2,4%	ДАГВБ	2,4%	ДГБВА	2,4%
БГ	2,4%	АГВДБ	2,4%	ГАБВД	2,4%	ДВАБГ	2,4%	ДГВАБ	2,4%
А – анатомо-физиологические особенности людей разных возрастных групп Б – морфо-функциональные особенности людей В – особенности врачебного контроля Г – вопросы отбора в спортивные секции Д – медицинское сопровождение детей, занимающихся спортом									
								ДГВБА	2,4%

ветах опрошенных нами специалистов соответственно у 43% и 38%. Опрос тренеров показал, что используют методы стабилотрии и определения компонентного состава в практической деятельности небольшое количество специалистов – 6% и 17% соответственно.

В зависимости от стажа работы особых различий не нашли. Отметим только, что молодые специалисты используют в основном стандартные методы диагностики (АБВ).

Мы задали еще один вопрос о диагностических методах и предложили выбрать известные тренерам методы. Отвечая на данный вопрос большинство респондентов (6%) выбрали один вариант ответа: кардиоинтервалографию - КИГ (Б) - 21% тренеров, соматотипирование (А) и определение компонентного состава (Д) по 19%, по 5% респондентов отметили стабилотрию (В) и определение биомаркеров слюны (Г). Остальные варианты ответов распределены равномерно по 2% каждый: АБ, АД, БВ, БГ, БД, ВД, АБВ, АБГ, АБД, АДВ, АБГД, АБВГД.

Наиболее знакомыми методами диагностики для респондентов оказался метод КИГ, этот пункт в анкете отметили 43% тренеров, Несколько меньше респондентов (38%) указали метод соматотипирования (А) – 38% и определение компонентного состава тела (Д) – 36%. Один респондент ответил, что все перечисленные методы ему не знакомы. Данный специалист имеет профильное высшее физкультурное образование, возраст до 45 лет, стаж работы 22 года, зимние виды спорта, «Мастер спорта международного класса», повышает свою квалификацию регулярно по виду спорта и считает, что необходимым повышение квалификации по вопросам медико-биологического модуля.

Мы заинтересовались у тренеров – учитывают ли они при построении программы тренировок показатели: темпы роста ребенка/подростка (А), морфологические особенности (Б), функциональные показатели (В), данные лабораторного обследования (Г), питание спортсмена (Д), физические качества (Е). Из вышеперечисленных показателей большее количество тренеров выбрали БВЕ (31%) и АВЕ (26%). С довольно большим количественным отрывом респонденты выбрали сочетание ВЕ (10%). Из

всех шести перечисленных вариантов ответа тренеры реже выбирали пункты Г (12%) и Д (7%).

Следующий вопрос был о выборе тренерами показателей спортсмена для отбора / перевода на другую ступень: морфологические показатели (А), функциональные показатели (Б), пропорции тела человека (В), соматотип (Г), уровень физической работоспособности (Д), телосложение (Е). Наибольшее количество раз встретились в ответах пункты Д (86%) и Б (83%). Среди комплексных вариантов ответа на данный вопрос неоднократно встречалось сочетание пунктов Г и Е (26%), хотя эти термины являются синонимами. На наш взгляд, на специальных тематических программах повышения квалификации необходимо формировать правильное понимание специальной терминологии.

На вопрос о тематике бесед тренеров со спортсменами 67% респондентов отметили все предложенные варианты ответов: вопросы гигиены (А), борьбы с допингом (Б), восстановительные методики (В), рациональное питание (Г), самоконтроль (Д). Притом анализ выбора по каждому пункту ответа на данный вопрос показал примерно равное их распределение.

Важным направлением в спорте является проведение восстановительных мероприятий после тренировочных и соревновательных нагрузок. Мы предложили респондентам сделать выбор наиболее часто применяемых методов восстановления спортсменов. Из опрошенных тренеров 29 % выбрали АВ (табл 3).

Чаще всего в ответах респондентов встречались пункты А (88 %) и В (98%). Однако на провокационный вопрос о применении тренерами фармакологических средств ответили положительно 36%, что, конечно, требует пояснения: БАДы, витамины или иные *лекарственные* средства. Безусловно, для нас это является предметом обсуждения с тренерским составом на программах повышения квалификации тренеров и на разных площадках, где обсуждаются междисциплинарные проблемы физической культуры и спорта. Методы физиотерапии отметили 31% тренеров. Хотя сегодня разработаны методики, которые можно использовать как в «полевых», так и в домашних условиях.

Таблица 3.

Варианты ответов тренеров о методиках восстановления спортсменов (%)

Вариант ответа	%	Вариант ответа	%	Вариант ответа	%	Вариант ответа	%	Вариант ответа	%	Вариант ответа	%
В	5	АБВ	7	АВЕ	2	АБВД	2	АВДЕ	7	АБВДЕ	2
АВ	29	АВГ	5	БВД	2	АБВЕ	7	АВГД	2	АВГДЕ	10
ВД	5	АВД	5	АБВГ	2	АБДЕ	2	АБВГЕ	2	АБВГДЕ	2

А – массаж, Б – физиотерапевтические процедуры, В – сауна, баня, Г – кинезиотейпирование, Д – лечебная физкультура, Е – фармакологические средства

Мы предложили респондентам выбрать наиболее важные и интересные вопросы для включения их в программу курсов повышения квалификации специалистов области физической культуры и спорта: питание спортсменов (А), отбор детей и подростков в спортивную школу (Б), возрастные особенности детей и подростков (В), восстановительные технологии (Г), морфофункциональные особенности спортсменов в разных видах спорта (Д), современные методы функциональной диагностики (Е) или предложить свою тематику (Ж). Все предложенные темы (АБВГДЕ) выбрали 26% респондентов. Мы отметили, что наиболее часто респонденты выбирали пункт Г (79%). Более 50% тренеров отметили в анкетах варианты ответа: А (52%), Д (57%) и Е (57%) в разных вариациях. Пункт В встретился в ответах респондентов в 43% случаев, а пункт Б назвали 29% тренеров. Один респондент высказал мнение, что данное направление для него не является важным (стаж работы 17 лет, имеет почетное звание, актуальные темы связаны с видом спорта). Предложения внесли 10% респондентов (пункт Ж), однако представленные специалистами темы не относились к медико-биологическому модулю.

И в заключении мы хотели уточнить, какой формат проведения программ повышения квалификации приемлем для наших респондентов: мастер-класс (А), круглый стол (Б), семинар (В), практические занятия (Г), очная форма обучения (Д), дистанционное обучение (Е). В анкетах наиболее часто респонденты отметили пункты Г (76%) и А (71%). Остальные варианты названы тренерами в следующей последовательности: В (43%), Д (29%), Б (14%). Дистанционные технологии отметили 12% респондентов.

Таким образом, мы считаем, что медико-биологические аспекты являются актуальными для специалистов в области физической культуры и спорта. Ведь знание морфофункциональных особенностей, новейших диагностических методик, инновационных технологий восстановления спортсмена поможет тренеру построить

правильный вектор подготовки спортсмена с учетом его возраста, пола, региона проживания, индивидуальных физических качеств. Поэтому включение в образовательную траекторию специалистов по физической культуре и спорту программ повышения квалификации по медико-биологическим проблемам является важной составляющей в последипломной подготовке.

Сегодня специалист в области физической культуры и спорта должен быть высококвалифицированным специалистом и обладать определенными компетенциями и выполнять трудовые функции. Базовые знания, которые студент получает во время учебы, необходимо постоянно совершенствовать в процессе профессиональной деятельности, используя разные формы обучения.

Безусловно, организация последипломного образования специалистов должна иметь практико-ориентированный формат работы. Но в современных условиях с учетом территориальной удаленности, современной обстановки в мире необходимо по некоторым тематическим направлениям расширить применение дистанционных технологий.

Увеличение объема знаний тренерского состава по медико-биологическим вопросам позволит более глубоко понимать проблемы организации тренировочного процесса, влияние физических нагрузок на организм человека с разным уровнем здоровья, возрастных групп и физических возможностей. Введение медико-биологического модуля в систему дополнительного профессионального образования позволит тренерам и иным специалистам в области физической культуры и спорта более квалифицированно, инновационно подходить к отбору и комплексному сопровождению спортсменов на различных этапах спортивной подготовки, а также будет способствовать более сплоченной работе медицинских работников и специалистов в области физической культуры и спорта и достижению более высоких результатов наших спортсменов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коваленко, Т.Г. Социально-биологические основы физической культуры : учеб. пособие / Т.Г. Коваленко. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2000. – 124
2. Душанин А.П. Управление физической культурой и спортом // Спорт: экономика, право, управление. – 2020. – № 2. С. 18 – 26
3. Распоряжение Правительства РФ от 17 октября 2018 г. № 2245-р «Об утверждении концепции подготовки спортивного резерва в Российской Федерации до 2025 года»
4. Григорьева И.И., Черноног Д.Н. Образование и спортивная подготовка: процессы модернизации. Вопросы и ответы. Часть 1. Организация тренировочного процесса. М.: Издательство «Спорт», – 2016, 330 с.
5. Кетриш Е.В., Андрухина Т.В. Дополнительное профессиональное образование в системе непрерывного образования специалистов сферы физической культуры и спорта // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 3. – С. 92–97.
6. Оглоблин К.А. Новые подходы преподавания медико-биологических дисциплин на факультете физической культуры УГПИ // Научно-теоретический журнал «Ученые записки», – 2011, № 2(72). – с. 139 - 143
7. Дьякова Е.Ю., Кабачкова А.В., Капилевич Л.В. Медико-биологические дисциплины в подготовке спортивного педагога // Теория и практика физической культуры

- культуры. – 2008. – № 10. С 32 – 34
8. Фудин Н.А., Хадарцев А.А., Орлов В.А. Медико-биологические технологии в физической культуре и спорте. Монография / Под ред. академика РАН А.И. Григорьева. – М.: Спорт, Человек, 2018. – 320 с.
9. Приказ Минздрава РФ от 1 марта 2016 г. N 134-н «О порядке организации оказания медицинской помощи лицам, занимающимся физической культурой и спортом»

© Колмакова Елена Георгиевна (elena-kolmakova@mail.ru), Симакова Любовь Николаевна (sim1364@mail.ru),
Фролова Ирина Валерьевна (frolova@ipkfk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Красноярский краевой институт повышения квалификации работников физической культуры и спорта

К ВОПРОСУ О РОЛИ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Кузнецов Геннадий Тарасович

к.б.н., доцент, ГБОУ ВО «Ставропольский
государственный педагогический институт»,
Ставрополь
natali.kuznetsova.48@mail.ru

TO THE QUESTION ABOUT THE ROLE OF MODERN LEARNING TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

G. Kuznetsov

Summary: The article provides an overview of some pedagogical technologies from the perspective of the humanistic paradigm, their role in the formation of personality. The educational and psychoemotional significance of these technologies is considered. The author analyzes the role of teachers and the need to train a new generation of teachers who possess both modern technical means and knowledge of modern world science.

Keywords: pedagogy, personality, technology, teacher, empathy, training, method, development, children, love, future, noosphere.

Аннотация: В статье представлен обзор некоторых педагогических технологий с позиции гуманистической парадигмы, их роли в формировании личности. Рассматриваются их обучающее и психоэмоциональное значение. Анализируется роль учителя и необходимость подготовки педагогов нового поколения, владеющих как современными техническими средствами, так и знаниями современной мировой науки.

Ключевые слова: педагогика, личность, технология, педагог, эмпатия, обучение, метод, развитие, дети, любовь, будущее, ноосфера.

Гуманистическая педагогика ставит своей задачей формирование человека будущего, человека эпохи ноосферы. Этот новый человек уже не есть гегемон в природе планеты. Он - личность, осознающая себя частью планеты, частью Вселенной, чувствующий ее, понимающий ее, живущий в ней и вместе с ней в соответствии с ее законами. Это человек, эмпатичный другому и другим. Это уже не охотник. Это другое разумное существо, вся воинственность которого направлена на сохранение и развитие природных богатств, раскрытие и усовершенствование способностей самого человека-индивида и человечества как сообщества. Подготовка такого человека требует и соответствующего уровня педагогов, обладающих адекватным уровнем знаний, открытых к новым знаниям, обладающих безусловным позитивным отношением к ученикам, умеющих видеть мир глазами ребенка.

Современная школа находится в состоянии поиска путей и способов решения столь глобальных задач и пока еще очень далека от реализации проблем воспитания человека нового времени. Многого пробуются, многое бракуется. Рождаются новые технологии обучения и воспитания, рушатся отжившие.

Обществу требуются креативные, способные самостоятельно принимать решения компетентные профессионалы, обладающие высоким уровнем устойчивости к стрессам. Подготовка таких личностей следует начинать со школьной скамьи.

Учебные заведения наиболее чувствительны к изменениям, происходящим в обществе. Настоящее время характеризуется активными преобразовательными процессами. Традиционные методы обучения и воспитания **исполнителей** не соответствуют запросу времени. Необходимы активные методы, направленные на активизацию личностного развития ребенка. И это не только подготовка к ЕГЭ. Следует думать о технологиях воспитания и обучения в рамках формирования личности.

Характеризуя практику современных технологий, голландский психолог Карл Ван Парререн, выделяет несколько принципов, которые должны лежать в основе современных педагогических технологий. [10, с.5-7]

1. Формирование устойчивой мотивации к учебной деятельности; это может основываться на личном опыте учащихся.
2. Учить в сотрудничестве, в диалоге.
3. Вести постоянную диагностику результатов обучения, с корректировкой по мере необходимости.
4. Дифференцировать учебные единицы и задачи в зависимости от категории учащихся и их уровня подготовки и мотивации.
5. Обеспечить эффективность интериоризации необходимой для конкретного случая обучающей моделью: предметно ориентированной, личностно-ориентированной на разнородных уровнях (материальный, перцептивный, умственный)
6. Использовать соответствующий темп и средства (устная речь, письменная речь, искусственный язык, а также графические модели и символы).

7. Обучать и помогать учащимся на уровне их фактических способностей. Избегать формального и механического запоминания. Мотивировать на осознанность.
8. Использовать принятую систему самооценивания (подобно системе Ш.А. Амонашвили). Приучать к самоанализу своих результатов.
9. Иметь набор заданий, творческих, нетиповых, цель которых исключить закрепление ригидности действий, речи, мысли.
10. Поощрять инициативу и творчество. Обеспечивать условия для создания климата в классе, ведущего к формированию социально интегрированной личности учащегося.

Материалы ЕГЭ и его результаты ясно дают понять, что успешные выпускники – это подростки с достаточно высоким интеллектом и хорошей подготовкой. Интеллект во многом определяется генетическими факторами, но для его проявления требуется развитие, а для успешной сдачи экзамена необходима серьезная работа с материалом.

Этим требованиям во многом должен соответствовать современный педагог. Ему необходимо уметь ориентироваться в многообразии интегративных подходов к развитию детей, в широком спектре современных технологий.

Рассмотрим содержание некоторых педагогических технологий с точки зрения их вклада в развитие креативной современной личности.

Развивающее обучение. Технология проблемного обучения.

Развивающее обучение направлено на развитие всей целостной совокупности качеств личности.

Считается, что эта технология базируется на психолого-педагогических представлениях американского ученого Д. Дьюи. [2, с.325-328] Следует отметить, что идеи проблемного обучения звучат и в работах И. Г. Песталоцци [[2, с140-145], и К. Д. Ушинского [2, с. 286,-288], и Л. С. Выгодского [5, с. 513-514], предложившего периодизацию детского развития, в которой выделил *критические* и *литические* периоды. Именно он ввел положение *о зоне ближайшего развития*, располагающегося между уровнем актуального и потенциального развития психики. Исходя из этих представлений Л.С. Выгодский утверждал, что содержание обучения должно быть по уровню выше актуального развития, чтобы обеспечить само это развитие, но не выходить за пределы *зоны ближайшего развития*, так как в этом случае учебный материал просто не будет усвоен. Проблемные технологии здесь выступают в качестве развивающей среды.

Идеи Л.С. Выготского получили свое развитие в работах А.Н. Леонтьева, в рамках его психологической теории деятельности [4, с.126] Дальнейшее развитие теория развивающего обучения получила в экспериментальных работах Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и др. [2, с.394-397]. В их концепциях обучение и развитие предстают как система диалектически взаимосвязанных сторон одного процесса. Обучение признается движущей силой психического развития ребенка, становления у него всей совокупности качеств личности. Концепция развивающего развития в настоящее время реализуется через конкретные обучающие технологии, в том числе и через проблемное обучение.

Этот вид обучения основывается на создании особого вида мотивации, а именно поставленной проблемы. Ее реализация лежит через цепь проблемных ситуаций, которые могут быть самыми различными, как по уровню сложности, требующих дополнительной информации, так и по логике взаимосвязанных между собой компонентов, хотя и не требующих дополнительных знаний. Проблемная ситуация несет в себе эмоциональный заряд азарта, что само по себе является стимулом к поиску решения.

В современной теории проблемного обучения различают два вида проблемных ситуаций: *психологическую* и *педагогическую*. Первая касается деятельности учеников, вторая представляет организацию учебного процесса.

Педагогическая проблемная ситуация создается с помощью активизирующих действий, вопросов педагога, подчеркивающих новизну, важность, красоту и другие отличительные качества объекта познания. Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле. Использование проблемных ситуаций способствует развитию самостоятельности мышления, углублению знаний, умению аргументировать свою позицию, развитие познавательных и творческих способностей.

Игровые педагогические технологии.

Эти технологии как никакие другие могут быть использованы и используются в качестве способов, развивающих психику.

- Их особенностью является:
- четко поставленная цель
 - предполагаемый результат
 - познавательная направленность

Эта форма имеет игровую мотивацию, которая выступает как средство стимулирования детей к учебной деятельности.

В педагогической литературе предлагается несколько классификаций групп игр в зависимости от поставленных воспитательных и обучающих целей. Как-то:

обучающие, тренировочные, контролируемые и обобщающие;

- познавательные, воспитательные, развивающие;
- репродуктивные, продуктивные, творческие;
- коммуникативные, диагностические, психотехнические и др.

Игры являются естественной потребностью всех млекопитающих. У человека игровая деятельность достигает наивысшего развития. Через игру ребенок приобщается к миру вещей и отношений. Через игру он имеет возможность самоутверждения и самовыражения, игра дает возможность самореализации и учит саморегуляции. Игра именно тот способ воспитания, который и может в полной мере воплотить идею опережающего развития. Вспомним замечательное высказывание Л.С. Выгодского о том, что педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития.

Играют взрослые, реализуя свои интеллектуальные и физические возможности. Игра зачастую способствует новым научным идеям, помогает решить организационные и психологические проблемы в коллективе.

Технология развивающих игр Б. П. Никитина. [7, 1-33]

Б.П. Никитин, сторонник представлений опережающего развития [6, с.1-60], физик по образованию, отец семерых детей. Свой опыт работы с детьми в рамках развивающего обучения он изложил в своих книгах. Большую роль он отводил играм с предметами: кубиками, рамками, картами, таблицами, конструкторами, мячами, палочками и т. п. По его мнению, развивающие предметные игры способствуют формированию технического творчества и развивают интеллект. В подобных занятиях могут быть использованы различные задачи в виде конкретных деталей конструктора или рисунка и даже целого сооружения. Задачи формируются в зависимости от возраста учеников и уровня их общей подготовки. Б.П. Никитин называл эти задания «задания-ступеньки», то есть подразумевалось постепенное усложнение задач, мотивировало учащихся к достижению более высокого уровня. Особенностью развивающих предметных игр является атмосфера свободного творчества, отсутствие какого-либо принуждения.

Анализируя применение игры в обучении и воспитании, можно выделить некоторые ключевые моменты, важные для формирования креативной социальной личности нового времени:

1. Отсутствие шаблона действий, хотя и имеются правила игры.
2. Необходимость быстрой ориентировки в изменяющейся обстановке игры.
3. Игра способствует развитию психических свойств личности: памяти, внимания, воображения, сообразительности, речи
4. Игра способствует развитию скорости как психических реакций, так и физической сноровки при выполнении практических заданий.
5. В игре формируются навыки коллективной деятельности.
6. С помощью игры происходит приобщение детей к пониманию необходимости правил и законов для нормальной жизни коллектива.
7. Благодаря игре формируется понимание необходимости выполнения этих правил и законов во имя сохранения самого общества как среды обитания личности. (это очень актуально для нашей страны)
8. Развиваются творческие способности.

Информационные технологии.

В современной педагогической деятельности большое место занимают информационные технологии, то есть, те, что используют компьютерную, аудио и видео технику – технические информационные средства. Ускоряющаяся глобализация способствует росту коммуникативных сетей, и непосредственного включения в них России. Это ставит перед необходимостью активного развития всех телекоммуникаций, подготовки специалистов в этих областях, а также обучение пользователей всех уровней. Естественно, что образование ориентировано на подготовку поколения для вхождения в общемировое информационное пространство. Так среди информационных технологий выделяют технологии ИКТ (компьютерные) и дистанционного обучения.

В настоящее время компьютерные технологии стали неотъемлемой частью всего педагогического процесса. Компьютерные технологии обучения направлены на оформление информации соответствующим образом для передачи ее посредством компьютера. В период карантинных мероприятий и удаленным обучением, связанным с пандемией covid-19, учебные заведения всех уровней активно использовали технологии дистанционного обучения, как в процессе изучения нового материала, так и во всех формах контроля.

Помимо широко известных, во многих отношениях прогрессивных технологий обучения, современная система образования позволяет использование **альтернативных** технологий, инновационных, по сути, зачастую отрицающих многие традиционные подходы. Среди них, авторские технологии. Здесь уместно вспомнить мето-

дики обучения В.Ф. Шаталова, Ш.А. Амонашвили, С.Н. Лысенковой и многих других замечательных педагогов современности [8, с.9, с.57, с.141]. Особенность авторских методик заключается в их неповторимости другими участниками процесса. Используются элементы, часто дающие замечательные результаты, но целиком технологии остаются невозпроизводимыми. Это лишнее раз доказывает известный тезис о том, что педагогика, являясь наукой, являет собой искусство. Неповторим опыт А.С. Макаренко, Я. Корчака, М. Монтессори, как и неповторимы жизненные обстоятельства, в которых они создавали свои педагогические системы. Тем не менее, их опыт требует своего изучения и применения по мере соответствия конкретным педагогическим обстоятельствам и данному времени.

Мария Монтессори. Технологии саморазвития.

«Помоги мне это сделать самому» – девиз педагоги М. Монтессори.

Эта технология была создана как альтернатива муштре и догматизму в обучении, распространенным в конце XIX века. [2, с.338-340].

М. Монтессори воспринимала ребенка как существо, способное к самостоятельному развитию, и определила главной задачей школы - поставлять «пищу» для естественного процесса саморазвития, создавать окружающую среду, которая способствовала бы ему.

Метод М. Монтессори состоит из трех основных частей: ребенка, окружающей (подготовленной) среды, учителя. Подготовка среды и подготовка учителя есть практический фундамент нашего воспитания. [2, с.338-342].

Своей задачей М. Монтессори ставила всестороннее развитие ребенка, воспитание в нем самостоятельности. Ее подход характеризуется антропоцентризмом. И это при том, что у нее часто были особенные дети с большими проблемами в своем начальном развитии или в состоянии здоровья. Тем не менее, работая с детьми, педагог использует игровые и творческие методы, стремясь соединить в сознании ребенка мир предметный и мыслительную деятельность через индивидуальные и групповые формы занятий.

Огромная роль придается подготовленному учебному пространству. Здесь подразумевается, как психологически комфортная среда, так и физические удобства, такие как мебель, доступность пособий в соответствии с ростом детей и т. п. Все должно располагать к тому, чтобы ребенок стремился сам себя развивать. Помощь педагога заключается в возможности организовать выполнение задачи самостоятельно. Вместо натаскивания

создание среды для саморазвития. Необходимая составляющая – чистота и порядок, необходимость их постоянного поддержания. Большое значение имеет эстетическое оформление помещения, красота. Но красота здесь не в украшениях и роскоши, а в гармонии линий и цветов, в простоте.

Метод Монтессори активно внедряется в жизнь с 1909 г. Открываются курсы по Монтессори-педагогике. К Марии приезжают педагоги из Лондона, Барселоны, Парижа. В те годы встретила с Марией Монтессори и наша соотечественница Юлия Фаусек, которая первая в России открыла монтессорианский детский сад. [2, с.338-342].

Личностно-ориентированные технологии обучения.

Так, современные школы Англии более ориентированы на личность школьника. Рыночная система существования общества более ориентирована на индивидуальную деятельность. Соответствующим образом организовано и обучение в школах. Более способные к наукам дети, быстро воспринимающие учебный материал, обучаются в классах, где углубленно изучают школьную программу. Подобные же группы имеются для школьников со средними и слабыми способностями. В этих школах отсутствует оценочная система действий ученика, часто унижающая его человеческое достоинство. В таких школах возможность определить свои возможности значительно шире. Одни приобретают высокий уровень знаний, другие находят себя в спорте, музыке или в другом виде творчества или практической деятельности. То есть, здесь мы видим направленность вектора педагогической деятельности не мешать ребенку быть самим собой и по возможности стать счастливым. В условиях авторитарной системы образования с комплексом обязательных к неукоснительному выполнению всеми заданных установок воспитать счастливого человека нереально. При личностно-ориентированном подходе слабая успеваемость не становится причиной изгнания человека на обочину жизни. Фундаментом всего учебно-воспитательного процесса во многих школах этого направления поставлено духовное воспитание и социальное развитие, что и создает психологическую базу для формирования в личности чувства собственного достоинства.

Гуманитарно-личностная технология «Школа жизни» (Ш.А. Амонашвили), представляет собой разновидность личностно-ориентированной технологии.[8, с.9-56].

В 1988-89 году Шалва Александрович работал вместе с А.А. Леонтьевым в уникальном коллективе — ВНИК «Школа» [1, с. 1-340]. Это было содружество ученых, перед которыми была поставлена задача: создать науч-

но-методологические основы образовательной системы нового поколения. Это был период бурного всплеска педагогических идей. Правда, быстро был завершен. Началось засилье информационно-технических технологий.

Один из ведущих принципов гуманитарной педагогики Шалвы Александровича Амонашвили заключался в том, чтобы никогда не сравнивать успехи детей. Допускалось лишь сравнение с результатами собственной работы. Отвергались состязательность и соперничество, на первом плане были поставлены взаимопомощь и взаимовыручка. Он учил детей радоваться успехам друг друга. Большая роль отводилась психоэмоциональному фактору. Это принципы исключительно духовного воспитания, полностью опровергающие подходы авторитарной педагогической парадигмы. Его ученики – его соратники, участвующие в продумывании построения уроков, заданий, даже учебников. Его педагогика есть олицетворение в полном смысле науки о Любви к детям. Когда он начинал свою педагогическую деятельность, он получил для руководства школу, в которую отправляли недоразвитых, отсталых детей. Проведенная через несколько лет министерская проверка не обнаружила таких детей. Ответ директора был прост: «Детей надо любить и с ними заниматься» [8, с.9-56].

«За 60 лет педагогической деятельности он создал три взаимосвязанных системы:

1. Учение гуманно-личностной педагогики. Сформирована к началу 90-х годов XX века. Может быть реализована в настоящее время.
2. Школа Жизни. Разработана во второй половине 90-х годов XX века. Ее можно будет осуществить во второй четверти XXI.
3. Педагогика Любви и Света. Сотворена в первое десятилетие XXI века. Для Вечности. Может быть востребована и реализована во второй половине XXI века. Местом конденсации идей этой педагогики выступает Ноосфера, или как ее определяет сам Шалва Александрович-находящаяся вокруг Земли Сфера Сердца.»

Предметно-ориентированные технологии.

Они занимают большое место среди современных обучающих систем.

Это технологии, так называемой «знаниевой» педагогики, во многом альтернативной личностно-ориентированная педагогике. Методы такой технологии направлены на повышение уровня знаний по конкретным предметам. В рамках этой технологии мы можем говорить о технологии концентрированного обучения, обучения в вузе или в школе. Технологии предусматривают как содержание образования с возможным его изменением, так и развитие личности учащегося. Большая роль

в применении предметно-ориентированной технологии принадлежит специфике предмета и возрастным особенностям учащихся.

1. Подводя итоги рассмотренным системам обучения и воспитания, отметим, что общество вступило в техногенную эпоху своего развития. Новое время рождает новые требования к личности. Требуются новые знания, новые умения и навыки и, следовательно, новые подходы к их приобретению. Перед образованием стоят грандиозные задачи. Для их решения нужны специалисты нового поколения, владеющие как современными техническими средствами, так и знаниями современной мировой науки. Но педагог – это не ученый, находящийся в поиске нового знания. Это носитель знания для нового поколения. Какими бы техническими средствами не владело бы общество, оно состоит из людей, и психическую компоненту у него никак невозможно отменить. Поэтому говоря о подготовке педагогов нового поколения, необходимо иметь ввиду его психолого-педагогическую грамотность, помимо великолепного знания своего предмета. Но и этого недостаточно. Педагог имеет дело с детьми, еще формирующимися душами и требует душевного отношения. Все великие педагоги всех времен, достигшие успехов в своем титаническом труде, говорят о необходимости Любви к питомцам, к предмету, избранному для обучения. В своей работе «Педагогика индивидуального действия» А. С. Макаренко пишет о важности выбора воспитателя. Он должен быть коммуникабельным, уметь разговаривать с ребенком, быть организатором, иметь чувство юмора, владеть голосом, позой. Педагог должен обладать качествами коллективной личности. А.С. Макаренко считает, что всему этому можно и необходимо учить [3, с. 417-420].

«Сердце отдаю детям», книга, написанная Василием Александровичем Сухомлинским, и это лейтмотив всей его педагогической деятельности, которой он посвятил всю свою жизнь. С 1944 года и до конца своих дней (1970) он оставался директором средней Павлышской школы. Эта школа, с ее принципами и требованиями, явилась плодом педагогического творчества ее директора и коллектива единомышленников педагогов. За годы работы и осмысления происходящего как в школе, так и в обществе в целом, В.А. Сухомлинский сумел создать свою оригинальную педагогическую систему. Эта система основывается на принципах гуманизма, где личность ребенка признается высшей ценностью. В основе работы лежат принципы, учитывающие возрастные и индивидуальные особенности воспитанников. Большая роль принадлежит эмоциональности всех проводимых мероприятий, так как это свойство детей, обусловленное преобладанием у них подкорковых процессов. Формирование коры происходит медленнее и позже [9, с. 151-170].

В.А. Сухомлинский, как все выдающиеся педагоги, четко осознавал великую ответственность своей деятельности перед будущим. Педагогика-наука футуристическая. Она во многом создает, лепит это Будущее. В переводе с латыни школа-это лестница, отражающая духовное восхождение человека. Но школу творит Учи-

тель. В переводе с санскрита – это «носитель света».

Будущее общества тесно связано с тем, каков будет Учитель, и его подготовке должно быть уделено особое внимание. Критерием при отборе абитуриентов должно быть качество высокой пробы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Основы гуманной педагогики в 20 кн. М.: «Свет» 2017, т.1, 304с.
2. История педагогики. Под ред. З.И. Васильевой. М.: изд. Центр «Академия», 2009, 428 с.
3. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса. Педагогические сочинения в 8т.-М. 1983 – т.1 с. 417-420
4. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб – Питер, 2001,592с.
5. Марцинковская Т.Д. История психологии. М.: изд. Центр «Академия», 2009, 544 с.
6. Никитин Б.П., Никитина Л.А. Мы, наши дети и внуки. в 2 томах. — М.: «Самокат», 2015. 60 с.
7. Никитин Б.П. Развивающие игры. М.: «Педагогика», 2015, 33 с.
8. Педагогический поиск. Сост. И.Н. Баженова. -М.: «Педагогика», 1987, 544 с.
9. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. М.: «Педагогика, Педагогика»,1987, 383 с.
10. Чупрасова В.И. Современные технологии в образовании. Курс лекций. Владивосток.: Дальневосточный государственный университет, 2000, 51 с.

© Кузнецов Геннадий Тарасович (natali.kuznetsova.48@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Ставропольский государственный педагогический институт

МЕТОДИКА РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ФИЛЬМОМ “ARMAGEDDON” («АРМАГЕДДОН») НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Лопатина Елена Валентиновна

*к.филол.н., доцент, Уфимский государственный нефтяной
технический университет, г. Уфа
svetyachok_helen@mail.ru*

METHODS OF WORKING WITH A FEATURE FILM «ARMAGEDDON» («ARMAGEDDON») IN THE CLASSROOM IN ENGLISH AT THE UNIVERSITY

E. Lopatina

Summary: This article presents a methodology for working with feature films in foreign language classes with students of various specialties and profiles. Important principles that are taken into account by the teacher when creating a textbook on a particular film are noted. The article specifies tasks and exercises aimed at strengthening the studied lexical and grammatical material present in the film. The teacher suggests that students use a creative approach to research facts from country studies, which are mentioned by the characters of the film in various episodes. The author of the article indicates further work on the creation of methodological developments on artistic films in a foreign language.

Keywords: information and communication technologies, distance learning, language content, handout; internal incentive to study AI, visual and auditory visibility, semantic parts of the film, plot and problems of the film, foreign language communication competence, expanding horizons; control work.

Аннотация: В настоящей статье представлена методика работы с художественными фильмами на занятиях по иностранному языку (ИЯ) со студентами различных специальностей и профилей. Отмечаются важные принципы, которые учитываются преподавателем при создании учебного пособия по конкретному фильму. В статье указываются задания и упражнения, имеющие целью закрепить изученный лексико-грамматический материал, присутствующий в фильме. Преподаватель предлагает студентам использовать творческий подход для исследования фактов из страноведения, которые упоминаются героями фильма в различных эпизодах. Автором статьи указывается дальнейшая работа над созданием методических разработок по художественным фильмам на иностранном языке.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, дистанционное обучение, языковое содержание, раздаточный материал, внутренний стимул к изучению ИЯ, зрительная и слуховая наглядность, смысловые части фильма, сюжет и проблематика фильма, иноязычная коммуникативная компетенция, расширение кругозора, контрольная работа.

В настоящее время отмечается тенденция к применению информационно-коммуникативных технологий на занятиях по иностранному языку (ИЯ) в ВУЗе, как со студентами языковых специальностей, так и со студентами, изучающими технические дисциплины. Принцип «погружения в информационно-языковую среду» позволяет с большей степенью мотивировать обучающихся к работе над ИЯ, а также помогает использовать интересный и полезный с точки зрения лексики и грамматики материал. Данный подход к занятиям становится всё более актуальным в условиях дистанционного обучения, если последнее является необходимым по каким-либо причинам.

Отмечается, что в процессе просмотра художественного фильма, а также принимая участие в обсуждении сюжета и языкового содержания, студенты получают возможность задействовать основные четыре вида коммуникативной деятельности – аудирование, чтение, говорение и письмо. При этом принципиальным образом меняется форма традиционного занятия, когда вместо роли пассивного слушателя студент принимает на себя

роль активного участника образовательного процесса. Кроме этого, изучая подготовленный заранее раздаточный материал, обучающиеся расширяют кругозор и увеличивают словарный запас. Всё вышперечисленное является неоспоримым доказательством того, что применение фильмов на занятиях по иностранному языку – важный и эффективный инструмент в работе преподавателя.

Неоднократно подчёркивается, что наличие разнообразия в учебном процессе способствует усвоению студентами информации более результативно. Это становится очевидным благодаря многолетнему опыту работы с художественными фильмами на ИЯ, а также при организации дистанционных занятий, когда обучающиеся не просто выполняют задания по грамматике, переводу текстов или лексические упражнения, а самостоятельно просматривают определённый эпизод фильма, продумывают ответы на вопросы, ищут дополнительный страноведческий материал, участвуют в дискуссии на иностранном языке, а преподаватель при этом только направляет процесс. В конечном итоге, у студента появ-

ляется ощущение, что он:

1. может понимать иностранную речь;
2. способен найти в Интернете и представить группе интересные дополнительные факты на ИЯ;
3. с лёгкостью запоминает важные лексические единицы и речевые обороты, подкреплённые контекстом;
4. выражает свои мысли грамотно и может обсудить поставленные вопросы с одногруппниками.

Все эти четыре факта значительно повышают вероятность появления у студента внутреннего стимула к изучению иностранного языка.

Среди несомненных преимуществ применения художественных фильмов на занятиях по ИЯ можно отметить следующие:

1. решается проблема массовости в обучении: преподаватель выбирает для просмотра фильм, который может заинтересовать большинство студентов в определённой группе;
2. активность обучающихся во время занятия обеспечивается на сто процентов: выполняются задания в парах, предлагаются актуальные вопросы для обсуждения, когда каждый студент может отстаивать свою точку зрения;
3. происходит индивидуализация обучения, при котором, к примеру, обучающиеся самостоятельно переводят отдельные высказывания из фильма, используя при этом словарь (в качестве домашнего задания);
4. осуществляется принцип зрительной и слуховой наглядности.

Подчёркивается важный фактор, который необходимо учитывать при работе с фильмами на иностранном языке, - на занятии студенты просматривают не весь фильм сразу, а его отдельный эпизод (продолжительность может быть 20-25 минут). В этом случае преподаватель заранее делит художественный фильм на смысловые части (*episodes / parts*), каждая из которых должна содержать:

- список лексических единиц (*active vocabulary*), в дальнейшем обязательный для заучивания студентами;
- упражнения для запоминания и закрепления лексического материала;
- задания для совершенствования навыков говорения (например, дать описание героев фильма; пересказать ситуации, где можно встретить конкретные высказывания и речевые обороты, и т.д.);
- задания для развития творческого мышления (например, студентам предлагается найти в Интернете дополнительную информацию, касающуюся страноведческих реалий из фильма, а также подготовить краткое сообщение по выбранной теме).

тике).

В настоящей статье проводится анализ работы с американским фильмом *"Armageddon"* («Армагеддон», 1998 год) режиссёра Майкла Бэя. В данном фильме представлен фантастический сценарий, согласно которому гигантский астероид упадёт на Землю через несколько дней. Чтобы предотвратить катастрофу, к астероиду отправляется команда буровиков во главе с Гарри Стэмпеном (Брюс Уиллис) и Эй Джейем (Бен Аффлек). По задумке специалистов NASA астероид необходимо взорвать изнутри с целью изменения его траектории, тогда Земля будет спасена. В фильме поднимаются такие актуальные, по мнению автора статьи, вопросы, как выполнение долга перед своей страной ценой жизни и здоровья, непростой выбор между карьерой и личной жизнью, ответственность за жизнь своих коллег и подчинённых, конфликт отцов и детей.

Предполагается, что просмотр и обсуждение данного фильма рекомендованы, в первую очередь, на занятиях по английскому языку со студентами таких специальностей, как «Нефтегазовое дело», «Нефтегазовая техника и технологии», «Технология геологической разведки». Кроме того, техническая терминология, используемая в фильме, может оказаться полезной для магистрантов, изучающих дисциплину «Иностранный язык делового и профессионального общения».

Тематика и анализ лексико-грамматических особенностей диалогов в рассматриваемом фильме могут способствовать развитию и совершенствованию навыков говорения у студентов, обучающихся по направлению «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» (ППК). Внутри данного направления существует видеокурс, рассчитанный на 30 академических часов, благодаря которому появляется дополнительная возможность систематически совершенствовать грамотную речь на иностранном языке с использованием устойчивых оборотов и лексических единиц. Так как «российские переводчики получили выход на международный рынок, и количество желающих овладеть профессией переводчика стремительно выросло» [3, с. 112], автором статьи подчёркивается важность работы с фильмами на иностранном языке как один из способов «окунуться» в языковую среду.

Фильм *"Armageddon"* предлагается разделить на шесть частей:

1. *Realizing the Danger / Осознание опасности;*
2. *Training the Best Team of the Drillers for Travelling / Тренировка самой лучшей команды буровиков перед путешествием;*
3. *Testing the Equipment and Preparing the Team for the Mission / Проверка оборудования и подготовка команды для выполнения миссии;*

4. *The Situation Hasn't Gone as Expected* / Ситуация вышла из-под контроля;
5. *Moments of Truth. Life-or-Death Situations* / Моменты истины. Ситуации между жизнью и смертью;
6. *The Bravest Man in the World* / Самый бесстрашный человек на земле.

Как уже было отмечено выше, перед тем, как выполнять определённые задания и отвечать на вопросы по сюжету и проблематике фильма, студенты изучают конкретные лексические единицы, фразы и устойчивые речевые обороты (в количестве от 20 до 30 штук), список которых подготавливается преподавателем к каждой части (разделу). После того, как работа над разделом заканчивается, обучающиеся выучивают перечисленные словосочетания наизусть. Проверка преподавателем степени усвоения данных лексических единиц может проходить как устно, так и письменно.

В рассматриваемом фильме в большом количестве отмечаются специализированные термины, которые характерны для бурения нефтяных и газовых скважин, обслуживания объектов нефтегазового производства, крепления скважин в сложных горно-геологических условиях, а также для области освоения космического пространства:

- *drilling unit* – буровая установка; буровой агрегат;
- *titanium alloy impenetrable skin* – титановый непробиваемый корпус;
- *directional accelerant thruster* – направленный усилитель притяжения;
- *hard iron ferrite* – твёрдое в магнитном отношении железо;
- *to do astronaut training* – проводить тренировку перед полётом в космос;
- *massive joint space venture* – масштабное сотрудничество в космосе;
- *Face Information Digested On-line (FIDO)* – автоматизированная система оперативного контроля и анализа работы забойного оборудования;
- *Capsule Communications (CAPCOM)* – связь с бортом космического аппарата; связь поста управления с бортом;
- *Foreign Objects and Debris (FOD) radar* – радар для обнаружения посторонних предметов и обломочных пород;
- *to hit a gas pocket* – пробурить газовый карман.

Необходимо подчеркнуть, что в фильме *“Armageddon”* в достаточном количестве встречаются такие различные языковые явления, как:

- аббревиатуры и сокращения, принятые в научно-технической литературе (*EVA / ExtraVehicular Activity* – деятельность вне космического корабля; *RCS / Remote Control System* – реактивная система управления; *NORAD / North American Aerospace*

Defense – командование воздушно-космической обороны Северной Америки);

- фразовые глаголы (*to take care of smb* / позаботиться о ком-либо; *to come up with smth* / придумать что-либо; *to turn the thrusters off* / выключить акселераторы; *to go into the engineering programme* / проходить по программе инженера; *to put on the helmets* / надеть шлемы);
- устойчивые выражения (*I'm under orders* / Я подчиняюсь приказам; *to keep that under wraps* / сохранить это в тайне; *to make up one's mind* / решить что-либо, определиться; *to get an eye on the meds* / следить за медицинскими показаниями; *to double up on everything* / удвоить усилия, всё делать с запасом).

Применение такого языкового разнообразия во время обсуждения предлагаемых преподавателем вопросов помогает студентам развивать и совершенствовать иноязычную коммуникативную компетенцию. Это, в свою очередь, способствует более тщательной подготовке обучающихся к дальнейшей профессиональной деятельности, связанной с работой на предприятиях, участием в международных научно-технических конференциях, а также с заключением контрактов с зарубежными партнёрами.

Следующим шагом после повторения уже изученных терминов и словосочетаний (*active vocabulary*) является закрепление данных лексических единиц с помощью выполнения подготовленных заранее заданий, среди которых можно отметить:

- предложить определение или объяснение на английском языке конкретным терминам, к примеру: *oil rig* (нефтедобывающая платформа) – *a large structure with facilities for well drilling to explore, extract, store, and process petroleum and natural gas* (сложный инженерный комплекс, предназначенный для бурения скважин, добычи, хранения и переработки нефти и природного газа);
- найти производные к словам, используя англо-английский / англо-русский словарь, например: *system* (система) – *systematic* (систематичный, планомерный) – *to systematize* (приводить в порядок, систематизировать);
- составить собственные предложения или ситуации с выражениями из *active vocabulary*;
- грамотно перевести реплики героев фильма с английского языка на русский (или с русского языка на английский). Предлагая перевод, студенты должны прокомментировать и объяснить грамматические явления в предложениях. Например, высказывание Дэна Трумэна (Билли Боб Торнтон) при первой встрече с Гарри Стэмпером (Брюс Уиллис) *“I have been sent here by the secretary of defense on direct orders from the president of the United States”*

(Меня отправили сюда от министерства обороны по прямому указанию президента Соединённых Штатов.) содержит страдательный залог (*Passive Voice*), указывающий, что действие совершилось над объектом. Время английского глагола *to send* (отправлять) – *Present Perfect* (Настоящее завершённое), которое показывает результат совершённого действия.

Выполняя такие задания, студенты тренируют память и запоминают терминологические словосочетания и отдельные слова. Кроме этого, использование данных лексических единиц в разном языковом окружении способствует повторению пройденного грамматического материала. Обучающимся также предлагается выполнить следующие упражнения для развития и совершенствования навыков аудирования (восприятия иноязычной речи на слух):

1. заполнить пропуски в предложениях: *"The _____ is a prototype we've been building for the Mars project" (drilling unit)*. (Данная буровая установка является прототипом, который мы создали для освоения Марса.);
2. определить автора высказывания и описать ситуацию, когда были произнесены данные слова: *"If it's not too much trouble, can you please bring my fiancé home with you?"* (Если это тебя не затруднит, не мог бы ты привезти домой моего жениха с собой? / Слова Грейс (Лив Тайлер), когда она прощается со своим отцом перед отлётом в космос.);
3. ответить на вопросы по определённой части фильма: *Who was the first to find out an asteroid coming to hit the Earth?* (Кто первым обнаружил, что астероид приближается к Земле?); *What hobbies do the members of Harry Stamper's drilling crew have?* (Чем занимались в свободное время члены буровой бригады Гарри Стэмпера?); *How did Grace feel realizing that her father and her boyfriend risked their lives?* (Что чувствовала Грейс, когда понимала, что её отец и друг рискуют своими жизнями?).

Во время выполнения подобных заданий студенты стараются участвовать в обсуждении проблематики фильма и выражать свою точку зрения лексически и грамматически грамотно.

Несомненно, важную роль в работе с художественным фильмом на английском языке играют иллюстрации, фотографии (в том числе, портреты главных героев) и схемы оборудования из основных сцен фильма. Это вносит разнообразие в процесс изучения и закрепления лексико-грамматического материала. Кроме этого, «подобные схемы и фотографии устройств помогают наглядно увидеть расположение деталей, конструкций и технических установок» [1, с. 422], что в будущем, несомненно, пригодится людям, изучающим технические

специальности.

Предполагается, что лингвострановедение как один из компонентов процесса обучения иностранному языку в ВУЗе помогает учёным-практикам в «описании взаимодействия языка и культуры в процессе коммуникации, [...] позволяет раскрыть проявление человека говорящего в стратегическом планировании коммуникации, во владении им общим фондом знаний» [2, с. 163]. Работая над фильмом *"Armageddon"*, студенты получают хорошую возможность расширить свой кругозор: им предлагается прочитать и перевести небольшой материал из области страноведения, техники и космоса в конце каждого раздела фильма. Такой материал содержит в себе два-три текста, информация в которых предварительно обрабатывается преподавателем. Дополнительно даются комментарии к каждому тексту – список терминов и словосочетаний, переведённых на русский язык. Например, в указанном фильме есть упоминание о системе жизнеобеспечения (*life support system*), определение и структуру которой студенты узнают, когда читают англоязычный текст и отвечают на последующие вопросы. Отмечается, что в фильме также можно встретить:

- такие понятия, как волонтерская деятельность (*volunteering*), военное положение (*martial law*);
- названия организаций, например: *NASA (National Aeronautics and Space Administration* – Национальное управление по авиации и исследованию космического пространства), *FBI (Federal Bureau of Investigation* – Федеральное бюро расследований), *CNN (Cable News Network* – Кабельная сеть новостей);
- имена известных личностей, таких как Нил Армстронг (американский астронавт и инженер, 1930-2012);
- термины из геологии, к примеру: ферриты (*ferrites*) – фазовая составляющая сплавов железа, представляющая собой твёрдый раствор углерода и легирующих элементов в α -железе.

В качестве домашнего задания студентам предлагается найти информацию в Интернете и подготовить краткие сообщения на английском языке по указанным понятиям, названиям и именам знаменитостей. Обучающиеся также подготавливают презентацию в программе *Power Point* по выбранной тематике совместно с одноклассниками или самостоятельно. Выступая с речью на английском языке перед слушателями, студентами уже на этапе обучения в университете ведётся подготовка к дальнейшей профессиональной деятельности, связанной с иноязычным общением.

После того, как просматриваются и обсуждаются все эпизоды фильма *"Armageddon"*, студентам необходимо написать в рукописном виде сочинение на предложенные преподавателем темы. По мнению автора статьи,

проблемы, которые предлагается обсудить в сочинениях, могут считаться актуальными и важными не только для студентов ВУЗов, но и для всех, кто, так или иначе, занимается изучением иностранного языка:

- *Love and career – how to find a compromise?* (Любовь и карьера – как найти компромисс?);
- *The conflict of parents and children* (Конфликт отцов и детей);
- *Harry Stamper and A.J.: two similar characters* (Гарри Стэмпер и Эй Джей: два одинаковых героя);
- *The main principles of working as a part of a drilling team* (Основные принципы работы в качестве члена буровой бригады);
- *The possibility of a catastrophe on the Earth* (Вероятность катастрофы на планете Земля).

Написание сочинения рекомендуется студентам выполнять дома, поскольку грамотное и логичное изложение мыслей может занять достаточное количество времени. Отмечено, что такой вид задания хорошо формирует, развивает и совершенствует у обучающихся навыки грамотного письма на иностранном языке.

Завершающим этапом обсуждения сюжета и языкового наполнения фильма *"Armageddon"* является проведение в аудитории контрольной работы (*final test*), позволяющей преподавателю дать оценку навыкам перевода и степени усвоения терминов и словосочетаний из рассматриваемого фильма. Контрольная работа может содержать в себе разные виды заданий, например: подобрать правильные определения к конкретным терминам (выбрать из предложенных); заполнить пропуски в предложениях; перевести высказывания на русский язык и т.д. В контрольную работу предлагается включать от пяти до семи заданий, количество зависит от уровня языковой подготовки группы, структуры оформления и объёма.

Важно отметить, что выбирать фильм для обсуждения с обучающимися на занятиях по иностранному язы-

ку стоит с учётом необходимости расширения и дополнения того учебного материала, который предлагается студентам определённых специальностей и профилей во время стандартных уроков. Кроме этого, необходимо учитывать интересы самих студентов, одновременно ориентируясь на языковое содержание фильма и качество исполнения. В дальнейшем автором статьи планируется также создание учебного пособия по художественному фильму *"Maleficent"* («Малефисента», 2014 год), который повествует зрителю о жизни волшебницы Малефисенты в зачарованном лесу, наполненном сказочными существами, и её долге защитить свой мир, когда туда вторгаются люди. Считается, что лексико-грамматическое наполнение данного фильма окажется интересным для студентов разных специальностей в течение первого и второго семестров обучения, так как большое количество общеупотребительных фраз и грамотное, с точки зрения грамматики, построение высказываний делает фильм хорошим подспорьем в процессе работы над английским языком.

По результатам анализа работы с художественными фильмами на английском языке, необходимо подчеркнуть, что процесс обучения с их помощью проходит более эффективно и разнообразно. Занятия, построенные на основе принципов зрительной и слуховой наглядности, реализации возможности монологической и диалогической речи, формируют, развивают и совершенствуют у студентов иноязычную коммуникативную компетенцию. В настоящее время, когда дистанционное обучение становится всё более распространённым, важно учитывать также заинтересованность обучающихся в том материале, который предлагается для изучения преподавателем. Знание лексических единиц, терминологических словосочетаний и устойчивых выражений, на которые обращается внимание при просмотре определённого фильма, помогает студентам в дальнейшем решать профессиональные задачи и достигать поставленных целей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лопатина Е.В. Актуальность создания англо-русского словаря научно-технических терминов, имеющих бионимичные компоненты в составе. // Профессиональное лингвообразование: материалы десятой международной научно-практической конференции. 2016. Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС. С. 419-425
2. Носова О.Е. Культурообусловленные доминанты невербального коммуникативного поведения в англоязычном общении. // Казанская наука. 2014. Казань: Общество с ограниченной ответственностью «Рашин Сайнс». С. 163-166
3. Файрузова А.Р. Заметки о тонкостях устного перевода: анализ практики. // Лингвометодические проблемы преподавания иностранных языков в высшей школе: материалы Всероссийской научно-практической конференции «Перевод: теория и практика в контексте вузовского образования». 2009. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та. Вып. 6. С. 112-117

© Лопатина Елена Валентиновна (svetlyachok_helen@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

COMMUNICATIVE COMPETENCE WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN A NON-LANGUAGE UNIVERSITY UNDER THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION

**K. Malysheva
M. Ryabinina**

Summary: The purpose of the article is to review and systematize modern techniques of distance education in the aspect of their use for the formation of communicative competence in students of non-linguistic universities. Method of systematization and generalization, method of description, comparative method have been used. Electronic technologies that can be used as a means of teaching foreign languages were analyzed. It has been established that modern information technologies introduced into the educational process contribute to a more effective perception of educational information.

Keywords: communicative competence, students of non-linguistic universities, distance education, information and educational technologies, Edmodo, Moodle, Blackboard.

Малышева Ксения Михайловна

старший преподаватель, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск
kseniammalysheva@gmail.com

Рябинина Мария Васильевна

старший преподаватель, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск
004673@pnu.edu.ru

Аннотация: Целью статьи является обзор и систематизация современных средств дистанционного образования в аспекте их использования для формирования коммуникативной компетенции у обучающихся неязыковых ВУЗов. Метод систематизации и обобщения, метод описания, сравнительный метод. Были проанализированы электронные технологии, которые могут быть использованы как средство обучения иностранным языкам. Установлено, что современные информационные технологии, внедряемые в образовательный процесс, способствуют более эффективному восприятию учебной информации.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, студенты неязыковых ВУЗов, дистанционное образование, информационно-образовательные технологии, Edmodo, Moodle, Blackboard.

Система высшего образования во все времена должна отвечать актуальным общественным запросам и организовывать учебный процесс, исходя из текущих реалий и возможностей. Современный этап развития мирового общества характеризуется всеобщей цифровизацией и ориентацией на максимально оптимизированный образовательный процесс. Ход развития событий диктует свои условия, существенным фактором, повлиявшим на образовательный процесс стала пандемия коронавируса 2019–2020 гг., которая обусловила всеобщий переход на дистанционный формат обучения и, как следствие, вынужденное использование дистанционных образовательных. Современные условия требуют от системы образования усовершенствованных подходов к подготовке выпускников неязыковых ВУЗов во всех сферах жизнедеятельности. Использование в образовании, в том числе в иноязычном, электронных технологий и источников информации в настоящее время, в условиях вынужденной необходимости организации дистанционного формата образования, набирает популярность, так как позволяет формировать регулятивные и аналитические умения, навыки работы в информационном пространстве, а также способствует формиро-

ванию коммуникативной компетенции и оптимизации учебного времени. Мультимедийные технологии, используемые на уроке иностранного языка, способствуют поддержанию высокого уровня мотивации, оптимальной презентации и отработке учебных материалов и его закрепления с целью дальнейшего использования в учебной или другой деятельности. Такое положение создало необходимость разработки модели, сочетающей в себе использование электронных образовательных ресурсов и традиционных форм обучения, и учитывающей индивидуальные особенности обучающихся, т.е. ориентированной на индивидуализацию в процессе обучения.

Современное российское образование характеризуется инновационным подходом в изменяющихся условиях на всех уровнях – социальном, экономическом, политическом. В 2019–2020 гг. перед Министерством образования РФ встала непростая задача по реализации эффективного образовательного процесса в условиях пандемии коронавируса, когда все обучающиеся были переведены на дистанционный формат обучения. Как показала практика за этот период качество образования осталось на должном уровне, об этом свидетельствуют

данные, размещенные на сайте Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, согласно которым большинство участников образовательного процесса довольны организацией дистанционного обучения и его результатами. При таком положении дел применение программного обеспечения, позволяющего осуществлять дистанционное образование, становится перспективным и актуальным, в этой связи требуется детально изучить особенности его использования и разработать методику его эффективной работы.

В рамках данной статьи сосредоточим внимание на занятиях по иностранному языку в неязыковых ВУЗах, организованных дистанционно при помощи информационно-технических средств. Придерживаясь стандартов ФГОС в плане иноязычного образования, образовательное учреждение должно обеспечить эффективное формирование коммуникативной компетенции у обучающихся, что и является главной целью курса иностранного языка в неязыковом ВУЗе. Эффективным вспомогательным учебным средством становятся электронные образовательные ресурсы.

По убеждению методистов, применение разнообразных электронных технологий и источников информации (текст, аудио, видео, изображения), а также заданий различных типов способствуют учету индивидуальных особенностей обучающихся и реализации принципа индивидуализации в процессе обучения, что на современном этапе развития общества, является приоритетной образовательной задачей [2]. Такие исследователи, как Д.Д. Климентьев [1], И.В. Столярова [5] и др. убеждены в том, что в вынужденных условиях дистанционного и смешанного обучения эффективное использование электронных образовательных ресурсов способно помочь достичь высоких показателей в образовательном процессе. Обучающиеся могут работать максимально эффективно для себя, следовательно, качество обучения повышается. Исходя из этого представляется целесообразным разработать программы по развитию навыков на изучаемом иностранном языке с помощью электронных технологий как средства обучения иностранным языкам.

Дистанционное обучение, осуществляемое при помощи электронных образовательных средств, обладает своей спецификой, которую нужно учитывать при разработке программы обучения. В случае использования данных технологий в неязыковом ВУЗе важным моментом является соблюдение санитарно-эпидемиологических правил СанПиН 2.4.2.1178-02, согласно которым, необходимо учитывать ограничения по времени, отводимому на домашнее задание и использование медиа-средств и технических средств обучения (ТСО) [5]. Поэтому при организации уроков в формате дистанционного или смешанного обучения либо с использованием элек-

тронно-компьютерных технологий, необходимо учитывать данные требования.

Чаще всего преподавателям самим приходится подбирать материалы для таких занятий, сочетающих в себе использование образовательных электронных технологий и традиционных методов обучения. На сегодняшний день существуют разнообразные ресурсы для отработки различных речевых умения и навыков, что, в конечном итоге, ведет к формированию коммуникативной компетенции. Современные информационные технологии позволяют сделать образовательный процесс более динамичным и интерактивным, создавать коммуникативные задачи, которые максимально приближены в реальному, «живому» общению. Использование такого рода ситуативных задач является неотъемлемым условием для успешного развития коммуникативной компетенции. С каждым годом создается все больше программного обеспечения для использования в образовании. Все эти инструменты позволяют не только оптимизировать время учителя на уроке, но и частично автоматизировать проверку работ и подготовку материалов к занятиям по иностранному языку в неязыковом ВУЗе.

В связи с тем, что дистанционное и смешанное обучение предполагает сочетание аудиторной работы учителя и применения информационных технологий для организации онлайн-обучения как на уроке, так и вне его, учителю необходимо иметь широкий спектр инструментов для наиболее эффективной реализации такой формы обучения. Основными инструментами для этих целей будут являться система дистанционного обучения (СДО) и систем управления обучением или различные редакторы учебного контента.

Разрабатывая программу по развитию навыков на изучаемом иностранном языке с помощью электронных технологий как средства обучения иностранным языкам представляется целесообразным дать характеристику существующим на сегодняшний день вариантам программного обеспечения (ПО), на основе которого строится программа. Наиболее распространенными являются, например, Moodle, Canvas, Claroline, ATutor, Blackboard, Edmodo.

Портал Capterra приводит рейтинг наиболее популярного программного обеспечения для систем управления обучением. Рейтинг составлен по 3 основным параметрам: популярность, доступность и удобство интерфейса для пользователя.

Самыми популярными сервисами являются Edmodo (350 тысяч клиентов, более 58 млн. пользователей), Moodle (около 80 тысяч клиентов, около 90 миллионов пользователей) и Blackboard (20 тысяч клиентов и 20 миллионов пользователей). Кроме количества пользо-

вателей в данном рейтинге учитывались ссылки на них в социальных сетях Facebook, Tweeter и LinkedIn.

Рейтинг, основанный на критерии “доступность”, подразумевает учет стоимости, функциональности, ценности и общего качества программного обеспечения. Здесь лидирующие позиции занимают TalentLMS, Accord LMS и SkyPrep. Moodle занимает 7 место, других лидеров по популярности в этом рейтинге нет.

В рейтинге по критерию удобства интерфейса первые позиции занимают SkyPrep, Bridge и Litmos LMS. Этот рейтинг формировался по следующим параметрам: простота использования, сервис клиента. При этом большинство сервисов в этом рейтинге направлены на корпоративное обучение, возможности академического образования в приведенных сервисах реализованы в меньшей степени.

В российском образовании наибольшей популярностью пользуются такие системы ДО как Moodle, Canvas, Edmodo и Прометей.

В дополнение к перечисленным критериям, можно составить более подробный список характеристик для сравнения систем ДО [4]. Онлайн-платформа Edmodo выделяется среди других LMS тем, что изначально создавалась именно как своеобразная образовательно-социальная сеть для учителей, обучающихся и их родителей. Edmodo обладает достаточно приятным интерфейсом с множеством интерактивных сервисов и широкими возможностями использования сторонних приложений типа Dropbox, Google Drive и Microsoft Office 365

Edmodo играет важную роль в системе управления обучением. Платформа Edmodo заняла свою нишу в начальном образовании, и вместо того, чтобы предлагать инструменты для создания автономных онлайн-курсов, ее электронные функции дополняют традиционные учебные занятия и способствуют развитию смешанных форм обучения.

Студенты, преподаватели и родители могут бесплатно создавать аккаунты, хотя у Edmodo есть и премиум-наборы для аналитики, приоритетного обучения, поддержки и синхронизации. Квоты варьируются в зависимости от округа, студенческий аккаунт стоит 1 \$ за год пользования.

Что касается осуществления работы, то преподаватели могут использовать ленту Stream для того, чтобы размещать домашние задания, вместе с описаниями, датами и приложениями, рекомендовать исправить ответы и менять объем задания

У обучающихся есть возможность оставлять ответы,

прикреплять посты и добавлять замечания. Кроме того, в Edmodo имеется функция викторины, которую можно сохранить и загрузить из библиотеки («Коллекции») преподавателя, либо придумать на ходу. Как альтернативный вариант, преподаватель может отослать один вопрос студенту или группе, используя опрос. Такие ситуативные задачи имитируют ситуации реального общения и являются необходимым компонентом для формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых ВУЗов.

Для получения обратной связи преподаватели могут использовать функцию Snapshot. Проведя опрос преподаватели могут получить исчерпывающую и актуальную информацию об успехах обучающихся. Все, что требуется от учителя — это выбрать группу и учебный стандарт. После того, как студенты ответили на вопросы, можно увидеть, кто из обучающихся знает программу, а кому следует дополнительно позаниматься. Такой формат диалога позволит сократить время на обратную связь и предоставит преподавателю данные в систематизированном виде, что, безусловно, поможет оптимизировать образовательный процесс.

Edmodo автоматически перенаправляет Snapshot тем обучающимся, которые не сдали тест, также даются рекомендации относительно того, какие источники может использовать обучающийся [7].

Резюмируя вышесказанное, можно сказать, что образовательная платформа Edmodo на одну треть является системой управления образованием, а на две трети – педагогической социальной сетью, в которой взаимодействуют учителя, обучающиеся и родители. Она обладает всеми характеристиками и сервисами, чтобы сделать образовательный процесс увлекательным и интересным.

Основываясь на большом опыте апробации смешанного обучения в разных странах и на разных ступенях обучения, на сегодняшний день можно найти множество рекомендаций по реализации того или иного варианта смешанного обучения. Но важно помнить, что в России существуют определенные требования к организации учебного процесса и учет которых является неотъемлемой частью образовательного процесса в современной школе [3].

Данные требования значительно ограничивают возможности преподавателя при разработке уроков. Тем не менее, существует множество инструментов, которые можно использовать при проведении уроков в формате смешанного обучения, что подразумевает использование электронных технологий как средства обучения иностранным языкам. При смешанном обучении учитель может ставить перед обучающимися на различных этапах урока задачи с использованием инструментов ин-

формационной среды.

Использование инструментов образовательных электронных технологий и информационно-образовательной среды позволяет реализовать системно-деятельностный и индивидуальный подходы к обучению, повысить мотивацию учеников, а также эффективность учебного процесса в целом.

Иностранный язык является многоплановым предметом, включающим в себя обучение фонетике, лексике, грамматике, чтению, аудированию и письму. Помимо основных речевых и языковых умений на уроках иностранного языка также уделяется внимание домашнему чтению и страноведению, что является необходимым условием развития коммуникативной компетенции.

Таким образом, существует множество критериев, по которым образовательная организация или сам преподаватель, использующий технологию смешанного обучения, выбирают ту или иную программу и средства обучения. В результате сравнения наиболее популярных в России систем дистанционного обучения, было выявлено, что интегральная оценка функциональности системы выглядит следующим образом: Прометей – 81%, Moodle – 61%, Canvas – 69%, Edmodo – 67%. Система Edmodo отвечает требованиям большинства преподавателей, так как она обладает более интересным интерфейсом, похожим на социальную сеть, и средством осуществления связи между преподавателем и обучающимися и их родителями. Подводя итог вышесказанному, можно резюмировать, что использование технологий электронного

обучения в условиях дистанционного обучения в неязыковом Вузе в аспекте формирования у обучающихся коммуникативной компетенции, необходимо строить с учетом возрастных особенностей обучающихся, уровня и особенностей развития их интеллекта и психологических особенностей, чтобы применение этой технологии было максимально эффективным. Мультимедийные технологии, используемые на уроке иностранного языка, способствуют поддержанию высокого уровня мотивации, оптимальной презентации и отработке учебных материалов и его закрепления с целью дальнейшего использования в учебной или другой деятельности. Такое положение создало необходимость разработки модели, сочетающей в себе использование электронных образовательных ресурсов и традиционных форм обучения, и учитывающей индивидуальные особенности обучающихся, т.е. ориентированной на индивидуализацию в процессе обучения.

Использование дистанционного обучения на уроках иностранного языка существенно расширяет возможности учителя, позволяя оптимизировать его работу и организовать взаимодействие с учениками в новом и зачастую более эффективном режиме. Организация дистанционного обучения на разнообразных платформах, предназначенных для этого (Moodle, Edmodo) делает учебный процесс более интересным и соответствующим реалиям современности. Несмотря на все ограничения, современный учитель обладает большим количеством инструментов, которые можно использовать при проведении уроков в таком формате.

ЛИТЕРАТУРА

1. Климентьев Д.Д. Опыт обучения иностранным языкам в вузе в условиях дистанционного образования: анализ и перспективы // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. – Курск: Курский государственный университет, 2020. – С. 6–14.
2. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/card/?id_4=2622, дата обращения 25.09.2020.
3. Санитарно-эпидемиологические правила СанПиН 2.4.2.1178-02 «Гигиенические требования к условиям обучения в общеобразовательных учреждениях URL: <http://docs.cntd.ru/document/901835064>, дата обращения 25.09.2020.
4. Сравнительная характеристика систем дистанционного обучения (СДО). URL: <http://www.infotechno.ru/analizSDO.htm>, дата обращения 25.09.2020.
5. Столярова И.В. Применение тестовых технологий в обучении иностранным языкам в условиях дистанционного образования // Современный взгляд на науку и образование. – М.: Издательство «Перо», 2020. – С. 97–101.
6. Теория множественного интеллекта Гарднера (ВВП). URL: http://www.psychologos.ru/articles/view/teoriya_mnozhestvennogo_intellekta_gardnera_vvp, дата обращения 25.09.2020.
7. Edmodo – в помощь учителям, ученикам и родителям. URL: <http://ru.pcmag.com/edmodo-lms/22660/review/edmodo-v-pomoshch-uchiteliam-uchenikam-i-roditeliyam>, дата обращения 25.09.2020.

© Малышева Ксения Михайловна (kseniammalysheva@gmail.com), Рябинина Мария Васильевна (004673@pnu.edu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ МВД РОССИИ

METHODICAL FEATURES OF FORMATION OF THE GENERAL CULTURAL COMPETENCE OF CURSORS OF THE RUSSIAN MIA

*M. Menshchikov
A. Zaviryukha
V. Shalygin*

Summary: The article discusses the methodological features of the formation of the general cultural competence of cadets of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The author focuses on the fact that regarding the cadets of the Ministry of Internal Affairs, the study of this topic is not enough. The author comes to the conclusion that the formation of professional competence of a future employee of the Ministry of Internal Affairs should be carried out both on a personal and at a practical level, in an educational institution this should be reflected at the theoretical, methodological, and technological levels. The author defines the general cultural competence as an integrative quality of a person as a trajectory of the personal development of a future specialist of internal affairs bodies and is defined as the general level of education, the level of training, upbringing and development necessary to solve various life, training, and professional tasks. Based on the analysis of scientific and methodological sources, it is determined that the structure of general cultural competence in the process of studying all academic disciplines contains three components: cognitive, value-orientational, communicative-activity. The model for the formation of the general cultural competence of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia includes the presence of targeted, methodological, substantive, process and effective blocks, which will allow us to develop and create psychological and pedagogical conditions for the implementation of the model.

Keywords: general cultural competence, culture, integrative quality, personality, competence, knowledge.

Меньщиков Михаил Петрович
старший преподаватель, Омская академия
Министерства Внутренних Дел России
mih.mensh@yandex.ru

Завирюха Александр Михайлович
старший преподаватель, Омская академия
Министерства Внутренних Дел России

Шалыгин Вячеслав Геннадьевич
преподаватель, Омская академия Министерства
Внутренних Дел России

Аннотация: В статье рассматриваются методические особенности формирования общекультурной компетенции курсантов МВД России. Автор акцентирует внимание на том, что относительно курсантов МВД изучение данной темы недостаточно. Автор приходит к выводу, что формирование профессиональной компетентности будущего сотрудника МВД должно осуществляться как на личностном, так и на практическом уровне, в образовательном учреждении это должно быть отражено на теоретическом, методическом, технологическом уровнях. Автором общекультурная компетенция как интегративное качество личности определяется в качестве траектории личностного развития будущего специалиста органов внутренних дел и определяется как общий уровень образованности, уровень обученности, воспитанности и развития, необходимый для решения различных жизненных, учебных, профессиональных задач. На основе анализа научно-методических источников определено, что в структуре общекультурной компетенции в процессе изучения всех учебных дисциплин содержится три компонента: когнитивный, ценностно-ориентационный, коммуникативно-деятельностный. Модель формирования общекультурной компетенции курсантов ВУЗов МВД России включает наличие целевого, методического, содержательного, процессного и результативного блоков, что позволит разработать и создать психолого-педагогических условий для реализации модели.

Ключевые слова: : общекультурная компетенция, культура, интегративное качество, личность, компетенция, знания.

Результативность профессиональной деятельности выпускников ВУЗов МВД зависит от комплекса профессиональных знания, умений, полученных в процессе обучения и обеспечивающих их реализацию в различных условиях.

Для службы в МВД характерно высокое предъявление требований к личности офицера в связи с общественной значимостью для общества и государства, а также формированием личной ответственности за судьбу страны, региона, патриотизма и гордости, что требует сформированности у выпускника целого ряда личност-

ных качеств и профессиональных компетенций.

В.Я. Кикоть изучал научно-методическое обеспечение для профессиональной подготовки курсантов МВД России [3, с. 102].

По мнению В.К. Савельева, важным фактором профессионального становления является гражданское воспитание курсантов МВД России [3, с.102].

В своей работе Л.Т. Бородавко рассматривал нормативно-правовые и методологические основы обучения и

воспитания курсантов в образовательных учреждениях МВД России [3, с.102].

Исследования А.Г. Арсентьевой направлены на изучение проблемы нравственно-правовой культуры и процесса ее формирования у сотрудников ОВД [2, с.11].

Исследования Л.Г. Носковой и И.Ю. Фоменко направлены на изучение проблемы формирования профессиональной компетентности курсантов МВД России в целом [3, с.104].

В исследованиях А.Н. Завьяловой, А.И. Бобкова проводился анализ проблем и направлений становления личности курсантов в ВУЗах МВД России [2, с.12].

Согласно И.И. Ивановой, основополагающим фактором профессионального становления курсантов является сформированность их профессионального самосознания. В этой связи стоит отметить работу В.А. Тубальцевой, по мнению которой для формирования мотивации курсантов ВУЗов основным является проблемное обучение [2, с.10].

В работе Н.В. Пахаренко, И.Н. Зольниковой акцентируется внимание на том, что с учетом современных постоянно изменяющихся условий к образовательным организациям МВД России предъявляются требования в части уровня подготовки выпускников, связанной с уровнем сформированности целого ряда общих и профессиональных компетенций, отличающихся эффективностью и устойчивостью [6, с.302].

По мнению М.Н. Татамирова, успешность сотрудников МВД обусловлена эмоционально-волевой устойчивости, уровня сформированности умения принимать адекватные и оперативные решения в сложных служебных условиях, уровень сформированности управленческих компетенций для решения задач [2, с.11].

И.А. Акиндинова, Л.Ю. Баталова отмечали важность самоактуализации личности в различных сферах деятельности для формирования профессиональных компетенций [1, с.68]. Согласно М.П. Челомбицкой, интеллект и креативность следует рассматривать как факторы самоактуализации человека в инновационном обществе. В этой связи А.Ю. Василенко рассматривает личностное развитие в целом как один из факторов профессионального развития обучающегося [8, с.94]. Аналогичной позиции придерживается Е.В. Самаль, исследовавший развитие личности в процессе обучения в высшем учебном заведении [8, с.57].

В исследованиях П.Д. Никитенко рассматривался процесс профессиональной социализации курсантов военного ВУЗа и роль в ней самоактуализации личности курсанта [7, с.39].

По мнению С.А. Полякова, формирование профессиональной компетентности в целом представляет собой длительный процесс, растянутый во времени, и включает как систему личностных качеств, так и поведенческих характеристик. В этой связи целесообразно предположить, что формирование профессиональной компетентности будущего сотрудника МВД должно осуществляться как на личностном, так и на практическом уровне, в образовательном учреждении это должно быть отражено на теоретическом, методическом, технологическом уровнях [12].

Несмотря на то, что в научной литературе активно изучаются разные вопросы профессиональной подготовки курсантов ВУЗов МВД России, исследование общекультурной компетенции не встречается.

В исследованиях И.А. Зимней [5, с.35] и Т.В. Ежовой [4, с.16] рассматриваются общекультурная компетенция как интегративное качество личности обучающегося, позволяющая ему ориентироваться в социально-общественных и профессиональных отношениях. По мнению авторов, именно личностно-ориентированное обучение позволяет сформировать у обучающихся способность самостоятельно принимать решения и готовность брать на себя ответственность, ставить цели и достигать их.

С одной стороны, общекультурная компетенция не является профессионально обусловленной, то есть не зависит от сферы деятельности, с другой, - ее сформированность обеспечивает основу для формирования и развития профессиональных компетенций и их реализации [9, с.22]. В этой связи следует заключить, что несформированность или недостаточный уровень ее сформированности негативно влияет на личностный рост обучающегося, что отражается в целом на личностных и профессиональных результатах в образовательном процессе. Таким образом, общекультурная компетенция как интегративное качество личности определяет траекторию личностного развития будущего специалиста органов внутренних дел и определяется как общий уровень образованности, уровень обученности, воспитанности и развития, необходимый для решения различных жизненных, учебных, профессиональных задач.

Согласно О.А. Козлову, выпускник ВУЗа МВД должен обладать способностью определенными видами профессиональной деятельности: правоприменительной, правотворческой, экспертно-консультационной, правоохранительной, научно-исследовательской, организационно-управленческой и педагогической. В связи с этим, организация профессиональной подготовки должна соответствовать требованиям ООП к уровню сформированности не только профессиональных, но и общекультурных компетенций. Согласно позиции автора, общекультурная компетенция представляет собой

совокупность знаний, направленных на развитие личности, логическое мышление, умение осуществлять поиск, обработку и систематизацию информации и обеспечивающая развитие профессиональной компетентности [6, с.302].

Проведенный анализ научно-методических источников позволяет предположить, что в структуре общекультурной компетенции в процессе изучения всех учебных дисциплин содержится три компонента:

- когнитивный: комплекс знаний, способность ориентироваться в источниках информации, способность к восприятию, анализу, синтезу, обобщению и классификации информации, речевая культура;
- ценностно-ориентационный: приобщение к культуре, духовным ценностям, передача ценностей [13, с.104];
- коммуникативно-деятельностный: поведенческие характеристики, отражающие способ обучения, присвоения культуры, способность решать познавательные задачи, понимать и объяснять явления действительности с позиции науки, способность ориентироваться в актуальных проблемах общественной жизни и обсуждать социально значимые проблемы, способность ориентироваться в мире социальных, нравственных и эстетических ценностей и соотносить их с определенной системой ценностей [10, с.21].

Каждый компонент имеет цели, задачи, содержание, критерии оценки и планируемые результаты. Соответственно, к методическим особенностям формирования общекультурной компетенции курсантов МВД следует отнести:

1. Сочетание системного, личностно-ориентированного и компетентностного подхода.
2. Реализация принципов системности, целостности, практикоориентированности, личностного опыта, направленности на самоактуализацию и развитие личностных качеств, необходимых для эффективного выполнения учебной и профессиональной деятельности.
3. Выделение целевого, методического, содержательного, процессного, результативного блоков.
4. Целевой блок направлен на определение целей и задач. Основная цель – формирование способ-

ности осваивать культуру общества и реализовывать потенциал этой культуры в целях защиты и укрепления общественного порядка и национальной безопасности России [12, с.106].

5. Определение четких критериев:
 - а) отбора содержания (направленность содержания обучения на культуру деятельности, общения, мышления и речи, логическое мышление, ценностное отношения к современным процессам и перспективам развития Отечества, выработки гражданской позиции);
 - б) оценки (степень разнообразия используемых источников, наличие ценностных ориентиров в различных областях культуры, уровень сформированности навыков самостоятельной работы с историческими, культурными источниками, литературой и данными);
 - в) результативности обучения (высокий уровень развития мотивации к учебной деятельности, инициативности, познавательной активности в смежных областях и практической деятельности, высокий уровень развития ценностных ориентаций, ориентированных к общекультурным, эстетическим ценностям, представляющих, в целом, культуру личности, высокий уровень развития культуры речи).
6. Использование практических, проблемных, исследовательских методов, метода проектов, моделирования ситуаций, кейсов [11, с.16].
7. Формы организации: мини-лекции, дискуссии, проекты, групповая и командная работа, деловые игры, тренинги и практикум, психолого-педагогическая поддержка.
8. Средства обучения: Интернет-технологии, аудио- и видеофайлы.

Таким образом, тщательная проработка целевого, методического, содержательного, процессного и результативного блоков позволит разработать модель формирования общекультурной компетенции курсантов ВУЗов МВД России и создать психолого-педагогических условий для реализации модели. Эффективность реализации каждого блока зависит от уровня теоретической и методической подготовки преподавателей к формированию общекультурной компетенции, а также научно-методического обеспечения учебного процесса ВУЗа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баталова, Л.Ю. Самоактуализация в профессиональной деятельности инженерно-технических работников: дис. ... канд. психол. наук / Л.Ю. Баталова. – Москва, 2010. – 182 с.
2. Бронзино Л.Ю., Филатова М.Н. Компетентностный подход в образовании: проблема формирования общекультурных компетенций студентов в контексте социокультурной среды вуза / Л.Ю. Бронзино, М.Н. Филатова // Современные исследования социальных проблем. - 2012. - № 6 (14). - С. 10-12.
3. Гречухина Т.И. Формирование общекультурных компетенций у студентов университета: взаимосвязь процессов обучения и воспитания / Т.И. Гречухина // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. - 2012. - № 1. - С. 101—108.

4. Ежова Т.В. Формирование общекультурной компетентности студентов в образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. Наук / Т.В. Ежова. - Оренбург, 2003. - 24 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. - С. 34-36.
6. Козлов О. А. Компетентность в профессиональной деятельности - результат профессиональной готовности / О.А. Козлов // Электронное научно-практическое периодическое издание «Современные научные исследования и разработки». – 2017. - № 6(6). - С.302-303.
7. Никитенко, П.Д. Представление о мире и самоактуализации личности в процессе профессиональной социализации курсантов: дис. ... канд. психол. наук / П.Д. Никитенко. – Саратов, 2008. – 156 с.
8. Самаль, Е.В. Самоактуализация личности в процессе обучения в вузе: дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Самаль. – Ярославль, 2008. – 245 с.
9. Троянская С.Л. Развитие общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики: Автореф. дис. ... канд. пед. Наук / С.Л. Троянская. - Ижевск, 2004. - 23 с.
10. Троянская С.Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования / С.Л. Троянская // Культурно-историческая психология. - 2008. - № 2. - С. 19-23.
11. Пахаренко Н.В., Зольникова И.Н. Модель определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций / Н.В. Пахаренко, И.Н. Зольникова // Современные проблемы науки и образования. - 2012. - № 6. – С. 16-18.
12. Шадриков, В.Д. Формирование базовых компетенций на основе деятельностного подхода (на примере педагогической деятельности) / В.Д. Шадриков // Мир психологии. – 2014. – № 3. – С. 105-119.
13. Ярцев, В.В. Формирование ценностно-смысловых аспектов деятельности у курсантов вузов МВД России в процессе реализации личностноориентированного обучения: атореф. дисс. канд. пед наук / В.В. Ярцев. – Владикавказ, 2014 – 27 с.

© Меньшиков Михаил Петрович (mih.mensh@yandex.ru), Завирюха Александр Михайлович, Шалыгин Вячеслав Геннадьевич.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Омская академия Министерства Внутренних Дел России

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С РАЗНОЙ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТЬЮ

COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF FOOD BEHAVIOR OF CHILDREN WITH DIFFERENT MOTOR SKILLS ACTIVITY

*I. Proskuryakova
O. Balatskaya
E. Proskuryakov
I. Voronin*

Summary: The article discusses the comparative characteristics of eating behavior of students in grades 10-11 with different motor activity. Currently, an increasing number of children of high school age lead a sedentary lifestyle. In addition, the diet is disrupted: some children refuse Breakfast, use fast food services at school, and take a rich dinner in the evening, sometimes before going to bed. By the end of school, many children are diagnosed with gastritis, colitis, and other diseases of the gastrointestinal tract, as well as have a weight deficit, and some, on the contrary, are overweight[1]. In order to normalize children's eating behavior, it is necessary to inform them about proper nutrition even at school age, to involve them more actively in sports and tourist sections, as well as to conduct wide propaganda in the form of a «health Day» dedicated to nutrition in adolescence, which will bring tangible results in the formation of a healthy lifestyle for the younger generation.

Keywords: proper nutrition, nutritional status, children's eating behavior.

Проскурякова Ирина Петровна

Преподаватель, Кубанский государственный
медицинский университет, г. Краснодар
irina-grebenyova@yandex.ru

Балацкая Ольга Александровна

Специалист по нутрициологии, фитнес-клуб «FitCurves»,
г. Краснодар

Проскуряков Евгений Сергеевич

Тренер, фитнес-клуб «Orange Fitness», г. Краснодар

Воронин Илья Сергеевич

Преподаватель, Кубанский государственный
медицинский университет, г. Краснодар

Аннотация: В статье рассматривается сравнительная характеристика пищевого поведения учащихся 10-11 классов с разной двигательной активностью. В настоящее время все большее число детей старшего школьного возраста ведут малоподвижный образ жизни. Кроме этого, нарушается режим питания: часть детей отказывается от завтрака, в школе пользуются услугами быстрого питания, а вечером принимают обильный ужин, иногда перед сном. К окончанию школы у многих детей выявляются гастриты, колиты и другие заболевания желудочно-кишечного тракта, а также имеют дефицит веса, у некоторых, наоборот – вес превышает норму[1]. В целях нормализации пищевого поведения детей, еще в школьном возрасте необходимо донести до них знания о правильном питании, более активно привлекать их в спортивные и туристические секции, а также проводить широкую пропаганду в виде проведения «Дня здоровья», посвященного питанию в подростковом возрасте, что принесет ощутимые результаты в формировании здорового образа жизни подрастающего поколения.

Ключевые слова: правильное питание, пищевой статус, пищевое поведение детей.

Изучением питания занимается целый ряд известных исследователей [2, 3], однако, исследований, посвященных сравнительной характеристике пищевого поведения детей с разной двигательной активностью, недостаточно.

Необходимо отметить, что ни в школе, ни в средних и высших образовательных учреждениях, педагоги не оказывают внимания пищевому поведению своих подопечных [4].

В связи с ростом числа детей, имеющих заболевания желудочно-кишечного тракта, нарушения обмена веществ или дефицит веса, должно уделяться большое внимание, как со стороны педагогов и родителей, так и со стороны тренеров, которые должны быть заинтересованы в оздоровлении подрастающего поколения.

В данной работе проводилось исследование пищево-

го поведения детей с разной двигательной активностью с целью выявления взаимосвязи между ними и возможностью разработки направлений коррекции пищевого поведения.

Задачи решались в течение 2017-2018 учебного года.

Организация исследования включала три этапа:

1. Изучение аспектов, касающиеся нарушения пищевого поведения детей с разной двигательной активностью в научно-методической литературе, подбор методов исследования.
2. Составление анкеты и проведение мониторинга пищевого поведения, оценка энергетического баланса и пищевого статуса организма школьников.
3. Определение энергетической направленности тренировочных занятий. Анализ компонентного состава массы тела и уровня физического здоровья детей с низкой и высокой двигательной активностью.

4. Статистическая обработка полученных данных.

Исследования проводились на базе МБОУ лицея №48 и МУ СОШ №100 г. Краснодара в течение 2017-2018 учебного года. В исследовании приняли участие девушки и юноши в возрасте 16-18 лет, в количестве 60 человек, учащиеся 10-11 классов (30 человек, с низкой двигательной активностью, 30 человек, с высокой двигательной активностью). Все обследуемые разделены на 2 группы: группа 1 (дети с низкой двигательной активностью - занимающиеся в общеобразовательной школе только на уроках физической культуры) и группа 2 (дети с высокой двигательной активностью - занимающиеся дополнительно в секции легкой атлетики).

В работе были использованы следующие методы исследования:

1. антропометрические измерения;
2. мониторинг пищевого поведения учащихся, анкетирование;
3. физиологические методы;
4. определение суточных энергозатрат и энергетической направленности тренировочных занятий;
5. измерение компонентного состава массы тела;
6. статистический анализ экспериментальных данных.

Сравнительную оценку пищевого поведения проводили по разработанному нами опроснику, включающему 23 вопроса, учитывающих отношение детей к качественному составу рационов и режиму питания.

Ответы респондентов на вопрос: «изучаете ли Вы вопросы питания самостоятельно?» показывают, что представители 2 группы в большей степени интересуются вопросами питания, вероятно во время дополнительных занятий легкой атлетикой вопросам питания уделяет внимание тренер. В 1 группе всего 11,3% детей самостоятельно интересуются проблемой питания; 59,4% не уделяют этому вопросу внимания, но имеют желание грамотно питаться; 29,3% из опрошенных считают, что питаются адекватно. Во 2 группе, 25% респондентов постоянно углубляют свои знания по вопросам питания; 70,7% не изучают вопросы питания самостоятельно, но проявляют заинтересованность в приобретении знаний и рекомендаций специалистов и всего 4,3% не интересуются вопросами питания.

Результаты мониторинга по вопросу информированности обследуемых о рациональном питании показывает, 28,6% из 1 группы дали положительный ответ и смогли кратко охарактеризовать понятие рационального питания, 71,4% - не уверены в своих знаниях. В то время как 76,2% 2 группы обладают информацией о рациональном питании, и всего 23,8% ответили, что не знают, что такое рациональное питание.

Под функциональным питанием понимается использование в питании пищевых добавок и продуктов повышенной биологической ценности, содержащих нетрадиционные природные биологически активные низкомолекулярные факторы пищи. Их применение предполагает направленное воздействие на ведущие метаболические звенья энергетического обмена, что обеспечивает повышение общей и специальной работоспособности организма, ускорение процессов восстановления, регидратацию организма во время и после выполнения физических нагрузок и др. [5].

В 1 группе все опрошенные школьники не имеют информации о функциональном питании, во 2 группе 43,9% знакомы с этим понятием и 56,1% не имеют представления о функциональном питании.

Дети с низкой двигательной активностью не используют продуктов функционального назначения и показали соответствующий результат. Дети с высокой двигательной активностью применяют функциональное питание, однако большая часть опрошенных предпочитает не употреблять подобные продукты, считая, что могут навредить здоровью.

По рекомендациям ведущих нутрициологов оптимальное количество приемов пищи должно составлять не менее 4-5 раз, однако результаты опроса свидетельствуют о нарушении режима питания.

Так в группе детей с низкой двигательной активностью отмечен сбой в режиме питания и 30,5% опрошенных принимают пищу 1-2 раза в сутки, 55% респондентов в среднем 4 раза в сутки, что соответствует основным требованиям в нутрициологии и 14,5% имеют значительные диетические нарушения режима питания. В группе детей с высокой двигательной активностью большая часть обследуемых 76,8% соблюдают 4х-разовое питание, а 23,2% нарушают физиологическую норму. Возможно, такие различия в питании обеих групп обследуемых связаны с их разным режимом дня и расписанием занятий, что не всегда дает возможность уделять вопросам питания необходимое внимание.

Энергетический баланс – это ведущее положение теории сбалансированного питания.

Однако полученные данные позволяют констатировать разную компетентность учащихся в этом вопросе.

В группе школьников, не занимающихся спортом – 31,7% опрошенных знают, что такое «энергетический баланс», но большая часть не знакомы с этим понятием. Представители 2 группы показали результат лучше, и 52,4% понимают важное значение энергетического баланса для организма.

Основными пищевыми веществами, обеспечивающими энергией организм, являются белки, жиры и углеводы. Но обследуемые показали недостаточные знания в оценке качества питания.

При этом 40,1% опрошенных 1 группы и 12,6% 2ой группы проявили некомпетентность в заданном вопросе.

Полученные результаты свидетельствуют, что дети как с высокой двигательной активностью больше знают о химическом составе рационов и достаточно внимания уделяют поддержанию энергетического баланса и функциональной направленности пищи.

Вода - обязательный составной компонент пищи человека, в организме - это основная среда, а во многих случаях и обязательный участник большого количества химических реакций и физико-химических процессов, которые так важны в двигательной деятельности. Вода и продукты ее диссоциации (ионы водорода и гидроксила) определяют структуру и биологические свойства белков, нуклеиновых кислот, липидов, предотвращают перегрев организма. Потеря больших количеств жидкости приводит к сгущению крови, чем уменьшает скорость доставки кислорода в ткани и мышцы организма, затрудняет процесс восстановления.

На вопрос о представлении значения воды для организма, в первой группе 77,6% дали положительный ответ, а 22,4% затруднились ответить на поставленный вопрос. Во второй группе все 100% опрошенных ответили, что вода участвует во всех процессах обмена веществ в организме и поэтому играет значительную роль. При этом понимание, что такое «дегидратация» организма оказалось недостаточным в обеих группах.

Опрошенные обеих групп показали низкие результаты по данному вопросу, 84,3% из 1 группы и 80,9% из 2 группы дали отрицательный ответ.

Из полученных данных видно отношение детей с разной двигательной активностью к водному режиму. В 1 группе 35,7% респондентов выпивают менее 1 литра в день, у остальных 64,3% приём воды адекватен физиологическим нормам и равен 1,5-2 и более литров воды в день, во 2 группе лишь 9,8% обследуемых не восполняют потери воды в организме. Таким образом, ответы респондентов констатируют факт не совсем адекватного представления о водном балансе.

Во время тренировок и в период восстановления часто используются специальные напитки. Необходимо отметить, что 72,1% из 1 группы не используют изотонические напитки, 27,9% - не имеют представления о них; во 2 группе — 38,3% ответили, что применяют изотонические напитки во время активной мышечной деятельности, 51,7% не используют напитки, 10% показали, что не владеют информацией по изотоническим напиткам.

Исходя из вышесказанного, пищевое поведение у детей с низкой двигательной активностью имеет больше нарушений, а дети занимающиеся спортом больше внимания уделяют питанию, однако имеется целый ряд нарушений пищевого поведения, что надо учитывать тренерам при построении тренировочного процесса. Особое значение для адекватного пополнения энергетического баланса детей, занимающихся спортом, имеет оценка энергетической направленности тренировочных занятий.

Тренировочные занятия по характеру энергообеспечения у детей с высокой двигательной активностью включали следующие виды нагрузки: алактатная – 25%, анаэробно-гликолитическая – 20%, анаэробно-аэробная – 7%, аэробная – 13%, отдых составил 35% (% от общей энергетической стоимости (ккал) тренировочного занятия (рис. 1).

При этом полученные результаты свидетельствуют, о преимущественно алактатной направленности трени-

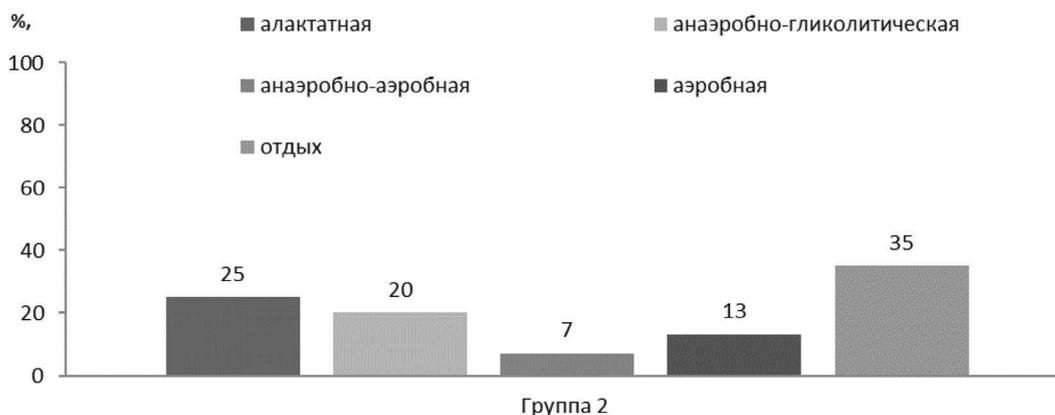


Рис. 1. Характер энергообеспечения тренировочных занятий

рочных занятий с достаточно высоким вкладом анаэробно-гликолитического механизма, что связано с преобладанием в тренировочных занятиях детей с высокой двигательной активностью, упражнений на скорость и на развитие силы.

Для восполнения энергетических ресурсов после подобных тренировок необходимо особое внимание уделять углеводному компоненту питания.

При проведении анализа компонентного состава массы тела у детей с низкой и высокой двигательной активностью в некоторых показателях выявлены существенные достоверные различия (таблица 1).

Такие данные, как мышечная масса, физический тип, показатель основного обмена у детей с высокой двигательной активностью выше, чем у их сверстников, не занимающихся спортом. Представители первой группы превосходят в показателях массы тела и жирового компонента, при низких показателях мышечной массы, что соответственно является причиной повышенной массы тела. Метаболический возраст является важным показателем скорости обменных процессов, и более низкое значение его у детей 2 группы свидетельствует о повышении метаболизма на фоне занятий легкой атлетикой. Содержание

висцерального жира существенных различий не имеет. Такие показатели как костная ткань и содержание воды в организме показали недостоверные отличия, возможно это связано с влиянием внешних факторов.

Для оценки уровня физического здоровья детей с низкой и высокой двигательной активностью использовали показатели антропометрических данных и параметры функционального состояния организма.

В таблице 2 представлены данные, полученные в ходе исследования антропометрических показателей и функционального состояния организма показали достоверное отличие в определении показателей частоты сердечных сокращений, артериального давления, кистевой динамометрии и жизненной емкости легких. Что касается уровня физического здоровья, то в группе 2 оно достоверно выше.

Таким образом, можно предположить, что повышенная двигательная активность и более высокие показатели пищевого поведения детей занимающихся спортом являются основными причинами более высоких параметров компонентного состава массы тела, показателей метаболизма и в целом уровня физического здоровья.

Таблица 1.

Сравнительная характеристика компонентного состава массы тела детей с разной двигательной активностью

Показатели	Группа 1 (низкая активность)		Группа 2 (высокая активность)		P
	M	± m	M	± m	
Масса тела, кг	66,75	2,43	65,55	3,63	p>0,05
Жировой компонент, %	15,30	0,85	13,80	0,14	p<0,05
Содержание воды в организме, %	54,87	3,10	56,57	1,99	p>0,05
Мышечная масса, кг	42,50	1,08	50,07	3,47	p<0,05
Физический тип	4,25	1,30	6,25	0,50	p<0,05
Показатель базального метаболизма. Ккал	1470,75	32,57	1560,25	49,83	p<0,05
Метаболический возраст	13,02	0,01	12,03	0,05	p<0,05
Костная ткань, кг	2,32	0,05	2,45	0,19	p>0,05
Содержание висцерального жира	1	-	1	-	-

Таблица 2.

Антропометрические показатели и данные функционального состояния организма

Группа	Показатели															
	Рост, см		Масса тела, кг		ЧСС		АД		Динамометрия кистевая		ЖЕЛ		УФЗ			
	M	±m	M	±m	M	±m	M	±m	M	±m	M	±m	M	±m		
1	172,4	5,71	66,7	5,03	66,6	5,25	119,5/79	3,68/3,16	30,7	6,11	28,6	6,07	2970	888,25	77,2	4,16
2	173,9	4,11	65,5	8,03	65,4	4,42	117/77	4,83/4,83	35,9	8,17	34,7	7,64	3600	801,38	87,1	5,85

Следует отметить, что выявленные различия основных показателей компонентного состава массы тела у детей с разной двигательной активностью, имеют значение для разработки рекомендаций по индивидуальной коррекции рационов питания с учетом диетических нарушений, выявленных при оценке пищевого поведения обследуемых.

На основании выше изложенного, можно сделать следующие выводы:

1. Результаты мониторинга пищевого поведения детей с разной двигательной активностью свидетельствовали о не достаточной информированности детей, независимо от двигательной активности и возраста о влиянии пищевого статуса на изменение компонентного состава массы тела. Однако, дети дополнительно занимающиеся в секции легкой атлетики показали более глубокие знания в данном вопросе.
2. Характер энергообеспечения тренировочных занятий у детей с высокой двигательной активностью включал следующие виды нагрузки: алактатная, анаэробно-гликолитическая, анаэробно-аэробная, аэробная, отдых в период тренировки. При этом, полученные результаты свидетельствовали о преимущественно алактатной направленности тренировочных занятий при достаточно высоком вкладе анаэробно-гликолитического механизма, что связано с преобладанием в тренировочных занятиях детей с высокой двигательной активностью, упражнений на скорость и на развитие силы.

3. Анализ компонентного состава массы тела детей с низкой и высокой двигательной активностью выявил существенные достоверные различия. Такие данные, как мышечная масса, физический тип, показатель основного обмена у детей с высокой двигательной активностью выше, чем у их сверстников, не занимающихся спортом. Первая группа превосходила в показателях массы тела и жирового компонента, при низких показателях мышечной массы, что соответственно является причиной повышенной массы тела. Метаболический возраст является важным показателем скорости обменных процессов, и более низкое значение его у детей с высокой двигательной активностью свидетельствовало о повышенном метаболизме на фоне занятий легкой атлетикой. В определении уровня физического здоровья выяснилось, что в группе 2 оно выше.

4. Учитывая результаты мониторинга пищевого поведения детей, уровень двигательной активности и характер энергообеспечения тренировочных занятий детей с высокой двигательной активностью, а также достоверные различия компонентного состава массы тела и уровня физического здоровья, следует, что необходим индивидуальный подход в организации рационального питания для удовлетворения потребностей организма в пластических и энергетических веществах, коррекции компонентного состава массы тела и повышения уровня физического здоровья.

ЛИТЕРАТУРА

1. Медицинская энциклопедия. - М.: Образование, 2009. - 456 с.
2. Баранов Л.В. Школа рационального питания / Л.В. Баранов. – М.: Здоровье, 2008. – 167 с.
3. Конь И.Я. Питание детей дошкольного и школьного возраста / И.Я. Конь. – М.: ГУ НИИ питания РАМН, 2012. – 67 с.
4. Николаев Ю.М. Теория физической культуры: функциональный, ценностный, деятельностный, результативный аспекты / Ю.М. Николаев. - СПб.: Нева, 2010. -156 с.
5. Артемьева Н.К. Принципы организации функционального питания в условиях напряженной мышечной деятельности. – Социально-гигиенич. Мониторинг здоровья/ Мат. 3-й науч.- практ. конф.-Рязань. – 2004.- С.233.

© Проскурякова Ирина Петровна (irina-grebenyova@yandex.ru), Балацкая Ольга Александровна, Проскуряков Евгений Сергеевич, Воронин Илья Сергеевич.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОПЫТ РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЛОНТЕРСТВА И ОБУЧЕНИЯ ВОЛОНТЕРОВ В ТУВИНСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

EXPERIENCE IN THE DEVELOPMENT OF STUDENT VOLUNTEERING AND TRAINING VOLUNTEERS IN THE TUVIN STATE UNIVERSITY

M. Sergeeva

Summary: This article reveals the activities of student volunteers on the example of THE Tuva state University (hereinafter - TuvSU). The system of organization of volunteer work is described. The main problems and directions of development of volunteer activity in higher education institutions are considered.

Keywords: student youth, student self-government, volunteer movement, motives for involvement in volunteer activities, University, volunteer center.

Сергеева Мария Николаевна

К.культурологии, Тувинский государственный университет, г. Кызыл
mashaist@mail.ru

Аннотация: Данная статья раскрывает деятельность студентов-волонтеров на примере ФБОУ ВО «Тувинский государственный университет» (далее – ТувГУ). Описана система организации волонтерской работы. Рассмотрены основные проблемы и направления развития волонтерской деятельности в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: студенческая молодёжь, студенческое самоуправление, волонтерское движение, мотивы вовлечения в волонтерскую деятельность, вуз, волонтерский центр.

Волонтерское движение в России стало частью общества. Молодежь республики Тыва активно принимает участие в волонтерских движениях в регионе. В ФБОУ ВО «Тувинский государственный университет» студенты-волонтеры являются неисчерпаемым ресурсом для реализации разных социально-профильных проектов, которые подкрепляются практической значимостью для будущей трудовой деятельности учащихся. Основной целью молодежной политики в университете является вовлечение студентов в социальную практику путем развития добровольческой деятельности. Волонтерское движение в университете направлено на профилактическую работу со студентами по предупреждению девиантного поведения. Волонтерское движение помогает университету создать благоприятный имидж на федеральном и региональном уровнях, выявить наиболее активных, талантливых и ответственных студентов, развивать связи с региональными и муниципальными властями и общественными организациями.

Волонтерская деятельность в ФБОУ ВО «Тувинский государственный университет» имеет свою историю. Само волонтерское движение начиналось с экологического отряда «Капелька». Из-за большой активности студентов в 2010 году были созданы еще два отряда, это волонтерский отряд «Данко» с педагогическим направлением, который в большей степени оказывал помощь детям и пожилым людям, и отряд правопорядка «Ирбис», который сопровождал все мероприятия и организовывал рейды в общежитиях для соблюдения правил проживания. Студенты вуза, участвующие в волонтерской деятельности,

более активно формируют свой профессиональный менталитет, так как выбранные ими направления нацелены на их род профессиональной деятельности.

В 2019 году университет открывает волонтерский центр «Данко», в который вошли 5 волонтерских отрядов, а в 2020 году подписывает соглашение и вступает в Ассоциацию волонтерских центров – крупнейшую волонтерскую организацию в России. Она создана в 2014 году по инициативе президента Владимира Владимировича Путина с целью сохранить наследие волонтерской программы Олимпийских игр в Сочи и развивать добровольческое движение в целом.

Система организации волонтерской деятельности вузе начинается с поиска и обучения студентов-волонтеров. При отборе волонтеров используются следующие методы:

- анкетирование обычно проводится на начальной стадии работы по программе или в процессе ее реализации, когда появляются новые волонтеры;
- тестирование позволяет собрать дополнительную информацию о волонтере, составить его психологический портрет;
- собеседование позволяет лучше познакомиться с волонтером, выяснить, какие у него интересы и способности.

Для обеспечения данной деятельности и достижения высокого качества волонтерской работы университет организует и проводит образовательные мероприятия,

такие как «Школы волонтеров» и «Образовательный марафон». В рамках мероприятий разрабатываются тренинговые программы и учебно-методические материалы Управления молодежной политики вуза. Программы обучения, направленные на формирование общекультурных компетенций волонтеров, включают в себя следующие модули: умение ориентироваться в различных ситуациях, приветливость и дружелюбие, желание оказать содействие, коммуникабельность, умение работать в команде, ответственность и исполнительность. Обучение в вузе осуществляется в следующих форматах:

1. Очно-дистанционное обучение волонтеров организуется на территории вуза или в социальных сетях в режиме онлайн. Образовательный модуль включает в себя лекции, решение кейсов и другие формы проведения занятий. Волонтеры ТувГУ проходят обучение на готовых образовательных платформах:
Добро. Университет. - <https://edu.dobro.ru/>,
Онлайн курсы Школы социального волонтерства - <http://online.volonter-school.ru/>, Академия АБЦ.
Школа - <http://тырешаешь.рф/volunteers>,
«Узнай.PRO» - <https://добровольцыроссии.рф/news/878-zapusheny-onlajn-kur> и т.д.
2. Обучение на практике по профилю отряда. Данный вариант включает практические занятия на событийных мероприятиях, тестовых занятиях и других направлениях работы, где волонтеры смогут закрепить свои навыки и знания.

Развитие волонтера зависит от его мотивации. К волонтерству можно прийти по многим причинам. Есть студенты, которым нравится помогать или быть организаторами мероприятий, их сразу можно заметить. Они активно включаются в данный процесс, у них налаживается личный контакт, и это очень ценно, они быстро раскрываются и расцветают. Также есть студенты, которым хочется побывать на волонтерских мероприятиях. Волонтерство – это очень сложная вещь, важно, чтобы координатор не давил на волонтеров, не говорил им, что они обязаны или должны это делать. Хотелось бы отметить, что множество этапов волонтерства и мотивация человека тесно связаны. Потому что те волонтеры, которые приходят в центр, часто становятся опорой группы и координаторами. Период спада активности сильно зависит от мотивации. Слабая мотивация видна сразу, и она является причиной не очень ответственного поведения и редких посещений. А если у волонтера сильная мотивация, то он активно включается в жизнь группы, старается не пропускать собраний, и только изменение жизненных обстоятельств может вынудить его покинуть организацию.

Поэтом в ТувГУ разработаны механизмы мотивации волонтеров:

1. Социальная мотивация строится на основе контактов с другими людьми. К социальной мотивации относятся: желание включиться в новый круг общения; возможность найти единомышленников; стремление к общению и обмену опытом; потребность в чувстве принадлежности и необходимости; потребность играть роль в обществе и иметь цель в жизни.
2. Социальная ответственность основывается на убеждении, что если у человека есть возможность, то он обязательно должен помогать тем, кто находится в более сложной ситуации. К социальной мотивации относятся: желание улучшить жизнь людей в обществе; следование традиции оказания помощи нуждающимся людям; желание быть моделью поведения для других; желание показать свое неравнодушие к проблеме.
3. Материальная мотивация – достижение личных целей и/или удовлетворение личных потребностей: применение собственного опыта, знаний, навыков и приобретение новых; подготовка к работе, улучшение своего резюме, приобретение новых профессиональных контактов; возможность зачесть какие-либо предметы в институте; самореализация, личностный рост, самоутверждение; выполнение работы, приносящей удовольствие; интересное времяпрепровождение; компенсация отсутствия чего-либо в личной жизни.

В качестве нематериальных форм поощрения деятельности волонтеров в вузе применяются следующие: церемонии награждения лучших волонтеров; благодарственные письма с подписью ректора, проректора, возможность зачесть волонтерство в качестве практики или стажировки; отражение деятельности волонтера в публикациях на портале вуза и в других средствах массовой информации, с которыми взаимодействует пресс-служба университета. Предоставляется возможность участвовать в крупных мероприятиях за пределами республики Тыва, а также возможность познакомиться с новыми людьми и завести друзей. Один из самых важных механизмов стимулирования волонтеров – это оказание материальной помощи через стипендиальный фонд.

Заключительный этап работы волонтера в центре – оценка его деятельности. Она включает в себя большое количество проектов и мероприятий по направлениям деятельности волонтерского центра, объем привлеченных спонсорских средств, публикации в СМИ о волонтерской деятельности в вузе, отзывы организаторов, посетителей мероприятий о деятельности волонтеров (благодарственные письма, дипломы) и т.д.

Хотелось бы отметить, что, кроме красиво описанного процесса, имеется ряд проблем развития волонтерской деятельности в университете, одной из наиболее

важных проблем является статус волонтерской деятельности, снижение интереса среди молодежи к волонтерской деятельности и низкая социальная активность, отсутствие навыков и интереса у студентов в подготовке и реализации волонтерских проектов.

На сегодняшний день волонтерский центр «Данко» ставит перед собой ряд приоритетных задач, которые помогут в решении проблем: пропаганда идей и ценностей волонтерства среди студентов первого-второго курсов, разработка и внедрение электронных курсов обучения и игровых проектов.

Студенческие волонтерские отряды организуют свою деятельность в рамках проектов следующих типов:

1. гуманитарные проекты;
2. социально-культурные проекты;
3. информационно-консультативные проекты студентов;
4. экологические проекты.

С 2019 года в университете проводится конкурс социальных проектов «Хрустальное сердце», были реализованы 27 социально-значимых проектов в 6 направлениях. Например, такие как «Волонтеры Анти-СПИД», «Чистый город», «Чистый Енисей» и т.д. Первое место получил проект Кызылского педагогического института «От сердца к сердцу» в номинации «Доброволец ТувГУ». Второе место в номинации «Отважное сердце» получил проект «Безопасное движение» поисково-спасательного отряда «Дуза» волонтеров естественно-географического факультета. Третье место заняли два проекта: «Подари Надежду!» исторического факультета и «Делай добро!» филологического факультета.

Волонтеры студенческого отряда «Дуза» в числе группы «Молодежка ОНФ» работали волонтерами в Иркутской области в п. Соляная Тайшетского района. Они помогали разбирать завалы, восстанавливать объекты инфраструктуры, оказывали адресную помощь пострадавшим. Поисково-спасательный отряд «Дуза» в декабре 2019 года организовывал профориентационную работу в Пий-Хемском и Кызылском кожунах со школьниками. Студенты провели теоретические и практические занятия по вопросам оказания первой медицинской помощи. Приняли участие в акции «Внимание, дети» совместно с сотрудниками отделения УГИБДД МВД Республики Тыва и Тувинского регионального отделения «РОССОЮЗСПАС», где волонтеры отряда обеспечивали безопасность детей на дорогах г. Кызыла, а также призывали водителей быть бдительными на дороге, особенно вблизи школ. В рамках профилактических мероприятий поисково-спасательный отряд «Дуза» провел занятия по пожарной безопасности в школе № 1 им. Бухтуева г. Кызыла. Цель акции – уменьшить количество пожаров и обучить детей правилам безопасности.

В течение года студенты-волонтеры принимали активное участие в многочисленных благотворительных акциях по оказанию помощи детям из приюта, Дома малютки, Детского дома, школы-интерната г. Кызыла и детям из малообеспеченных семей. Традиционными стали такие волонтерские акции, как «Помоги собраться в школу», «Всемирный день без табака», «Подарок под елку», «100 добрых дел», «Помоги ветерану», «Белая ромашка» и т.д.

Волонтерский экологический отряд «Капелька» осенью и весной организует и проводит акции по уборке прилегающих к вузу территорий, участвует в акциях «Чистый город», «День Енисея», «Мы за чистый Кундустуг», «Чистые озера», «Поможем вместе!», «Чистые берега». За 2019 год волонтеры приняли участие в 47 экологических и 20 благотворительных акциях, организовали и провели 11 военно-патриотических мероприятий, совершили 240 добрых дел.

В 2019 году волонтерский отряд «Данко» стал победителем в конкурсе «Лучшая общественная молодежная организация».

Волонтер Милени Ким вошла в число 140 лучших добровольцев страны, приняла участие в Параде Победы на Красной площади в Москве, сопровождала народное шествие «Бессмертный полк».

Два творческих волонтерских направления Благотворительные спектакли студенческого театрального кружка «Буура» и Клуб творческой мастерской для молодежи «Decor» в 2019 году получили поддержку по линии Федерального агентства по делам молодежи (Росмолодежь) на сумму 400 000 тыс. рублей.

В нашем университете существуют волонтерские движения, охватывающие все факультеты, институт и колледж: студенческая психологическая служба и юридическая клиника, туристический волонтерский отряд «Монблан», волонтерский отряд правопорядка «Ирбис», поисково-спасательный отряд «Дуза», экологический отряд «Капелька» студенческий спортивный клуб «Ястребы Тувы». Таким образом, волонтерская деятельность призвана быть не просто стихийным порывом помогать, а должна подкрепляться практической значимостью для будущей трудовой деятельности студента.

Проанализировав деятельность волонтерского движения ТувГУ, было установлено, что его воспитательные возможности в развитии социальной активности студентов направлены на добровольчество. Для молодежи волонтерство — это чаще всего способ получить опыт и наладить связи, необходимые для будущей карьеры, а люди постарше считают добровольную помощь базовой жизненной ценностью.

Таким образом, студенты-волонтеры ТувГУ приобретают **социальный** опыт: помогая представителям других социальных групп и сотрудничая с ними, волонтеры не только завязывают новые знакомства, но и учатся преодолевать стереотипы и барьеры, вызванные культурными различиями.

Также к результатам волонтерской деятельности относятся следующие:

— **рост профессиональных навыков.**

Студенты, участвовавшие в добровольческих проектах по своей специальности, признают, что стали намного глубже понимать материал, связывать теоретические знания с реальными проблемами и более четко представлять возможности своей будущей профессии.

— **самопознание и саморазвитие**

Работа в социально значимых проектах меняет

мировоззрение, приоритеты и ценности людей, повышает осознанность.

— **повышение личной эффективности**

Успешно решая профессиональные задачи в команде единомышленников, волонтеры становятся увереннее в своих силах и учатся планировать и организовывать собственные проекты. В нашем вузе волонтерское движение укрепляет социальные связи между студентами различных факультетов на основе сотрудничества и совместного творчества. Студенты приобретают социальный опыт работы с разными категориями населения.

Добровольческая деятельность студенческой молодежи – это не только один из путей формирования и демонстрации гражданской позиции, но и одна из действенных форм активизации, организации и самореализации молодежи, освоение которой проходит в учебном заведении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Загладина, Х.Т. Добровольчество (волонтерство) как мощный фактор развития гражданской активности и успешной социализации детей и молодежи / Х.Т. Загладина, Т.Н. Арсеньева // Воспитание школьников. – 2018. – № 1. – С. 16-22.
2. Захаренко, М.П. Молодёжное волонтерство: версии существующие и перспективные / М.П. Захаренко // Современная библиотека. – 2017. – № 2. – С. 45-47
3. Зорина, Т.А. Повышение социальной активности посредством волонтерской деятельности / Т.А. Зорина // Социальная работа. – 2017. – № 4. – С. 42-43.
4. Иванова А.С. Добровольческий труд: сущность, функции, специфика // Социологические исследования. - 2011. - № 5. - С. 16.
5. Кобышева Л.И. Организация социально-педагогической деятельности студентов-волонтеров в условиях вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2016. - № 9 (сентябрь). - 0,5 п. л. - URL: <http://e-koncept.ru/2016/16196.htm>.
6. Лукьянова М.И., Грувер Н.В. Актуализация мотивации студентов образовательных учреждений к участию в волонтерской деятельности // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 1. – С. 125-130; URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36568> (дата обращения: 27.04.2020).
7. Певная, М.В. Студенческое волонтерство: особенности деятельности и мотивации / М.В. Певная // Высшее образование в России. – 2015. – № 6. – С. 81-88.
8. Первушина, Е.А. Развитие волонтерской деятельности в высших учебных заведениях / Е.А. Первушина // Высшее образование в России. – 2014. – № 11. – С. 112-117.
9. Прокопьева Ю.П., Прокопьева М.М. Мотивация волонтерской деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 6. – С. 31–34. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770019.htm>.

© Сегреева Мария Николаевна (mashaist@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

PROBLEMS OF TEACHING CHINESE STUDENTS AT THE RUSSIAN PEDAGOGICAL UNIVERSITY

*E. Sokolova
Fu Li*

Summary: The article analyzes the problems of teaching foreign students in Russian universities. On the basis of the questionnaire, the difficulties encountered by the students of the PRC in the process of studying at the Faculty of Fine Arts of the Russian State Pedagogical University were identified, the reasons for the emergence of difficulties were analyzed; recommendations for improving the efficiency of the educational process are offered.

Keywords: students of the PRC, art and pedagogical education, learning problems.

Соколова Елена Николаевна

*К.искусствоведения, доцент, РГПУ им. А.И. Герцена
(Санкт-Петербург),
rgpusokolova@yandex.ru*

Ли Фу

*Аспирант, РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург)
afulili@yandex.com*

Аннотация: В статье проведен анализ проблем обучения иностранных студентов в Российских вузах. На основе анкетирования выявлены трудности, с которыми сталкиваются студенты КНР в процессе обучения на факультете изобразительного искусства Российского государственного педагогического университета, проанализированы причины возникновения трудностей; предложены рекомендации для повышения эффективности учебного процесса.

Ключевые слова: студенты КНР, художественно-педагогическое образование, проблемы обучения.

Актуальность

По мере развития глобализации количество студентов, которые выбирают обучение за границей, стремятся расширить свой кругозор, знакомятся с различными культурными обычаями, изучают иностранные языки и специальности, постепенно увеличивается. Россия и Китай всегда были дружественными соседями [1]. С 2006 года количество китайских студентов в России лидирует среди всех студентов-иностранцев. Китай сохраняет эту позицию в течение многих лет [13]. Поиск эффективных способов организации обучения при постоянном увеличении количества иностранных обучаемых в российских вузах при изменении условий и средств обучения на современном этапе остается актуальным.

Целью данной статьи является выявление проблем, с которыми сталкиваются студенты КНР в современной ситуации в процессе обучения на факультете изобразительного искусства Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; определение рекомендаций, направленных на повышение эффективности учебного процесса.

Степень изученности

Вопросы обучения иностранных студентов долгие годы находятся в поле зрения исследователей.

Социокультурные особенности адаптации и про-

фессиональной социализации иностранных студентов в российском вузе исследовала И. Камара. В исследовании выявлено, что во многом эти трудности обусловлены культурными различиями, одним из способов улучшения этого положения является содействие интеграции иностранных студентов в российское общество [4].

Безусловно, основная трудность, с которой сталкиваются иностранные студенты в иностранном вузе, отмечает большинство исследователей – проблема понимания преподавателя из-за языкового барьера [3]. Л. Тянь пришла к выводу, что иностранные студенты из Китая с трудом изучают русский язык и имеют низкую коммуникативную компетентность [11]. Исследователь Е.Ю. Котельникова отмечает, что языковой барьер является самой существенной проблемой, с решением которой связаны многие стороны адаптации: и образовательная, и социально-культурная, и психологическая [5].

Следующая сложность, вытекающая из предыдущей, заключается в том, что китайцы недостаточно общаются с другими студентами, которые могли бы помочь им влиться в среду и лучше преодолеть коммуникативные проблемы. Большинство китайцев отмечает, что круг русских друзей у них невелик, что иногда они чувствуют негативное отношение к себе со стороны местных жителей. Несмотря на изучение русского языка и постижение русской культуры, они не сливаются со средой, не интегрируются в российское студенчество, как описывается в исследованиях М.Н. Кухоренко и К.С. Лелюшкина [6].

Серьезной проблемой могут стать и отличия в менталитете. Я. Ван выделяет у китайских студентов такие важные черты, как дисциплинированность и завышенная самооценка [2]. Китайские студенты довольно уклончивы и скрытны, несмотря на внешнюю вежливость, они не любят открываться другим, поэтому студентам сложно наладить с ними контакт. Такой же анализ проводит П. Боур, говоря о том, что «китайские юноши были неуверенными в себе, застенчивыми, замкнутыми и имели мало друзей. Китайские девушки были более ориентированы на общение, но при этом чувствовали себя виноватыми за близкие контакты с представителями не своей расы» [14, с.275].

Отличаются и стратегии обучения. В китайских вузах обучение часто ведется на основе коллективных форм взаимодействия, а студентов приучают решать типичные задачи. Линейные однотипные задачи часто формируют отсутствие логического мышления у студентов, отмечает Ц. Тен [12]. Несмотря на то, что умение четко соблюдать правила и выполнять конкретные задачи делает из китайцев хороших, но узких специалистов, при другом типе обучения они начинают испытывать проблемы, им нелегко перестроиться и начать мыслить более широко.

В российской культуре считается нормальным просить помощи и поддержки у других студентов, в то время как китайские студенты привыкли решать проблемы в одиночку. По сравнению с русскими студентами, которые не всегда хорошо умеют работать в коллективе и распределять задачи, китайские студенты хорошо обучены принципам коллективизма, но при этом живут в режиме жесткой соревновательности, отмечает А.А. Маслов [7]. Это тоже вызывает трудности при обучении.

Основная часть

Большинство исследователей проблем обучения иностранных студентов, направленных, в основном, на студентов языковых специальностей, сходятся во взглядах, что причинами являются языковой и межкультурный барьеры. Отличительной особенностью данного исследования является изучение и анализ причин появления проблем и затруднений китайских студентов, обучающихся на факультете изобразительного искусства Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, что позволит в последствии определить педагогические условия; эффективные модели, методы, технологии, средства организации обучения на современном этапе. Методом исследования является анкетирование.

Анкета включает четыре категории вопросов: связанных с общей информацией о респонденте, с карьерным ростом, с процессом обучения, с коммуникацией. В исследовании участвовало 70 респондентов, в выборку

вошли студенты всех курсов бакалавриата (1 курс – 8 человек, 2 курс – 9, 3 курс – 7, 4 курс – 9); магистратуры (1 курс – 10 человек, 2 курс – 12); аспирантуры (9 человек), а также выпускники (6 человек). Соотношение мужчин и женщин составляет соответственно 31/39.

Вопросы, связанные с выяснением перспектив дальнейшего направления деятельности в профессии, с карьерным ростом существенно влияют на текущий учебный процесс; например, если студент в будущем хочет стать дизайнером, а не педагогом, трудности, с которыми сталкиваются на курсах дизайна, станут для него приоритетными. Интересно также узнать сколько студентов связывают свою профессию с деятельностью педагога.

Анализируя ответы на вопрос: «По какой профессии вы хотите работать в будущем?», выявлено, что 44% студентов хотят быть педагогами в будущем; 14% – художниками; 22% – дизайнерами. Бакалавры более склонны к преподаванию в начальной и средней школе, магистры – к преподаванию в средней школе и университете; аспиранты, в основном, хотят стать преподавателями университета.

Системы образования российских и китайских университетов во многом схожи. Но в последние годы системы образования двух стран претерпели серьезные изменения [9], влияющие на обучение студентов, в связи с этим был поставлен вопрос: «Если вы студент-первокурсник, знаете ли вы о системе обучения в университете? (Например, наличие зачетной книжки). Какой способ получения информации об организации обучения вам удобен?» Только 18% студентов ответили, что хорошо знают систему обучения» и 61% студентов выразили надежду, что старшие студенты им помогут. Большинство студентов-первокурсников не понимают систему обучения на факультете, так как китайские университеты организуют обучение в соответствии с Положением об управлении студенческим статусом университета и учебным пособием для студентов. Эти документы доступны для всех поступающих студентов, что помогает им получить четкое представление о правилах и положениях университета. Российские вузы редко размещают подобные документы и информацию на официальном сайте, что мешает иностранным студентам правильно понимать правила и регламент работы вуза и системы преподавания.

Таким образом, анализ ответов позволяет сделать следующие выводы для улучшения адаптации студентов КНР: во-первых, следует размещать все правила обучения в открытом для студентов доступе на официальном сайте или на буклете для китайских студентов. Во-вторых, студенческий союз, волонтеры могут организовать соответствующие мероприятия, такие как посещение кампуса с первокурсниками, чтобы ознакомить их с функциями различных отделов.

В категории вопросов, связанных с процессом обучения, в ответе на вопрос: «Какую форму обучения вы предпочитаете?» более 70% студентов отдадут предпочтение смешанному обучению: традиционное и онлайн-обучение, так как оно позволяет в любой момент заново обратиться к учебной информации, приостанавливать просмотр обучающих видео, многократно повторять его для полного усвоения.

При ответе на вопрос: «Какой способ освоения учебного содержания для вас предпочтительнее?», 78% студентов хотели бы, чтобы преподаватели использовали больше наглядного материала, видеофрагментов, слайдов при объяснении учебного материала. Студенты предпочитают визуализацию информации, т.к. контент, отображаемый с помощью изображений и видео, легче для понимания и усвоения студентами художественного факультета.

На вопрос: «Какие задачи обучения сложнее для вас?» - 78% ответили, что сложнее всего теоретические задания и написание статьи, 12% - педагогическая практика и участие в деятельности, связанной с обучением детей в российской школе.

На вопросы, связанные с выявлением трудностей при выполнении учебных заданий, студенты ответили, что не понимают требования и цели задания - 54%), в том числе не понимают требования без примера (22%); не понимают вопросов преподавателя (4%); трудно найти и прочитать теоретические материалы (25%); не знают, где искать информацию (18%).

Таким образом, ответы в основном сосредоточены на двух аспектах: трудно понять содержание обучения и найти необходимую информацию.

Студенты легче понимают содержание и требования к выполнению заданий при визуализации учебной информации, при демонстрации примеров выполнения заданий. Во время посещения кампуса первокурсниками важно знакомить студентов с местоположением библиотеки и со способами поиска информации в библиотеке.

Следующие вопросы направлены на выяснение проблем при выполнении конкретных заданий. При ответе на вопрос «Есть ли у вас трудности при написании курсовых работ?» 84% студентов бакалавриата написали, что испытывают большие сложности и только 0,05% студентов отметили, что понимают требования и не испытывают сложности. 60% студентов выбрали вариант: «Не знаю, как выбрать тему работы» и 51% студентов выбрали ответ: «Не понимаю/ не знаю структуру написания работы». 75% студентов магистратуры заявили, что они не знают, как выбрать тему исследования, с чего начинать самостоятельную работу, какую ставить цель и чем

завершить диссертацию. Проблема для студентов факультета изобразительного искусства состоит в том, что им легче понять смысл и содержание художественно-практической деятельности, чем разобраться в смыслах и правилах написания письменных текстов на тему искусства и педагогики, в том числе научных текстов. Почти 50% студентов, из числа желающих стать педагогами, отметили сложность в написании теоретических работ, а ведь именно эта категория обучающихся нуждается в отличных теоретических знаниях, так как в своей преподавательской профессии в КНР им придется постоянно писать и публиковать различные теоретические материалы: статьи, методические рекомендации и т.д. для повышения и доказательства своего профессионального уровня [8]. Поэтому проблема поиска эффективных способов работы студентов КНР в области теории является необычайно трудной и важной, поскольку это касается не только учебного процесса, но и их карьеры. Вместе с тем 18% студентов младших курсов не понимают, зачем нужна теория для будущих педагогов-художников.

Таким образом, определено, что у большинства студентов возникают трудности с выполнением теоретических заданий. Чтобы выяснить, каким образом можно решить проблему, в анкету включен вопрос: «Если задачи теоретического характера сложны для вас, что может помочь вам?». Студенты дали такие ответы: «Дополнительные консультации после занятий» (47%), «Я надеюсь, что учитель даст больше информации и примеров» (24%), «Создать группу, которая сможет помочь проанализировать диссертацию» (16%). Таким образом, возможность получить дополнительную и организованную помощь за пределами учебного времени является одним из важных способов решения ключевой проблемы. Под руководством преподавателя может быть создана группа взаимопомощи в области теоретических дисциплин, существенную поддержку может оказать добровольное участие российских студентов-волонтеров, дистанционная организация консультаций и рефлексии.

Следующие вопросы связаны с осознанием своих проблем в процессе обучения и поиском путей их решения. При ответе на вопрос: «Как вы думаете, какой аспект обучения следует вам у себя улучшить?» 55% респондентов ответили: «Умение работать в команде», 38% - «Усидчивость», 31% - «Приобретение навыков работы с информацией, написание текста». При ответе на вопрос: «Какие курсы, по вашему мнению, полезны для вашего развития или вам интересны?» 57% выбрали занятия русским языком, 38% отдали предпочтение художественно-практическим занятиям; 31% - курсам, связанным с будущей профессией преподавателя; 25% студентов пожелали овладеть методикой создания научного текста.

Анализ ответов по данной категории вопросов по-

зволяет сделать вывод, что многие студенты не понимают значения и важности работы в области теории и педагогики искусства, поэтому не уделяют теоретическим дисциплинам достаточного времени и усердия. Очевидно, что в этой сфере обучения требуются дополнительные усилия педагогов и разъяснения важности написания теоретических работ для будущей профессии; определенную роль имеют и рекомендации: по поиску информационных сайтов для студентов при написании теоретических работ; по целенаправленному сбору ее для улучшения навыков письменной речи; по целенаправленной и планомерной работе с научными руководителями.

Отдельную проблему составляют вопросы взаимодействия субъектов образовательного процесса, в том числе педагогического общения. У многих китайских студентов, обучающихся на факультете изобразительного искусства, низкий уровень владения русским языком, так как они испытывают большие сложности при изучении его в короткие сроки. Однако после анкетного опроса отмечено, что многие студенты считают, что общение - это не только языковая проблема. Помимо языковых причин 30% студентов заявили, что трудности в общении связаны с тем, что у обеих сторон существуют разные способы мышления и поведения; они не могут понять, чего хотят друг от друга. При ответе на вопрос: «Перечислите трудности, которые вы испытываете при общении с педагогами?» 34% студентов отметили свое плохое знание русского языка; 22% дали ответ: «Мы думаем по-разному и не понимаем друг друга», 4% - «Язык и разные мировоззрения не позволяют нам легко договориться».

Различия в языке и культуре делают наше логическое мышление различным [10]. Например, в России студенты используют форму обращения к педагогу по имени и отчеству, а в Китае обращаются: «Учитель» и считают, что говорить имя учителя напрямую невежливо. Преподавателям важно проявлять инициативу в процессе обучения китайских студентов, побуждая их к активному знакомству с русской культурой, объяснить им обычаи и традиции русской культуры, рекомендовать соответствующую литературу.

Общение с другими субъектами образовательного процесса также является частью процесса обучения. При ответе на вопрос «Часто ли вы общаетесь с русскими однокурсниками и преподавателями?» 41% студентов отметили, что почти никогда не разговаривают с русскими преподавателями и студентами. При ответе на вопрос «Если вы часто общаетесь с русскими однокурсниками и преподавателями, какие темы вы обсуждаете?» 67% студентов написали: «Задаю им вопросы, которые я не понимаю на занятиях» и 51% задают вопросы профессионального содержания.

Соответственно, можно говорить о том, что темы, которые студенты обсуждают, полезны для обучения, однако китайские и русские студенты мало общаются между собой. Одной из причин является языковой барьер, но отсутствие уверенности иностранных студентов в себе также является важной причиной. Во-вторых, различаются культурные обычаи, привычки в еде, отношение к религии, понимание фольклора. Различаются понимание вежливости и выражение доброты (например, русские друзья при встрече обнимают друг друга, но в Китае это редко делают). Поэтому, чтобы улучшить общение между студентами двух стран, был задан вопрос: «Какие мероприятия вы хотели посетить или провести, как иностранные студенты, чтобы облегчить общение?». 42% выбрали варианты «Группа помощи один на один», 31% – «Экскурсия и выполнение эскизов с натуры». Китайские студенты надеются на помощь от русских студентов, а также надеются организовать деятельности, которая поможет им улучшить общение и профессиональные навыки.

Таким образом, общение российских и иностранных студентов, осведомленность иностранных студентов о русской культуре и этикете смогут улучшить совместные тематические мероприятия.

Выводы

В результате проведенного исследования установлено, что помимо очевидной проблемы – языкового барьера – существуют следующие проблемы:

- различия в русском и китайском мышлении и в способах обучения приводят к тому, что китайские студенты на начальной стадии не понимают особенности системы обучения и управления образованием в российских вузах, что имеет отрицательное влияние на учебный процесс в целом;
- многие студенты недостаточно мотивированы на изучение теоретических дисциплин, не понимают их значения для овладением будущей профессией педагога, поэтому не уделяют им достаточного времени и усердия;
- затруднено понимание требований и целей учебных заданий; в том числе при написании научного текста;
- особые способы мышления и общения китайских студентов не позволяют при существующей организации учебного процесса качественно и в полной мере овладевать теоретическим знаниями.

Для улучшения адаптации студентов КНР на факультете изобразительного искусства необходимо на первом этапе знакомить и размещать в открытом доступе адаптированную для китайских студентов информацию об организации обучения; провести силами студенческих союзов/волонтеров соответствующие мероприятия, та-

кие как посещение кампуса с первокурсниками с целью ознакомления их с функциями различных отделов вуза.

Проблема поиска эффективных способов обучения студентов из КНР в области теории остается необычайно важной. При изучении теоретических дисциплин требуются дополнительные усилия и разъяснения педагогов о важности написания теоретических работ для будущей профессии. Необходимо наряду с традиционным он-лайн обучением использовать смешанные модели обучения; на факультете изобразительного искусства уделять внимание качественной визуализации учебной информации, демонстрировать примеры

выполнения заданий, знакомить со способами поиска и сбора информации, учить целенаправленной и планомерной работе с научными руководителями диссертаций.

С целью достижения эффективного общения российских преподавателей и студентов с китайскими студентами важно содействовать интеграции иностранных студентов в российское общество, побуждать их к активному знакомству с русской культурой, объяснить обычаи и традиции русской культуры, рекомендовать соответствующую литературу, проводить совместные тематические мероприятия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Береговая О.А., Кудашов В.И. Интернационализация высшего образования в условиях глобализации // Перспективы науки и образования. – 2019. – №3. – С. 31-43.
2. Ван Я. методические принципы и психологические предпосылки обучения китайских студентов русской лексике // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – №6. – С. 618-620.
3. Голубкина Т.М., Ефимова С.А., Киприянова Н.В., Петросян Д.И., Соколова М.В. Российский вуз глазами иностранных студентов // «Запад-Восток». Научно-практический ежегодник. – 2018. – №11. – С.223-239.
4. Камара И. Иностранные студенты в российском вузе: социокультурные особенности адаптации и профессиональной социализации: дис. ... канд. пед. наук: 22.00.04. – Краснодар, 2014. – 165 с.
5. Котельникова Е.Ю., Шпортько И.А. Исследование языковых барьеров у студентов технических специальностей при изучении иностранных языков // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – №2. – С. 13-17.
6. Кухоренко М.Н. Разработка теоретических и методических аспектов обучения личностно-ориентированному общению как эффективное решение проблемы социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах / М. Н. Кухоренко, К. С. Лелюшкина // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 349. – С. 162-165.
7. Маслов А.А. Наблюдая за китайцами. Скрытые правила поведения. – М.: РИПОЛ классик, 2010. – 109 с.
8. Соколова Е.Н. Совершенствование методической подготовки будущего художника-педагога в вузе // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2011. – №129. – С. 32-39.
9. Соломатина М.Н. Сравнительное исследование по управлению китайско-российским университетским образованием: дис. ... канд. пед. – Харбин, 2017. – 130 с.
10. Сулейменова Э.Д. Тайны вербального мышления, коммуникативная лингвистика и картина мира // Полилингвильность и транскультурные практики. – 2018. – №4. – С. 546-553.
11. Тянь, Л. Кросс-культурная адаптация китайских учащихся в России: дис. ... канд. – Китай, 2016. – 34 с.
12. Тэн Ц., Ма Ц. Современная сущность «международного образования» в Китае и его реализация в глобальном видении // Сравнительные образовательные исследования. – 2019. – №01. – С.36-41.
13. Цзян С., Хун М. Актуальные вопросы, направления и тенденции исследований больших данных в международном образовании-количественный анализ на основе базы данных WOS // Журнал дистанционного обучения. – 2019. – №02. – С. 26-38.
14. Bourne P.G. The Chinese student: acculturation and mental illness // Psychiatry. – 1975. – №03, – С. 277-269.

© Соколова Елена Николаевна (rgpusokolova@yandex.ru), Ли Фу (afulili@yandex.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ, КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

HUMAN RESOURCES POTENTIAL AS A TOOL FOR IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION

G. Haliullina

Summary: One of the problems of modern education is the need to improve the quality of education. If we consider the factors that affect the quality of education, one of the main factors can be called the assessment of personnel conditions for the implementation of basic educational programs. As part of the identification of problems with the personnel potential of educational organizations, self-study reports from the websites of schools in the Menzelinsky district of the Republic of Tatarstan were analyzed. Each report contains information about the state of personnel in the institution. The requirement of modern education is the introduction of a technological model for evaluating personnel conditions, which ensures the successful development and improvement of the level of personnel of an educational institution.

Keywords: quality of education, human resources, reports of self-examination; the school; the technological model.

Халиуллина Гульназ Самигуллиевна

*Аспирант, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны
haliullina.1977@mail.ru*

Аннотация: Одной из проблем современного образования является необходимость повышения качества образования. Если рассмотреть факторы, влияющие на качество образования, то одним из основных факторов можно назвать проведение оценки кадровых условий реализации основных образовательных программ. В рамках выявления проблем кадрового потенциала образовательных организаций были проанализированы отчеты самообследования с сайтов школ Мензелинского района Республики Татарстан. Каждый отчет содержит информацию о состоянии кадров в учреждении. Требованием современного образования является введение технологической модели оценки кадровых условий, обеспечивающее успешное развитие и повышения уровня кадрового состава учебного заведения.

Ключевые слова: качество образования; кадровый потенциал; отчёты самообследования; школа; технологическая модель.

Роль кадрового потенциала учебного заведения в системе повышения качества образования чрезвычайно высока, поскольку профессионализм, уровень подготовки, умение установить контакт со школьниками так и техника, позволяющая заинтересовать обучающихся, в дальнейшем определяет мотивацию к обучению. Использование аудита и мониторинга в качестве действенных инструментов объективной и глубокой диагностики кадрового обеспечения общеобразовательной организации на базе расчета и анализа динамики различных показателей и характеристик позволяет выявить основные тенденции в части управления персоналом, рассматривая кадровый потенциал в качестве одного из центральных объектов управления в школе. Важно, чтобы результаты мониторинга отражали не только подготовленность учителей к выполнению своих функций в настоящий момент, но и совокупность их возможностей в перспективе с учетом возраста, научной и педагогической квалификации, практического опыта, деловой активности, качества и результативности их деятельности [1, с. 805].

Для проведения анализа кадрового состава (кадрового потенциала) были использованы отчёты самообследования шести среднеобразовательных учебных заведений Мензелинского района Республики Татарстан с

выделением следующих показателей:

- возраст;
- стаж работы;
- наличие категорий;
- участие в профессиональных конкурсах.

В СОШ № 1 образовательный процесс обеспечен квалифицированными кадрами на 100%, вакансий нет. Педагогический состав насчитывает 55 человек, с преобладанием работников среднего возраста, при этом 17,1% от всего числа учителей старше 60 лет, работающих в школе более 20 лет 72,9%. С одной стороны - это учителя, набравшиеся опыта, но с другой стороны - многие из них уже пенсионного возраста. Из всех учителей только 20% имеют высшую категорию [3].

В Приложении «Методика оценки уровня квалификации педагогических работников», подготовленной Департаментом общего образования Министерства образования и науки Российской Федерации указано, что наличие категории - это признание качества профессиональной подготовки учителя [2, с. 91], позволяющий повысить уровень материальной мотивации. [1, с. 806].

Если рассматривать научную деятельность, подавляющее большинство статей были опубликованы в респу-

бликанских и муниципальных изданиях и всего две в международных изданиях. Данный критерий говорит о низком качестве уровня педагогических работников.

Рассмотрим данные по кадровому составу СОШ №2. Всего в школе, на момент исследования, насчитывалось 45 учителей, из которых 1 работал по совместительству (учитель технологии). Всего учителей с высшей категорией 9 человек, и 20% от всего обучающего состава с I квалификационной категорией, 30 учителей (66,6%) имеют статус «соответствует занимаемой должности» и 3 учителя без категории. В данном учебном заведении больше учителей среднего возраста (40 - 55 лет), что составляет 65% от общего числа работников. Довольно малочисленны публикации в научных изданиях [4]. Результаты внешнего и внутреннего мониторинга говорят о низком качестве преподавания.

Согласно анализу кадрового потенциала СОШ №3, из 53 педагогов только 15 имеют высшую категорию, при этом 14 учителей не имеют какой-либо категории. В данной школе больше всего педагогов старше 35 лет. Также следует отметить, в данной образовательной организации учителя участвуют в профессиональных конкурсах: 5 человек получили республиканский грант «Учитель мастер», 1 человек имеет республиканский грант «Старший учитель» [5].

В гимназии кадровый состав насчитывает 23 человека, все с высшим образованием. Педагогов с высшей категорией 9, без категории 2 учителя. По возрасту более половины учителей (15 человек) старше 40 лет. Следует отметить активность учителей в профессиональных конкурсах [6].

В Кузембетьевской школе наблюдается стабильность в численности персонала. Это сельская школа, кадровый состав которой составляет 18 человек, все имеют высшее образование. Всего 2 педагогам присвоена высшая категория, 12 учителям – первая. Одна из проблем – это устаревание кадров, у учителей, преподающих основные предметы (русский язык, физика) пенсионный возраст. Из 18 педагогов 7 учителей являются выпускниками данной образовательной организации, что помогает решить вопрос нехватки кадров [7].

В Калтаковской школе 17 учителей, из них 14 имеют высшее образование. Педагогов с высшей категорией 5 человек, с первой – 6 [8].

По всем школам наблюдается ряд проблем, которые влияют на уровень качества образования.

Во-первых, в скором будущем будет наблюдаться проблема в нехватке кадров. Возраст педагогов школы старше 40 лет более 50 % от общего числа учителей, пен-

сионного возраста около 25% от всего преподавательского состава, молодых педагогов 10 %.

Во-вторых, в анализируемых школах низкий показатель количества учителей, имеющих высшую квалификационную категорию. Лишь 61% учителей района имеют категорию, в высшую - 17%. Это довольно низкий показатель, который может привести к снижению успеваемости и качеству образовательной подготовки обучающихся.

В-третьих, нежелание учителей участвовать в профессиональных конкурсах. Можно назвать множество причин подобного решения - недостаточный уровень мотивации, низкая психологическая и методическая готовность к самоизменению.

В-четвертых, недостаточный уровень вовлеченности педагогов в инновационную деятельность.

Следуя из всего вышесказанного, необходимо предложить возможные пути решения указанных проблем:

1. Обеспечить условия для повышения профессиональных компетентности учителя.
2. Усовершенствовать методические умения педагогов по проектированию урока как формы технологичной организации учебной деятельности учащихся.
3. Усовершенствовать педагогическое и управленческое взаимодействие в условиях формирования и развития школьного информационного пространства.
4. Внедрить новую форму повышения квалификации – ввести дистанционное образование.

Для решения существующих проблем возможно применение специального инструментария, которым может выступать технологическая модель оценки кадровых условий реализации образовательных программ.

Технологическая модель – это система элементов, выполняющие измерения и связывающий все процессы учебной деятельности в единое целое. Технологическая модель связывает цели процесса со средствами их достижения и является основой для управления процессом, определения объемов выполняемой работы, необходимых усилий и квалификации работников, прогноза результатов процесса, измеримых показателей трудоемкости и стоимости. На ее основе обеспечивается планирование, организация и контроль выполнения процесса.

Таким образом, качество образования зависит от многих факторов, и одним из основных является кадровый потенциал или оценка кадровых условий реализации основных образовательных программ. Для успеш-

ного развития и повышения уровня кадрового состава необходимо введение технологической модели оценки

кадровых условий, что является требованием современного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Матвеев А.В. Отличие кадрового аудита от контроллинга и мониторинга // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2016. №12. С. 805-806.
2. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. Под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой - Москва, 2010, 178 с.
3. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №1» г. Мензелинска. <https://edu.tatar.ru/menzelinsk/sch1/page1903595.htm> (дата обращения 10.09.2020)
4. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №2 г. Мензелинска» <https://edu.tatar.ru/menzelinsk/sch2/page2195314.htm> (дата обращения 10.09.2020)
5. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №3» города Мензелинска Республики Татарстан <https://edu.tatar.ru/menzelinsk/sch3/page3680133.htm> (дата обращения 10.09.2020)
6. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Гимназия» г. Мензелинска Республики Татарстан <https://edu.tatar.ru/menzelinsk/gymnaziya/page3577865.htm> (дата обращения 10.09.2020)
7. МБОУ «Кузембетьевская средняя общеобразовательная школа им. Х.Г. Хусаинова» Мензелинского муниципального района РТ <https://edu.tatar.ru/menzelinsk/kuzembetjevo/sch/page3568637.htm> (дата обращения 10.09.2020)
8. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Калтаковская средняя общеобразовательная школа» Мензелинского муниципального района Республики Татарстан <https://edu.tatar.ru/menzelinsk/kaltakovo/sch/page3572545.htm> (дата обращения 10.09.2020)

© Халиуллина Гульназ Самигуловна (haliullina.1977@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ: КОРПОРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

Ярных Вероника Игоревна

К.э.н., доцент, Российский Государственный
Гуманитарный Университет, Москва
vyarnykh@gmail.com

CORPORATE MODEL OF MEDIA EDUCATION: OPPORTUNITIES AND PERSPECTIVES

V. Yarnykh

Summary: The expansion of the online space has significantly changed the organizational reality of the company. In this regard, all management systems, including the corporate education system, are undergoing significant changes. The emergence of new generations of employees on the labor market, the expansion of the media reality of the company, and a significant change in business processes require new approaches to the system of organizational education as a whole. The situation with the COVID-19 pandemic, which turned into an infodemia, showed the need to develop new media, information and digital competencies among employees, and in general, the need to develop and implement a corporate media education model. The article presents new approaches to the formation of a media education model, a factor that affects its development and implementation.

Keywords: media education, corporate model of media education, organizational learning, theory of generations, principles of corporate education, media and information literacy, digital literacy.

Аннотация: Расширение онлайн пространства существенно изменили организационную реальность компании. В связи с этим значительные изменения претерпевают все управленческие системы, в том числе и корпоративная система образования. Появление на рынке труда новых поколений сотрудников, расширение медийной реальности компании, существенное изменение бизнес-процессов требуют и новых подходов к системе организационного образования в целом, а также использование новых образовательных инструментов в частности. Ситуация с COVID-19 пандемией, которая превратилась в инфодемию показала необходимость развития новых медийно-информационных и цифровых компетенций у сотрудников, и в целом необходимость разработки и внедрения корпоративной модели медиаобразования. В статье представлены новые подходы к формированию модели медиаобразования, фактор, которые влияют на ее развитие и внедрение.

Ключевые слова: медиаобразование, корпоративная модель медиаобразования, организационное образование, теория поколений, принципы корпоративного образования, медийная и информационная грамотность, цифровая грамотность.

Расширение онлайн пространства существенно изменили организационную реальность компании. В связи с этим значительные изменения претерпевают все управленческие системы, в том числе и корпоративная система образования. Появление на рынке труда новых поколений сотрудников, расширение медийной реальности компании, существенное изменение бизнес-процессов требуют и новых подходов к системе организационного образования в целом.

Ситуация весны - лета 2020 года не просто внесла существенные коррективы в сложившуюся ситуацию, но и заставила пересмотреть сам подход к пониманию корпоративного обучения в целом. Понадобились новые подходы и новые инструменты развития медийной и информационной, цифровой грамотности, а также новые компетенции взаимодействия сотрудников компании в цифровой среде.

Прежде всего, необходимо отметить произошедшие изменения в самой бизнес-среде. Ситуация пандемии высветила несколько факторов, которые оказали существенное влияние на изменение подходов к системе корпоративного образования.

Наиболее важным фактором стало существенное расширение корпоративного онлайн пространства. Ситуация локдауна во всем мире заставила компании перейти не просто в онлайн и дистанционную работу. Такой экстренный переход показал не просто неготовность как таковую работать в другом формате. Онлайн формат работы или дистанционное взаимодействие требует наличия с одной стороны опыта, с другой стороны соответствующих компетенций. Как отмечают Конобевцев и др. [9, с. 11] компетенции для дистанционной работы требуют прежде всего совсем других технологий коммуникаций. Причем необходимо отметить как коммуникации внутри организации, так и во вне. Более того корпоративные коммуникации становятся глобальными, затрагивая расширенное число заинтересованных сторон.

Вторым важным фактором влияния становится изменение бизнес-процессов организации. Это не просто перевод бизнес - процессов в электронный вид, и конечно же не просто цифровизация бизнес-процессов как таковая. Не все бизнес-процессы в принципе можно перевести в цифровой вид [8]. Как было отмечено Андреем Ивановым, компания «Крок», не все компании оказались готовы к переходу на дистанционную работу. Прежде

всего трудности возникли у тех компаний и организаций, которые не относятся к ИТ – сфере [8]. Два фактора в целом усложнили переход сотрудников на дистанционный режим работы. На первом месте, как выяснилось, оказалось материально – техническое обеспечение. Как отмечали многие эксперты, при использовании домашних гаджетов часто технические возможности не совпадали с требуемыми для работы в бизнес – процессах. Это относится и к программному обеспечению, и к чисто техническим возможностям. Такая проблема наблюдалась предыдущие несколько лет в крупных корпорациях при развитии элементов мобильного обучения [8]. Приходится отметить, что на втором месте по сложности оказалось отсутствие привычки работать в дистанционном формате в принципе. В выигрыше оказались те компании, которые и до локдауна практиковали именно дистанционный формат работы. Несколько дней командировок, работа в отпуске и т.д. не стала такой практикой, к сожалению. Наоборот, такой опыт сформировал внутри компании завышенные ожидания и не показал необходимого результата.

Еще одним фактором влияния, конечно же, становятся вопросы цифровой грамотности для сотрудников. Этот фактор, по сути, вытекает из первых двух. Цифровая грамотность – это компетентность сотрудников в области использования программного обеспечения и умение работать в цифровой среде. Именно с этим возникали проблемы у многих компаний, причем не только в Российской Федерации, но и в Европе.

Выяснилось, что сотрудники компании замечательно освоили Instagram, чтобы размещать селфи, но при этом совершенно не умеют работать в экосистеме Google, например. Работа с Zoom, другими ресурсами для видеосвязи и коммуникаций оказались не знакомы для подавляющего большинства сотрудников компаний и потребовали от компаний существенных форс-мажорных усилий по организации обучающих курсов.

Внутренние ресурсы для работы в системе онлайн или в условиях удаленной работы также, по сути, оказались неизвестны большинству сотрудников. Такой одномоментный переход в систему удаленного доступа выявил множество организационных проблем, и цифровая грамотность сотрудников оказалась не последней в списке. Без дополнительного обучения людей бизнес-процессы, по сути, затормозились. Еще одним важным фактором стало использование теневых сервисов и неавторизованного программного обеспечения. Практика компаний, у которых не было предыдущего опыта работы в дистанционном формате, показала, что имеющиеся корпоративные приложения и корпоративные ресурсы неудобны для удаленного доступа. Важным фактором неэффективности стала внутренняя неготовность сотрудников компании согласовывать документы, мнения,

вести документооборот в цифровом виде. Это оказалось неудобно, непривычно, некомфортно. Многие компании и крупного, и среднего бизнеса были вынуждены буквально «на ходу» перестраивать политики и процедуры.

При этом согласно опросу Gartner, результаты которого были опубликованы в начале апреля 2020 года, 74% опрошенных организаций на тот момент планировали и дальше оставить сотрудников на удаленном формате работы. Это заявила компания Russia Today (RT) например. Также опрос продемонстрировал готовность 17% опрошенных компаний сохранить в удаленном формате работы до 20% своего штата. В 4% опрошенных организаций заявили, что в удаленном формате продолжит работать половина сотрудников, которые были переведены на такой формат вынужденно, а еще в 2% планируют оставить в новом режиме более половины переведенных сотрудников по окончании пандемии [10].

При этом согласно опросу Gartner, результаты которого были опубликованы в начале апреля 2020 года, 74% опрошенных организаций на тот момент планировали и дальше оставить сотрудников на удаленном формате работы. Это заявила компания Russia Today (RT) например. Также опрос продемонстрировал готовность 17% опрошенных компаний сохранить в удаленном формате работы до 20% своего штата. В 4% опрошенных организаций заявили, что в удаленном формате продолжит работать половина сотрудников, которые были переведены на такой формат вынужденно, а еще в 2% планируют оставить в новом режиме более половины переведенных сотрудников по окончании пандемии [10].

В этих условиях и с учетом заявленных планов цифровая грамотность сотрудников компаний приобретает значимое влияние на результативность и эффективность работы компании. Важно отметить, что не смотря на длительность исследований не существует пока согласованной позиции в научном сообществе относительно точности формулировок понятий «медийно -информационная грамотность» и «цифровая грамотность». В контексте предложенной корпоративной модели медиаобразования предпочтительными являются следующие определения и понятия. В данном контексте наиболее точным и потенциальным выглядит определение медийно - информационной грамотности, предложенное ЮНЕСКО. ЮНЕСКО предложило следующую формулировку, основанную на междисциплинарном подходе. В ней указывается, что «... медийно-информационная грамотность – это совокупность знаний, навыков, установок, компетенций и практик, которые позволяют обеспечить эффективный доступ, анализ, критическую оценку, интерпретацию, использование, создание и распространение информации и медийных продуктов с использованием всех необходимых средств и инструментов на творческой, законной и этической основе» [4].

В этом же контексте формулировка цифровой грамотности следующая: «цифровая грамотность - это способность человека использовать цифровые инструменты (в самом широком смысле) с пользой для себя. ... Цифровая грамотность включает личностные, технические и интеллектуальные навыки, которые необходимы для того, чтобы жить в цифровом мире» [1, с. 35].

Таким образом, в условиях современной инфодемии с одной стороны, и развития дистанционной работы и онлайн бизнеса с другой необходима измененная корпоративной модели обучения в целом, и изменение или даже введение корпоративной модели медиаобразования в частности существенно выросла.

Говоря о новых подходах к формированию системы корпоративного образования, и, главное, о корпоративной модели медиаобразования важно отметить следующие моменты. Прежде всего современная система корпоративного образования претерпевает существенные изменения не только в связи с локдауном или пандемией COVID-19. Прежде всего требованием к изменению системы корпоративного образования в целом стало изменение структуры рынка труда и появление практически трех очень разных поколений X, Y, Z. Этот фактор влияния на систему корпоративного образования имеет огромное значение, которое принципиально меняет и стратегию, и тактику образования. Основоположниками теории поколений стали Н. Хоув и У. Штраус, сформулировавшие основные параметры концепции, и предложившие ставшее наиболее популярными определения и годы жизни.

Поколения X, Y, Z присутствуют сейчас в компании одновременно. Конечно, поколение Z только начинает выходить на рынок труда и формировать свой запрос на обучение, но массово в компании сейчас присутствуют поколения X и Y. Система корпоративного образования во многих компаниях выстроена под запрос поколения X. Для этого поколения характерны длинные и «вдумчивые» программы обучения, объемные и по знаниям, и по наполнению, простроенные и логичные. Это не значит, что для других поколений не нужна логика и простройка программ обучения, это просто означает, что структура программ требуется совершенно иная. Как отмечает при этом В. Пошехонова, люди старшего поколения в настоящее время обладают гораздо большим уровнем компьютерной грамотности, чем ранее [7, с. 14]. Прежде всего они достаточно широко пользуются соответствующим оборудованием в обычной жизни. Вторым важным фактором становится тот факт, что представители поколения X достаточно хорошо умеют использовать руководства и инструкции для обучения. Дело в данном случае не в возрасте как таковом или развитости информационных или цифровых компетенций. Дело в смене парадигмы обучения. Как замечает С. Журихин, для поколения Y

характерен совершенно другой запрос на обучение [6]. Для поколения Y в процессе обучения характерен запрос на быстроту обучения, быстроту получения информации. А также быстроту отработки навыка или умения. Это запрос на короткие и быстрые программы с одной стороны. С другой стороны, поколение Y демонстрирует запрос на реализацию концепции 3A: получение любого контента в удобное для них время, в удобном для них формате. Для этого поколения характерен запрос на обучение в стиле *Snack Learning* и на геймофикацию программ обучения [6]. Такого рода запрос со стороны целевой аудитории заставляет компании не просто уходить в онлайн обучение, а использовать инструменты и технологии *e-learning*, мобильного обучения, дистанционного обучения. В этом случае существенно повышается роль самообразования, использование наставничества и менторинга. Эти тенденции отмечались и до COVID-19 пандемии, однако в настоящее время приобрели основополагающее значение.

Смена парадигмы обучения в контексте теории поколений связана еще и с цифровизацией жизни и развитием технологий информационного общества. В связи с развитием информационного общества развиваются способы и средства коммуникаций. Их и технические, и коммуникационные возможности меняют не только коммуникационную и медийную среду, но и образовательные возможности. Среди наиболее важных цифр глобального отчета *Digital 2020* по части распространения интернета в мире следует выделить следующие цифры: на январь 2019 общее количество пользователей Интернет в мире составляет 4,54 млрд. Также неуклонно растет аудитория пользователей социальных сетей. Аудитория пользователей социальных сетей на январь 2019 года достигла уже более 3,8 млрд. человек. На январь 2019 в мире было зафиксировано 5,19 млрд. пользователей мобильных телефонов [2]. Соответственно и система корпоративного образования должна двигаться вслед за своей целевой аудиторией. Именно с этими двумя факторами – развитием коммуникационных технологий и наличием нескольких поколений на рынке труда и объясняются фокусы изменений в системе корпоративного образования.

В этой связи важно отметить, что корпоративное образование сегодня - это система позволяющая быстро, гибко и результативно реагировать на изменения стратегии и операционной деятельности компании, и максимально быстро и качественно развивать необходимые функциональные или корпоративные компетенции сотрудников компании. Именно такими условиями в том числе обусловлена необходимость формирования новой модели корпоративного медиаобразования.

Безусловно сейчас будет меняться бизнес- модель организаций в сторону микширования онлайн и офлайн

технологий работы и коммуникаций. Опыт локдауна не пройдет бесследно. Сегодняшний локдаун и глобальный экономический кризис выступают здесь в качестве не только как повод изменений, но и их катализатором, который затрагивают саму бизнес-модель.

Систему корпоративного обучения для компаний любого уровня безусловно также ждут принципиальные изменения, одним из таких изменений является формирование модели корпоративного медиаобразования.

Прежде всего это интеграционный подход к формированию самой системы корпоративного образования в целом, но медиаобразования в частности. И если до 2020 года крупные корпорации искали новые формы онлайн обучения, инвестируя достаточно крупные бюджеты в развитие дистанционного обучения, elearning, мобильное обучение и т.д. Теперь возможность дистанционного образования будут рассматривать и средние компании, и малый бизнес.

Принципы интеграционной модели корпоративного медиаобразования завтрашнего дня лежат в следующем. Во-первых, это опора на смешанное обучение (blended education). Смешанное обучение - это сочетание традиционных форм обучения в классе с элементами дистанционного (электронного) обучения, в котором используются специальные информационные технологии, такие как компьютерная графика, аудио и видео, интерактивные элементы и т.д. [11, с. 29]. Процесс смешанного обучения представляет собой последовательность этапов традиционного обучения и электронного обучения, которые чередуются во времени, а также включает в себя элементы самостоятельного обучения. Расширение части онлайн и digital обучения, использование мобильного обучения не только позволяет оптимизировать бюджеты, но и обеспечить гибкость и быстроту получения и развития необходимых компетенций.

Вторым принципом интеграционной модели корпоративного медиаобразования является формирование единого образовательного пространства. Такой подход позволяет не просто использовать элементы управления знаниями в компании, а полномасштабно использовать систему управления знаниями. Единое образовательное пространство – это физическое окружение для учебной среды, место, где происходит обучение и обучение; внутреннее или наружное местоположение, реальное или виртуальное [11, с. 53]. Единое образовательное пространство позволяет не просто собрать воедино все необходимые образовательные материалы, но и выстроить преемственность образовательных программ, собрать воедино корпоративные знания, процедуры, кейсы. Для корпоративной модели медиаобразования именно формирование единого образовательного пространства является важной составляющей. С одной сто-

роны система медиаобразования включена в систему корпоративных коммуникаций, с другой стороны одной из медиаобразовательных технологий являются лучшие практики компании и рынка, используемые в качестве кейсов для обучения. Поскольку традиционно привычные формы обучения как такового в настоящее время и технически, и ситуационно становятся все менее и менее востребованными, появляется необходимость в формировании единой корпоративной базы знаний. Такая корпоративная база знаний как часть системы управления знаниями компаниями сохраняет как локальные, так и глобальные лучшие решения и практики. Такой подход широко используется в PWC и Ernst&Young например.

Третьим принципом интеграционной модели корпоративного медиаобразования является формат корпоративного университета. Не смотря на то, что как правило, корпоративный университет ассоциируется с крупными корпорациями, сейчас это далеко не так. Корпоративный университет в современном понимании является образовательным подразделением, призванным поддерживать стратегическое развитие компании и быть катализатором для его обновления путем обучения менеджеров и других сотрудников, а также путем создания, накопления и распространения передовых знаний внутри организации [12, с. 60].

И, наконец, четвертым принципом интеграционной модели системы корпоративного медиаобразования становится принцип комплаенс (compliance) или принцип сочетания\ соответствия. По сути, именно compliance подход позволяет в системе корпоративного образования в формате корпоративного университета учесть интересы всех заинтересованных сторон. Наиболее удобно реализовывать такой принцип становится возможным на основании стандарта ISO19600:2014.

Наиболее популярный в недавнем прошлом и наиболее затратный формат преподавания — аудиторные занятия — сегодня представляет собой лишь вершину большой пирамиды самых разнообразных современных методов обучения. Однако без аудиторных занятий достаточно сложно развить практические навыки многих компетенций.

Важно заметить, что операционная практика 2020 года для всех компаний показала большой провал в цифровой и медийно- информационной грамотности у сотрудников практически всех компаний, которые буквально в течении нескольких дней были вынуждены перейти на удаленный формат работы в онлайн.

Онлайн формат работы предполагает огромный объем информации, который буквально падает на сотрудника компании. Умение не просто работать с огромным массивом информацией (Big Data), но оценивать адек-

ватность информации, ее правдивость и т.д. становится принципиально важной компетенцией. Это сфера медийно-информационной грамотности. Вторым важным фактором стала необходимость формирования цифровой грамотности. Умение работать в цифровой среде, знание программного обеспечения, умение работать на разных ресурсах является сейчас необходимым для результативной деятельности компании.

Такой фокус на медийно-информационную и цифровую грамотность крупные корпорации в рамках системы корпоративного образования стали реализовывать и в процессе локдауна. Например, компания Норникель уже запустила проект «Цифровой Норникель». Программа рассчитана на два года; ее первый этап стартовал в середине апреля, второй запланирован на сентябрь текущего года. Сформированный цикл программ «Цифровой «Норникель» позволит всем сотрудникам выбрать необходимые курсы в онлайн-обучении цифровой грамотности, развить соответствующие компетенции и повысить уровень квалификации [5].

Включение медийно-информационной и цифровой грамотности в структуру курсов корпоративного образования важно с нескольких сторон.

Прежде всего запуск таких программ в срочном порядке позволит быстро нарастить уровень медий-

ных, информационных и цифровых компетенций для результативности работы в условиях удаленной работы и онлайн формата деятельности компаний. С другой стороны, компетенции медийно-информационной грамотности сейчас играют важную роль в корпоративных коммуникациях и формировании медийного имиджа организации. В рамках формирования медийного имиджа в современной медиасреде важны не только официальные коммуникации компании, но и личные медиаресурсы сотрудников. Контент, который они размещают в социальных сетях, например, напрямую влияют на медийный имидж компании. Например, скандал с неоднозначным комментарием в личном аккаунте бывшего PR-директора компании Леруа Мерлен стал для компании серьезным испытанием [3].

В заключении важно отметить, что система корпоративного образования не просто является одной из важнейших частей системы управления человеческим капиталом организации. В современных условиях это один из ключевых факторов влияния на качество человеческого капитала, а значит на эффективность системы управления в целом. Модель корпоративного медиаобразования, нацеленная на формирование медийно-информационной и цифровой грамотности, позволяет существенно влиять на конкурентную эффективность организации в современных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берман Н.Д. К вопросу о цифровой грамотности // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2017. №6-2, С. 35-38.
2. Интернет в России: статистика и тренды. // Электрон. дан. Режим доступа URL <https://vc.ru/future/109699-internet-2020-v-rossii-i-mire-statistika-i-trendy.htm> (дата обращения 27.08.2020)
3. Как пиар-директор «Леруа Мерлен» лишилась работы из-за скандала в «Фейсбуке». // Электрон. дан. Режим доступа URL <https://www.bbc.com/russian/news-44708103.htm> (дата обращения 22.05.2020)
4. Медийно-информационная грамотность: определение. // Электрон. дан. Режим доступа URL <https://iite.unesco.org/ru/mig.htm> (дата обращения 30.08.2020)
5. «НОРНИКЕЛЬ»: цифровой рывок в условиях самоизоляции. // Электрон. дан. URL <https://www.nornickel.ru/news-and-media/press-releases-and-news/nornikel-tsifrovoy-ryvok-v-usloviyakh-samoizolyatsii.htm> (дата обращения 22.05.2020)
6. Особенности обучения поколения Y. // Электрон. дан. Режим доступа URL https://zhurihin.ru/study_y (дата обращения 14.06.2020)
7. Пошехонова В.А. Образовательная гуманитарная технология цифрового поколения. // *Педагогическое образование в России*, № 5, 2018, С. 13-20.
8. Удаленная работа: организационные и технические решения. // Электрон. дан. Режим доступа URL <https://www.tadviser.ru/index.php/> Статья: Обзор_ TAdviser_Удаленная_работа:_организационные_и_технические_решения.htm (дата обращения 29.08.2020)
9. Удаленная работа: технологии и опыт организации. // Конобевцев Ф.Д, Лаас Н.И, Гурова Е.И, Романова И.А. // *Вестник ГУУ*. 2019. №7. С. 9-17
10. An Executive's Guide to Returning Employees to the Workplace. // Электрон. дан. Режим доступа URL <https://www.gartner.com/en/insights/coronavirus.htm> (Дата обращения 27.08.2020)
11. *Corporate Learning for the Digital World*. Edited by Valery Katkalo, Martin Moehle, Dmitry Volkov. — Moscow: Sberbank Corporate University, 2019, 252 p.
12. Smolinska Olesia, Dzyubynska Khrystyna. The Concept of Cultural and Educational Space in Pedagogical Discourse. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2018. Vol. 5, No. 1 . P. 55-64

© Ярных Вероника Игоревна (vyarnykh@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОЛЛОКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА: СЛОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ИССЛЕДОВАНИЯ

COLLOCATIVE COMPETENCE OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS: DIFFICULTIES OF LEARNING AND RESEARCH

S. Alikova

Summary: The aim of the study is to substantiate the importance of the formation of collocative competence, repeated exposures of collocations by analyzing the works of the famous researchers of collocations. The article considers collocative competence as a problem area, emphasizes the importance of acquiring receptive and productive skills in using collocations. Scientific novelty lies in an integrated approach to causal relationships resulting in low collocative competence. As a result, the conclusion is formed that repeated exposure of collocations in various contexts and co-texts is a prerequisite for the development of the students' collocative competence.

Keywords: collocation, collocative competence, re-exposure, productive and receptive use.

Аликова Светлана Викторовна

*к.филол.н., доцент, ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков»
kopaeva1979@yandex.ru*

Аннотация: Цель исследования – обоснование важности формирования collocative компетенции, повторных экспозиций коллокаций посредством анализа работ известных исследователей коллокаций. В статье collocative компетенция рассматривается как проблемная область, подчеркивается важность приобретения рецептивных и продуктивных навыков использования коллокаций. Научная новизна заключается в комплексном подходе к причинно-следственным связям, результирующим низкую collocative компетенцию. В результате формируется вывод, что неоднократная экспозиция коллокаций в различных контекстах и ко-текстах – обязательное условие для развития collocative компетенции студента.

Ключевые слова: коллокация, collocative компетенция, повторная экспозиция, продуктивное и рецептивное использование.

Коллокативная компетенция является важной как для родного, так и иностранного языка. Для общения в профессиональной сфере collocative компетенцией должен владеть каждый специалист. Для того чтобы говорить на языке как его носители, обучающиеся должны владеть навыками сочетаемости слов. Поэтому collocative компетенция считается, пожалуй, одним из самых высоких уровней языкового знания, который учащиеся могут достичь [2, с. 57]. Исследователи признали collocative компетенцию проблемной областью, поскольку учащиеся с высоким уровнем знания языка испытывают трудности при переводе и употреблении коллокаций.

Цель исследования – обоснование важности формирования collocative компетенции, повторных экспозиций коллокаций посредством анализа работ известных исследователей коллокаций. Для реализации поставленной цели нами применялся описательный метод и метод контент-анализа – при сборе теоретических выводов исследователей collocative компетенции и коллокаций.

Теоретической базой исследования послужили работы таких зарубежных и отечественных исследователей как К. Хайланд, Т. Койя, С. Г. Тер-Минасова и других авторов, чьи научные изыскания позволяют реализовать

комплексный подход к объекту исследования. Результаты нашей работы могут быть использованы как теоретическая основа для дальнейших исследований, в том числе эмпирических. Практическая значимость состоит в том, что на основе результатов исследования можно осуществить отбор релевантного учебного материала с опорой на обновляемые корпусные данные, методическую и лингводидактическую разработку эффективных упражнений.

Поскольку коллокации являются объектом нашего исследования, возникает необходимость презентации принятого нами рабочего определения. Вслед за Б. Хенриксен объект исследования можно определить следующим образом: коллокации – часто повторяющиеся двух-трехсловные синтагматические единицы, включающие как лексические, так и грамматические слова, например, глагол + существительное (*pay tribute*), прилагательное + существительное (*hot spice*), предлог + существительное (*on guard*) и прилагательное + предлог (*immune to*) [16]. Ф. Хаусманн одним из первых указал на иерархическую структуру интересующего нас феномена. Он различает collocative базу и collocative, характеризуя их следующим образом: база является семантически автономной и ко-креативной, collocative по отношению к ней является аффинным [15, с. 401]. Он подробно характеризует эти компоненты и указывает на их роль

в фиксированной условной связи слов, а также в процессе обучения и перевода. База – это слово, которое определяется, переводится и заучивается без контекста. Коллокатор – это слово, которое нельзя перевести без контекста. Коллокатор определяется, переводится и заучивается в контексте [15]. Исследование коллокаций – сравнительно молодое лингвистическое направление, рассматриваемое с позиций различных школ. Школа британского контекстуализма рассматривала коллокации с точки зрения статистико-синтагматического подхода [22]. Достойны упоминания филологически ориентированные, основанные на контрастивной лингвистике и лексикографии коллокационные модели [5] и исследования семантической сочетаемости и понятийных реляций [6].

Предметом многих исследований были выбраны научные статьи по причине их значимости в распространении новых знаний [13, 18, 11]. Как утверждает Б. Полтридж, неносителям языка нужна помощь в присоединении к научному дискурсивному сообществу, поскольку они не владеют жанровыми нормами изучаемого языка. Частотность коллокаций существительных в научных статьях, их дисциплинарные вариации являются малоисследованной областью, которая важна по причине увеличивающегося количества исследователей по всему миру, не являющихся носителями языка, [21, с. 27]. И. Онал выбрал терминологические коллокации как объект изучения [7].

Одна из основных трудностей при изучении и исследовании заключается в том, что сочетаемость слов с трудом поддается логическому объяснению. Для английского языка очень логично и естественно, чтобы глагол *to pay* (основное значение «платить») сочетался со словами: *a visit* (нанести визит), *compliments* (говорить комплименты), *court* (ухаживать), *attention* (уделять внимание) [8, с. 85]. С. Тер-Минасова подчеркивает, что учиться правильно сочетать слова в лексико-фразеологическом плане важно не только при изучении иностранных языков, но и при использовании родного языка. Эта способность не должна восприниматься как врожденная или само собой разумеющаяся. Однако в лексикологии, в отличие, например, от грамматики, не разработана четкая система правил, и предполагается, что нормы сочетаемости слов основываются, главным образом, на «чувстве языка» говорящего. Как показывает практика, это чувство присуще далеко не каждому носителю языка. Совершенно очевидно, что процесс речеобразования – как устного, так и письменного – должен включать в себя строгий контроль сочетаемости слов, и что основной трудностью при создании произведений речи является именно коллокационное соположение слов [17, с. 87]. М. Холлидей и Р. Хасан называли словосочетание самой проблемной частью лексической когезии [14, с. 288].

Х. Палмер [20] также подчеркивает, что использование словосочетаний вызывает проблемы у носителей языка и изучающих английский язык. Даже носители языка испытывают трудности при сопоставлении определенных слов в формальных письменных контекстах в зависимости от образования и опыта письма. На недостаточный уровень коллокативной компетенции неносителей языка указывают в своих работах Т. Вуд, А. Заболотская [24, 4].

В противоположность идиомам, когда достаточно рецептивных знаний для коммуникации, в случае с коллокациями необходимы продуктивные знания, поскольку они часто встречаются в устном и письменном языковых вариантах [1]. В процессе обучения коллокативная компетентность должна развиваться как рецептивно, так и продуктивно. Развитие коллокативной компетенции, как и запоминание отдельных слов, очень сложный и кумулятивный процесс, требующий огромного количества разнообразного языкового воздействия и таких условий, как повторение и языковое использование [3].

Работы в области развития коллокативных навыков являются недостаточно продолжительными и могут носить субъективный характер, было проведено лишь очень небольшое количество продолжительных исследований с участием тех же самых обучающихся [9]. Наконец, было проведено незначительное количество исследований по учебной эффективности [10, 12], авторы которых выявили низкий уровень коллокативной компетенции обучаемых. Т. Койя сравнил коллокации, включенные в учебники, с коллокациями в английских корпусах и обнаружил, что целевые комбинации слов не полностью представлены в учебниках, и те, которые включены в учебный материал, относительно низкочастотны. Более того, если коллокации включены в учебную программу, они часто представлены изолированно из-за используемых деконтекстуализированных подходов. Необходимо помочь понять учащимся, что освоение большего количества слов – это не просто изучение новых лексических единиц, а изучение старых слов в новых отношениях [19, с. 89]. Б. Хенриксен резюмирует три основных практических подхода в исследованиях наличия и усвоения коллокативной компетенции. Это письменные и устные онлайн-задания (письменные корпуса, эссе, устная речь), офлайн-задания, которые включают письменные переводные задания, задания по заполнению пробелов, cloze-тесты, задания с множественным выбором, соответствия, ассоциативные задания. Третий подход - онлайн-задания на реакцию (самостоятельное чтение, задания на распознавание с учетом времени на реакцию) [16].

Большинство исследований основываются на одной процедуре выявления, и только некоторые включили

два параметра. Работа А. Шияновой и Н. Шмитта [23] использует три различных метода выявления для того, чтобы исследовать коллокационные знания учащихся с различной перспективы – ориентация на продуктивное использование учащимися коллокаций, их интуиция о коллокационных ограничениях и рецептивная обработка словосочетаний. Три данные составляющие являются необходимым условием овладения коллокативной компетенцией, что необходимо учитывать при изучении разговорных и профессиональных словосочетаний студентами любого вуза.

Словосочетания очень часто специфичны и вызывают частые языковые ошибки, создавая коммуникативные трудности. То есть, они могут представлять проблему для обучающихся, поскольку эквивалент значения родного языка использует различные коллокаторы. Нельзя не согласиться с основным предположением в исследовательской литературе, которое заключается в том, что изучающим иностранный язык для развития коллокативной компетенции нужно пройти через те же процессы, которые описаны в большинстве исследований, посвященных овладению однословными лексическими единицами. Это означает, что студент должен уметь:

1. распознавать коллокации, т.е. обращать внимание и выделять их во входных данных;
2. понимать значение и функцию коллокаций, т.е. создание сопоставлений значения формы и функции формы;
3. понимать ограничения в использовании коллокаций, т.е. расширять знания об их использовании;
4. выбирать между различными коллокативными опциями, т.е. различать коллокации в лексической сети;
5. развивать коллокативную беглость, чтобы иметь быстрый доступ к коллокациям в памяти.

В отношении всех этих аспектов коллокативная компетентность должна развиваться как рецептивно, так и продуктивно. Студенты неязыковых вузов подвержены двойному требованию овладения коллокациями общепринятого литературного нормированного языка (как правило, на первом курсе обучения) и затем профессио-

нального, что требует высокого уровня мотивации и подготовки учащихся, профессионализма преподавателей и необходимых технических и мультимедийных условий.

Таким образом, мы приходим к следующим **выводам**. С точки зрения формального преподавания, некоторые из проблем, с которыми сталкиваются учащиеся, могут быть вызваны обучением. Многие преподаватели, как правило, сосредоточены на отдельных словах (например, в глоссах и заданиях) и часто не имеют полезных материалов для повышения осведомленности учащихся о коллокациях. Необходимо подчеркнуть важность повторных экспозиций, которые создают и укрепляют ассоциативные связи между коллокационными составляющими в памяти, обучающийся распознает и использует коллокации как целостные единицы. Неоднократная экспозиция коллокаций в различных контекстах и ко-текстах – обязательное условие для развития коллокативной компетенции студента.

В целом, отправной точкой для повышения коллокативной компетенции обучающихся является привлечение их внимания и правильная запись словосочетаний, постоянное их повторение и поощрение к использованию словосочетаний, с которыми они сталкиваются при аудиторном обучении и во время самостоятельной работы. В процессе обучения преподавателю необходимо учитывать три важных составляющих - ориентацию на продуктивное использование учащимися коллокаций, их интуицию о коллокационных ограничениях и рецептивную обработку словосочетаний. Они являются необходимым условием формирования коллокативной компетенции, что необходимо учитывать при изучении разговорных и профессиональных словосочетаний студентами любого вуза.

Результаты исследования могут быть использованы как теоретическая основа для дальнейших исследований, в том числе эмпирических. Первоочередными практическими задачами, на наш взгляд, являются отбор релевантного учебного материала с опорой на обновляемые корпусные данные, методическая и лингводидактическая разработка эффективных упражнений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аликова С.В., Шибкова О.С. Лексикографический аспект изучения коллокаций // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки», -2018., -№3, -С.109-112.
2. Бжозовска Д. Дискурс и его коллокации // Дискурс об академическом пространстве. Минск, 2010. 1146 с.
3. Влавацкая М.В. Механизмы сочетаемости слов в образовании экспрессивных коллокаций // Вестник Новосибирского государственного университета. Новосибирск, 2016. С. 34-44.
4. Заболотская А.Р. Осмысление коллокаций в современной лингвистике и особенности их изучения // Перспективы развития современных гуманитарных наук. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Воронеж, 2014. 61 с.
5. Коган М.С., Ярошевич А.М. К проблеме создания списка высокочастотных слов и выражений немецкого языка для специальных целей // Компьютерная лингвистика и вычислительные онтологии. Выпуск № 2. 2018. С. 44-55.

6. Лошакова А.А. Исследование семантической структуры и сочетаемости групп глаголов, выражающих понятие «поддерживать» (на материале современного английского языка). Дисс. на соиск. уч. степ. к. филол. н. Москва, 1983. 230 с.
7. Онал И.О. Терминологические коллокации как объект изучения // Научный диалог, №1. Новосибирск, 2019. С. 73-87.
8. Тер-Минасова С.Г. Словосочетание в научно-лингвистическом и дидактическом аспектах: учеб. пособие для пед. ин-тов и филол. фак. ун-тов. М.: Высш. школа, 1981. 144 с.
9. Barfield A. Exploring productive L2 collocation knowledge // T. Fitzpatrick & A. Barfield (Eds.) *Lexical processing in language learners: Papers and perspectives in honour of Paul Meara*. Clevedon: Multilingual Matters, 2009. Pp. 95-110.
10. Chan T.P., Liou H.C. Effects of web-based concordancing instruction of EFL students' learning of verb-noun collocations. *Computer Assisted Language Learning*, 18(3). 2005. P. 231-250.
11. Cortes V. Teaching lexical bundles in the disciplines: An example from a writing intensive history class // *Linguistics and Education*. 2016. Vol.17. P. 391-406.
12. Durrant P., Schmitt N. To what extent do native and non-native writers make use of collocations? // *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47, P. 157-177. doi:10.1515/iral.2009.007
13. Gardner D., Davies M. A New Academic Vocabulary List // *Applied Linguistics*. 2014. Vol. 35, № 3. P. 305-327.
14. Halliday M. A. K., Hasan, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976. 383 p.
15. Hausmann F.J. 'Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen' in *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 31 (4): 1984. P. 395-406.
16. Henriksen B. Research on L2 learners' collocational competence and development – a progress report. Available on-line at <https://www.eurosla.org/monographs/EM02/Henriksen.pdf>
17. Hyland K. Bundles in Academic Discourse // *Annual Review of Applied Linguistics*. 2012. № 32. P. 150-169.
18. Jaworska S. Review of recent research (1998–2012) in German for Academic Purposes (GAP) in comparison with English for Academic Purposes (EAP): cross-influences, synergies and implications for further research // *Lang. Teach.* 2015. Vol. 48, № 2. P. 163-197.
19. Koya T. The acquisition of basic collocations by Japanese learners of English. (Unpublished doctoral dissertation) Waseda University, Japan. Available on-line <http://dspace.wul.waseda.ac.jp/dspace/bitstream/2065/5285/3/Honbun-4160.pdf>
20. Palmer H.E. *The Oral Method of Teaching Languages*, Cambridge, 1979. 160 p.
21. Paltridge B. *Discourse analysis: An introduction*. London & New York: Continuum, 2006. 244 p.
22. Sinclair J. *Corpus, Concordance, Collocation*, Oxford University Press, 1991. 179 p.
23. Siyanova A., Schmitt N. L2 learner production and processing of collocation: a multi-study perspective. *The Canadian Modern Language Review*. Vol. 64. No. 3. 2008. P. 429-458.
24. Wood D. *Fundamentals of Formulaic Language: An introduction*. London: Bloomsbury. 2015. 205 p.

© Аликова Светлана Викторовна (koraeva1979@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТАКСИС И КАУЗАЛЬНОСТЬ: ИНТЕГРАЛЬНЫЙ СЕГМЕНТ

TAXIS AND CAUSALITY:
INTEGRAL SEGMENT

I. Arkhipova

Summary: The article deals with functional and semantic categories of taxis and causality in the aspect of their inter-categorical integration. The statements with prepositional deverbatives with taxis-forming prepositions of causal semantics bei, in, mit, durch, aus, wegen, vor, aufgrund, благодаря, ради, для, из-за, because, through, at, by, wegens, vanwege represent the integral segment of intersection functionally-semantic fields of taxis and causality. In statements with prepositional deverbatives in German, English, Dutch and Russian, various causal-taxis categorical situations of simultaneity are actualized, including conjugated temporal-causal-taxis, conditional-causal-taxis, and iterative-causal-taxis.

Keywords: functional-semantic field, taxis, causality, inter-categorical integration, integral segment, causal-taxis categorical situations, simultaneity.

Архипова Ирина Викторовна

к.филол.н., профессор, Новосибирский государственный педагогический университет
irarch@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются функционально-семантические категории таксиса и каузальности в аспекте их межкатегориальной интеграции. Обследованные высказывания с предложными девербативами с таксисо-образующими предлогами каузальной семантики bei, in, mit, durch, aus, wegen, vor, aufgrund, благодаря, ради, для, из-за, because, through, at, by, wegens, vanwege репрезентируют интегральный сегмент пересечения функционально-семантических полей таксиса и каузальности. В высказываниях с предложными девербативами в немецком, английском, нидерландском и русском языках актуализируются различные каузально-таксисные категориальные ситуации одновременности, в том числе, сопряженные темпорально-каузально-таксисные, кондиционально-каузально-таксисные и итеративно-каузально-таксисные.

Ключевые слова: функционально-семантическое поле, таксис, каузальность, межкатегориальная интеграция, интегральный сегмент, каузально-таксисные категориальные ситуации, одновременность.

В статье рассматривается вопрос межкатегориальной интеграции функционально-семантических категорий таксиса и каузальности. Они конституируют поликатегориальный семантический субкомплекс выделяемого нами вслед за А.В. Бондарко аспектуально-темпорально-таксисного поликатегориального семантического комплекса, актуализируемого в высказываниях с предложными девербативами. Категория таксиса трактуется как полицентрическое функционально-семантическое поле (ФСП), формируемое взаимодействующими друг с другом языковыми единицами разных уровней (морфологического, лексико-грамматического, синтаксического) [1; 2; 3; 4; 6; 7].

Категория каузальности или каузальной обусловленности освещается в работах современных исследователей, трактующих данную категорию как разновидность полицентрического гетерогенного функционально-семантического поля логической или каузальной обусловленности в разноструктурных языках (русском, немецком, английском, казахском и др.) (И.С. Калятин, Г.А. Калмыкова, Т.А. Кожеьева, А.В. Бакулев и др.) [5; 8; 9; 10]. Т.А. Кожеьева рассматривает каузальность как функционально-семантическую, мыслительную и логическую категорию, а также как категорию, актуализируемую в речи и отражающую отношение субъекта к окружающей действительности [8, с. 30]. По мнению А.В. Бакулева, функционально-семантическое поле (ФСП) каузальности представляет собой разнообразную группировку

синтаксических, морфологических и лексических единиц, выражающих семантическую категорию каузальности. Данная категория включает в себя категории причины, следствия, цели и уступки, а также мини- или субполя причины и следствия с соответствующими причинно-следственными отношениями [5, с. 98].

Согласно исследованиям Г.А. Калмыковой, ФСП каузальной обусловленности (каузальности) основывается на рассмотрении языковых явлений от значения (причинно-следственная зависимость) к форме (эксплицитные, эксплицитно-имплицитные и имплицитные способы выражения) на основе логической импликации $A \pm B$ («если А, то В» или «А по причине В»). Бинома каузальной обусловленности объединяет разноуровневые элементы в единое функционально-семантическое поле (ФСП) [9, с. 237–248]. ФСП поле каузальности включает в себя различные языковые средства (лексического, грамматического и др. уровней), обладающие разным функциональным потенциалом. Центральные (ядерные) компоненты ФСП каузальности являются эксплицитными средствами языковой репрезентации данной категории, в то время как периферийные компоненты представляют эксплицитно-имплицитную или имплицитную каузальность [10, с. 96–100].

В качестве ядерных (центральных) компонентов ФСП каузальности следует рассматривать сложноподчиненное предложение с придаточными причины с союзами

weil/da, zumal/umso mehr als, потому что, в связи с тем что, because и др., выполняющими функцию обстоятельства причины [10, с. 96–100]. В качестве периферийных компонентов ФСП каузальности рассматриваются: сложносочиненное предложение (с союзом *denn* и соединительным наречием *nämlich* в немецком языке), а также причастные, герундиальные, инфинитивные, деепричастные и предложно-субстантивные конструкции с предлогами каузальной семантики (*из-за, благодаря, wegen, aus, vor, aufgrund, durch, because, thanks* и др.). Особый исследовательский интерес представляют предложно-именные группы на основе девербатов и деадъективов в составе простого и осложненного предложений, а также лексемы с семантикой каузации (в частности, каузативные глаголы) и имена существительные с семантикой каузальности.

Каузальный таксис в высказываниях с предложными девербативами трактуется нами как секундарная одновременность соотносимых между собой в рамках целостного временного периода действий, процессов, событий девербатов и глагольных предикатов, осложненная элементами каузальной обусловленности [1; 2; 3; 4]. В немецком языке к прототипическим элементам каузально-таксисного синтагматического контекста одновременности следует относить:

- (1) таксисобразующие предлоги, маркирующие каузальный таксис одновременности:
 - (а) политаксисные предлоги *bei, in, mit, unter, durch* в каузальном значении;
 - (б) монотаксисные каузальные предлоги *aus, wegen, vor, aufgrund*: Nun verlangsamt sich ihr Wachstum *aufgrund der Abschwächung der Exporte*; *Wegen der Erhöhung der Kitagebühren* sind im vergangenen Jahr tausende Eltern auf die Straße gegangen.
- (2) лексемы со значением каузальности/каузации, в частности, каузативные глаголы целенаправленного (физического, интеллектуального, психического) воздействия: Später strebte die Tante gegen ihn einen Prozess *wegen Vergewaltigung* an; Der Russe wurde auf die Polizeiwache gebracht und *wegen schweren Raubüberfalls* angeklagt [11];
- (3) акциональные, процессуальные и статальные девербативы (*das Eingreifen, die Abschwächung, die Erhöhung, die Vergewaltigung, der Raubüberfall, die Verzögerung, die Beschimpfung, die Beschuldigung, die Anerkennung, die Verzweiflung, die Aufregung, die Anstrengung, die Begeisterung, die Befürchtung, die Bewunderung, die Erregung, die Verzweiflung, die Verwunderung, das Zweifeln*): *Durch das Eingreifen Russlands* in dem Konflikt wendete sich das Blatt zugunsten des syrischen Machthabers Baschar al-Assad; Fünf Rapper aus dem Umfeld der Berner Reitschule sind *wegen Beschimpfung von SVP-Nationalrätin Natalie Rickli* vom Regionalgericht Bern-Mittelland ver-

urteilt worden; Das Spiel war *wegen Verzögerung bei der Anreise der Gästefans* mit einer halben Stunde Verspätung angepfeiffen worden; *In ihrer Verzweiflung* ruft sie Charlie an und spricht ihm auf die Mailbox. (LC); Die Initiative «Pro Mosel» hatte im Dezember *wegen Zweifeln an der Standsicherheit* Strafanzeige gestellt [11].

Сопутствующее действие (процесс, состояние) девербатива рассматривается при этом как некоторая причина или основание для осуществления основного действия (процесса) глагольного предиката. При наличии в высказываниях с каузальными предлогами *aus, vor, in, wegen, mit, bei, durch, aufgrund* статальных и процессуальных девербативов (*die Empörung, die Aufregung, die Erregung, die Begeisterung, die Bewunderung, die Verzweiflung, die Verwunderung, die Befürchtung, das Zweifeln, das Staunen, das Entsetzen*) актуализируется каузально-таксисная семантика одновременности глагольного действия и эмоционального (психического, физиологического) состояния субъекта. Ср.:

Mit Brüssel steht Orban seit Jahren im Konflikt *wegen Zweifeln* an der Rechtsstaatlichkeit seiner Politik.

Es kommt ihm nicht darauf an, dass wir *vor Staunen* und *Bewunderung* Mund und Nase aufreißen.

Amerika kocht *aus Empörung* über das zeitweilig extreme Vorgehen weißer Polizisten gegen Schwarze.

In seiner Aufregung vergaß der Mann allerdings die Handbremse zu ziehen [11].

Прототипические элементы каузально-таксисного синтагматического контекста в высказываниях с предложными девербативами репрезентируют интегральный сегмент пересечения взаимодействующих функционально-семантических полей таксиса и каузальности. Каузально-таксисные категориальные ситуации одновременности актуализируются в немецких высказываниях с предложными девербативами с политаксисными предлогами *bei, in, mit, unter, durch* в каузальном значении и монотаксисными каузальными предлогами *aus, vor, aufgrund, wegen*. Например:

Aufgrund der Verzögerung durch die fehlerhafte Bewertung seien ihm aber Einkünfte entgangen, erklärte der Kläger.

Die Ortschaftsräte befürworten die Veränderung auch *aufgrund der Belebung des Wettbewerbs*.

Auf zwei Männer kommen Strafanzeigen *wegen des Fahrens unter Drogeneinfluss* zu.

Das Spiel war *wegen Verzögerung* bei der Anreise der Gästefans mit einer halben Stunde Verspätung angepfeiffen worden [11].

При наличии итеративных квантификаторов (атрибутов и адвербиалов интервала, частотности, узуральности, счетного комплекса, цикличности и др.) актуализируются сопряженные или синкретичные итеративно-каузаль-

но-таксисные категориальные ситуации одновременно. Ср.:

Vor allem im ersten Bezirk rund um den Ring wird es aufgrund des royalen Besuches immer wieder temporär zu Straßensperren kommen.

Jeder, der ihn erstmals zu Gesicht bekommt, staunt vor Verwunderung [11].

Гетерогенность семантики политаксисных предлогов *bei*, *unter* и особенности лексико-семантического состава высказываний с предложными девербативами могут детерминировать актуализацию синкретичных таксисных значений одновременности, в частности, темпорально-каузально-таксисных, кондиционально-каузально-таксисных и др. Ср.:

Bei diesem Anblick rückt die Melone doch glatt in den Hintergrund.

Beim Lesen des Romans bekommt man einen dicken Kloß im Hals.

Unter der Beschuldigung, sie würden dort herumlungern und den Anwohnern und Touristen der Stadt unerwünschte Dienstleistungen anbieten, wurden die Verhafteten auf das Polizeirevier in der Soi 9 gebracht [11].

В русских высказываниях с предложными девербативами с предлогами каузальной семантики *благодаря*, *ради*, *для*, *из-за*, *в силу* актуализируются каузально-таксисные категориальные ситуации одновременности. Например:

Доктор, походя и, вероятно, совсем не желая, оказался в оппозиции, довольно агрессивной, в силу непонимания, если судить по Сорби.

В силу уменьшения своей кинетической энергии существенно меньшее число молекул воды стремится покинуть жидкую фазу ...

Благодаря его приезду рабочие лишены были своевременно обеда.

Ради изучения края был я в гостях у многих Фермеров ... [12].

В английском языке каузально-таксисные категориальные ситуации одновременности актуализируются при употреблении монотаксисных каузальных предлогов *because*, *through* и политаксисных предлогов каузальной семантики *at* и *by*. Например:

Fat Sam's nightclub is hidden behind a book shop, because of prohibition.

Through this observation, the artist finds himself in the midst of a fantastical mystery that captivates him and fuels him.

They both turned at my intrusion, and I stopped talking mid sentence and stared.

Many students and Laval University staff were shaken by the intrusions and the assaults [11].

В высказываниях нидерландского языка актуализируются каузально-таксисные категориальные ситуации при употреблении таксисообразующих предлогов каузальной семантики *wegens*, *vanwege*. Например:

Hij zit een langdurige straf uit wegens de beroving en de verkrachting van een bejaarde vrouw.

Zo werden in juni twee baptisten veroordeeld tot een hoge boete wegens het zingen van religieuze liederen.

De chatroom is verwijderd wegens te weinig belangstelling.

Verwarring, want het arbitrale duo lijkt het punt eerst af te keuren wegens lopen, maar besluit dan dat de score telt.

Vanaf die dag is het overdekte zwembad De Veluwehal gesloten wegens een verbouwing.

Hierop kreeg hij een bekeuring wegens het beledigen van een ambtenaar in functie.

Buiten zijn schuld raakt hij betrokken bij een aantal rampzalige gebeurtenissen, die eindigen met een veroordeling wegens afpersing [11].

Итак, межкатегориальная интеграция функционально-семантических категорий таксиса и каузальности детерминирована актуализацией каузально-таксисных категориальных ситуаций одновременности в разноструктурных языках. В высказываниях с предложными девербативами репрезентируются различные каузально-таксисные категориальные ситуации одновременности, в том числе, сопряженные темпорально-каузально-таксисные, кондиционально-каузально-таксисные и итеративно-каузально-таксисные. Немецкие, английские, нидерландские и русские высказывания с таксисообразующими (поли- и монотаксисными) предлогами каузальной семантики репрезентируют интегральный сегмент пересечения функционально-семантических полей таксиса и каузальности. Поли- и монотаксисные предлоги каузальной семантики *bei*, *in*, *mit*, *durch*, *aus*, *wegen*, *vor*, *aufgrund*, *благодаря*, *ради*, *для*, *из-за*, *because*, *through*, *at*, *by*, *wegens*, *vanwege* маркируют каузально-таксисную семантику одновременности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова И.В. Синкретизм в сфере актуализации таксисных значений одновременности // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2019. № 12-2. С. 149–154.
2. Архипова И.В. Функциональный потенциал девербативов и его реализация в контексте // Евразийский гуманитарный журнал. 2020. № 1. С. 74–87.
3. Архипова И.В. Функциональная нагрузка девербативов в разноструктурных языках // Евразийский гуманитарный журнал. 2020. № 3. С. 4–12.
4. Архипова И.В. Предложные девербативы и их функционально-семантический потенциал // Инновационное развитие науки: возможности, проблемы,

- перспективы. Монография. М.: Перо, 2020. С. 115–133.
5. Бакулев А.В. Функционально-семантическое поле каузальности в современном русском языке. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Таганрог, 2009. 24 с.
 6. Бондарко А.В. Общая характеристика семантики и структуры поля таксиса // Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. Изд. 6-е. М.: Либроком, 2011. С. 234–242.
 7. Бондарко А.В. Категоризация в системе грамматики. М.: Языки славянских культур, 2011а. 488 с.
 8. Кожетьева Т.А. Поле каузальности в немецком языке // Иностранные языки в высшей школе. 2014. № 3. С. 30–33.
 9. Калмыкова Г.А. Ближняя периферия функционально-семантического поля каузальной обусловленности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 12-2. С. 237–248.
 10. Калятин И.С. Поле обоснования в немецком языке и грамматические средства его выражения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 7 (61). Ч. 3. С. 96–100.
 11. Лаборатория корпусной лингвистики Лейпцигского университета. URL: <http://www.wortschatz.uni-leipzig.de> (дата обращения: 14.08. 2020).
 12. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 14.08. 2020).

© Архипова Ирина Викторовна (irarch@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Новосибирский государственный педагогический университет

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ГРАММАТИКИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Богданова Надежда Андреевна

К.и.н., Российский университет дружбы народов

nad973@yandex.ru

Солнцева Елена Георгиевна

К.филол.н., Российский университет дружбы народов

solntseva-elena@yandex.ru

ON THE QUESTION OF CHINESE GRAMMAR FEATURES

N. Bogdanova

E. Solntceva

Summary: In this article, the authors study the features of the Chinese grammar, which differs from the grammars of other languages by a few features. For example, if we talk about parts of speech, we should note that nouns in Chinese do not differ in gender, do not decline in cases, and do not change in numbers. In such cases, the Chinese language has special service words called counting words. The order of words in the language is strictly defined, if there is not the subject or some other part of the sentence, then such changes in the structure are always specified in the rules. The difference between the grammatical structure of the Russian and the Chinese languages is shown in illustrative examples. The research is based on the works of Chinese, Soviet and Russian linguists.

Keywords: Chinese, grammar, word order, parts of speech, China, morphology, inversion, word repetition, grammar history, predicates.

Аннотация: В данной статье авторы изучают особенности китайской грамматики, отличающейся от грамматик других языков рядом особенностей. Например, если говорить о частях речи, то стоит отметить, что существительные в китайском языке не различаются по родам, не склоняются по падежам, не изменяются по числам. В таких случаях в китайском языке существуют специальные служебные слова, называемые счетными. Порядок слов в языке строго определен, если в предложении пропущено подлежащее или какой-то другой член предложения, то такие изменения в структуре всегда оговорены в правилах. На наглядных примерах показано различие грамматического строя русского и китайского языков.

Материалом исследования послужили работы китайских, советских и российских лингвистов.

Ключевые слова: китайский язык, грамматика, порядок слов, части речи, Китай, морфология, инверсия, повтор слов, история грамматики, предикатов.

Принято считать, что историю изучения грамматики в Китае можно разделить на два периода. Первый относится к временам, когда грамматика еще не являлась самостоятельной лингвистической дисциплиной. Древние китайские ученые были в основном сосредоточены на комментариях к памятникам старины, составляли словари, занимались классификацией иероглифов. По этой причине грамматические исследования проводились не слишком активно. Однако несмотря на то, что в древнем Китае языковеды не изучали грамматическую систему китайского языка с присущими ей закономерностями, тем не менее, уделяли особое внимание служебным словам с дальнейшими объяснениями их применения. [1]. Китайские филологи уже в XVIII в. разделили слова на знаменательные *shízi* 实字 и служебные *xūzì* 虚字, а результаты трудов представили в исследованиях знаменательных и служебных слов, частей речи и предложений/фраз.

Второй период изучения грамматики китайского языка начался в конце XIX столетия и связан с появлением труда исследователя Ма Цзяньчжуна «Грамматический трактат Ма» в 1898 г. [2]. Эта работа получила широкую известность и значительно повлияла на дальнейшие исследования китайских языковедов. Существует мнение, что в силу типологических отличий китайского языка от

европейских, ученому пришлось «подгонять» явления китайского языка под европейские схемы» [6. С.8].

Китайский язык отличается от русского и других европейских языков рядом грамматических особенностей: как в морфологии, так и в синтаксисе. Для него характерна строгая экономия грамматических средств, что проявляется в разных аспектах грамматического строя языка. Типология изолирующего строя предопределяет отсутствие в таких языках грамматических категорий, которые присутствуют в языках флективного строя. Многие китайцы утверждают, что грамматика просто-напросто отсутствует в китайской филологической традиции.

Известно, что в китайском языке часто бывает трудно отнести слово к какой-либо одной части речи, поскольку слова в большинстве случаев не имеют внешних морфологических признаков. Исследуя грамматику языков типа китайского, довольно часто возникает проблема определения принадлежности слов к той или иной части речи (в отличие от русского языка, в котором можно почти каждое слово отнести к определенной части речи).

Первая китайская грамматика исходила из того, что часть речи можно было выделить только в предложении,

основываясь на семантическом критерии. Это обуславливает поиск в китайском строе аналогий грамматических категорий европейских языков не только со стороны китаистов, но и китайских лингвистов. В результате нормативная грамматика, используемая в учебниках для иностранцев (школьная грамматика в Китае отсутствует как таковая) не в состоянии адекватно объяснить условия употребления грамматических показателей скрытой системы, характеризующейся отсутствием морфологической согласовательной техники словоизменения и облигаторности. «Китайская грамота» по-прежнему остается тайной, известной лишь ее носителям.

Существительные китайского языка не различаются по родам, не изменяются по числам, не склоняются по падежам, но разделяются на исчисляемые и неисчисляемые. Однако, в отличие от европейских языков, в китайском языке существительные исчисляются с помощью специальных служебных слов, которые называются счетными. А.А. Драгунов в «Грамматике», опубликованной в 1952 г., сначала выделил 2 общие большие категории: имя и предикатив. Имя (существительное) у А.А. Драгунова противопоставлено предикативу (прилагательное и глагол, в китайском языке часто выступающие в роли сказуемого). Глагол и прилагательное в современном языке обозначают действие, качество, признаки действия, как протекает действие. Чтобы употребить имя существительное как сказуемое, необходима связка. Единственным морфологическим показателем числа в китайском языке служит суффикс – *men 们* (обязателен для местоимений множественного числа), который употребляется с существительными, обозначающими лица, а также при обращении:

- он *他* они *他们*
- я *我* мы *我们*
- ученики *学生们*, также можно сказать без суффикса *学生*
- *学生们, 你们早上好! Доброе утро, студенты!*

Здесь стоит отметить факультативность употребления суффикса в случае присутствия других показателей множественности:

- многие друзья: *许多朋友* или можно сказать *许多朋友们*

Суффикс можно не ставить, если множественное число передается при помощи числительных и счетных слов, например:

- *十个工人* десять рабочих
- *三位教授* три профессора

В случае если существительное соединяется с указательным местоимением при помощи слова «некоторые, несколько» *xiē 些*, суффикс *men 们* предпочтительнее не использовать:

- 这些工程师* эти инженеры

Интересен случай употребления суффикса *men 们* в сочетаниях имя + имя, когда *men 们*, обозначая множественность всех, приписывается одному слову, как правило, последнему:

- 老师学生们* учителя и студенты

В работе В.А. Курдюмова «Курс китайского языка. Теоретическая грамматика» автор приводит еще один случай употребления *men 们*, для перехода предмета от неодушевленного состояния к одушевленному с целью достичь «эффекта персонификации» [6. С. 210].

Глаголам китайского языка не свойственно изменение по числам и родам, спряжение по лицам. А.А. Драгунов, признавая аморфную природу исследуемого им языка [5. С. 44], отмечал, что глагольная морфема, взятая сама по себе, «не содержит никаких указаний на время, ни на залог, ни на вид и не имеет финитного характера. Вот почему глагол в китайском языке должен быть соответствующим образом оформлен, чтобы функционировать как финитное сказуемое в законченном предложении» [5. С. 127]. Для подтверждения своего тезиса А.А. Драгунов приводит перечень формальных показателей, например, отрицание *bù 不* «не», или же наречие *yě 也* «тоже» и т.д. С другой стороны, если отсутствует морфологическое оформление глагольного сказуемого, это тоже является своего рода показателем какого-либо значения. Тань Аошун в тезисах докладов [8. С. 103-110] отмечает, что «в случае отсутствия такого оформления предложение перестает передавать данное значение» [8. С. 108]. Неоформленный глагол передает, как правило, действие, относящееся к настоящему или будущему времени.

Прилагательное в китайском языке, как и существительное, не изменяется по родам, числам и падежам, а значение степеней сравнения выражаются в языке лексически:

- 她很漂亮* Она красивая
- 这几个姑娘很漂亮* Эти девушки красивые
- 你更漂亮* Ты еще красивее
- 他没有你漂亮* Он не такой красивый, как ты

По своим грамматическим свойствам прилагательное ближе к глаголу (в отличие от русского языка, в котором прилагательные вместе с существительными образуют одну общую категорию имени). Отечественными лингвистами, начиная с А.А. Драгунова, принято объединять глагол и прилагательное в одну категорию или группу на основе таких критериев, как возможность употребления без глагола - связки *shì 是*, в том числе в предложениях с отрицанием *bù 不*:

- *他学习中文* Он учит китайский язык *他不学习中文(了)* Он не будет учить китайский язык(сказуемое глагол)
- *这幅画儿漂亮* Эта картина красивая *这幅画儿不*

漂亮 Эта картина некрасивая (сказуемое прилагательное)

С точки зрения построения предложения китайского языка, рамки достаточно четко определены. Принято считать, что обычное предложение в китайском языке должно иметь подлежащее и сказуемое.

— **我们都学习** Мы все учимся

Если это предложение-сообщение, а сказуемое в нем переходный глагол, то последний должен иметь дополнение:

— **我每天早上做早操** Я каждое утро делаю зарядку

Если же предложение имеет характер суждения, после связки в нем должна находиться именная часть сказуемого. В таких предложениях предикативные отношения между существительным и существительным (что-то есть что-то, или некто является кем-то) необходимо оформлять связкой **是**, например:

— **我是学生** Я студент

— **他是医生** Он доктор

— **这个公园里到处都是红叶、黄叶** В этом парке повсюду красные и желтые листья.

Следует отметить, что в устной речи допускаются конструкции без употребления глагола-связки **是**, например, в предложениях:

— **我莫斯科人** Я москвич

— **今天星期三** Сегодня среда

Однако, при наличии отрицания использование связки необходимо:

— **我不是莫斯科人** Я не москвич

— **今天不是星期三** Сегодня не среда

Недопустимо говорить:

— **我不莫斯科人** Я не москвич

— **今天不星期三** Сегодня не среда

Тем не менее, правилом оговаривается, что с наречиями **也**, **都** постановка **是** не обязательна:

— **我朋友今年也十八岁** Моему другу в этом году тоже 18 лет

— **我朋友今年也是十八岁** Моему другу в этом году тоже 18 лет

— **汉语班的学生都十九岁** Всем студентам группы китайского языка 19 лет

— **汉语班的学生都是十九岁** Всем студентам группы китайского языка 19 лет

Ни подлежащее, ни сказуемое не должны содержать лишних повторяющихся слов. Подлежащее, как правило, предшествует сказуемому, сказуемое-сообщение следует за подлежащим и предшествует дополнению. Таким образом, случаи, не удовлетворяющие этим условиям, можно считать нарушением нормальной структуры

предложения. Такими нарушениями являются пропуск слов, повтор и инверсия.

Пропуск слов обычно присутствует в предложении в случае продолжения речи. К продолжению речи следует отнести фразы, продолжающие либо сказанное другим лицом (например, ответ, возражение и т.п.), либо сказанное ранее тем же самым человеком.

Например, в диалоге:

我问玛丽：“**玛丽，王忠是哪国人？**” Я спросил Мэри: «Мэри, откуда родом Ван Чжун?»

玛丽回答说：“**是中国人。**” Мэри ответила: «Из Китая»

(Перед словами **是中国人** “из Китая” пропущено подлежащее Ван Чжун, здесь следует говорить о продолжении чужой речи.)

Помимо пропуска подлежащего в предложении китайского языка также возможен пропуск дополнения, пропуск слова в позиции обстоятельства, именной части сказуемого, сказуемого.

Следует отметить, что кроме пропуска слов при продолжении речи, возможны пропуски слов «сохраняющиеся по традиции» [З. С. 190], например, местоимений **我**, **你**, которые могут быть пропущены не только в случае продолжения речи. Также возможно опустить в предложении такие слова как **年**, **日** (или в устной речи **号**). Так, вместо фразы “**八月二十四日** **двадцать четвертое число августа**” допускается употребление фразы без “**日**” “**八月二十四** **двадцать четвертое августа**”.

Или, например, фразу “**我今年三十一岁** Мне в этом году **тридцать один год**” можно заменить на “**我今年三十一** Мне в этом году **исполнилось тридцать один**”. В первом случае – продолжение чужой речи, во втором – продолжение собственной речи. В таких случаях допускается пропуск некоторых слов, присутствующих в составе предыдущего предложения. Может быть пропущено подлежащее, дополнение, слова в позиции обстоятельства и т.д.

你去看电影吗？ - (**我**) **去** Ты пойдешь в кино? - (Я) **Пойду**

При повторе следует различать повтор значения (само слово не повторяется дважды, а заменяется словом-заместителем) и повтор слова. В «Грамматике» Ван Ляо - И выделяет два типа повторов: повтор слов, имеющих грамматическое значение и стилистическое значение.

Например, в современном китайском языке в некоторых грамматических правилах следует повторять глагол

при наличии двух дополнений при глаголе, например, прямого дополнения и дополнения длительности:

我看书看了一个小时。 Я читал книгу час.

(Здесь имеет место грамматическое значение в случае повтора глагола.)

Если же фраза звучит как *他做的是他做的* (Что он делает, это он делает), то здесь значение повтора уже стилистическое. В таких случаях повтор слова нужен для привлечения внимания собеседника к сказанному.

В случае инверсии важно различать инверсию обязательную и инверсию свободную [З. С. 198]. При обязательной инверсии просто невозможно обойтись без изменения порядка слов в предложении, в специальных конструкциях, когда вынос дополнения является обязательным. Например, в предложениях *她乒乓球打得很好 в настольный теннис она играет очень хорошо, или 连一杯茶也没有喝, 就走了 даже чашки чая не выпил, сразу ушел.*

Наиболее распространенный порядок слов: подлежащее – сказуемое – дополнение. Наречие в китайском языке предшествует слову, которое оно характеризует (обычно глаголу или прилагательному). Порядок слов в предложении китайского языка можно сравнить с мозаикой, где каждый элемент занимает свою строго определенную позицию. Например, определение в предложениях китайского языка занимает фиксированное место до определяемого слова. Независимо от степени

распространенности и сложности структуры оно всегда предшествует определяемому слову, при этом оформляется суффиксом *的 de*, который как раз и показывает наличие определения перед ним.

Поэтому довольно большую сложность составляет перевод с китайского цепочек определений, которые предшествуют определяемому существительному.

Таким образом, возможно, что утверждение некоторых языковедов об отсутствии грамматики в китайском языке, не совсем соответствует реальной ситуации. Изучая грамматику такого языка как китайский, следует принять как данное отсутствие грамматических категорий, некоторые особенности постановки членов предложения, например, позиция определения, обстоятельства места, которое фиксируется строго перед сказуемым и после подлежащего. Если по-русски фразу *我在中学学习英语* «я учу английский язык в школе» можно сказать «в школе учу английский язык», а также «в школе я учу английский язык», то по - китайски порядок в данном случае неизменен, т.к. позиция обстоятельства места «в школе» непосредственно после подлежащего и перед сказуемым, поэтому если перевести предложение дословно с китайского языка, то получаем фразу «я в школе учу английский язык». Изучив определенные правила о постановке служебных слов, членах предложения, об изменении в некоторых случаях порядка слов и другие особенности грамматики китайского языка, усвоение настолько далекого и необычного иностранного языка может оказаться довольно-таки успешным.

ЛИТЕРАТУРА

1. 高名凯. 语法理论. 北京. 1960年. 20页 Гао Минкай «Теория грамматики». Пекин. 1960 г. 20 с.
2. 马建忠. 马氏文通. 上海. 1924年 Ма Цзяньчжун «Грамматический трактат Ма». Шанхай. 1924.
3. Ван Ляо - И. Основы китайской грамматики. Перевод с кит. Г.Н. Райской. М. 1954. 261 с.
4. Горелов В.И. Теоретическая грамматика китайского языка». М. 1989. 318 с.
5. Драгунов А.А. Исследования по грамматике современного китайского языка. М., 1952. 232 с.
6. Курдюмов В.А. Курс китайского языка. Теоретическая грамматика. М. 2005. 576 с.
7. Семенас А.Л. Лексика китайского языка. М.: АСТ: Восток - Запад, 2005. 310 с.
8. Тань Аошун. Финитность как проблема метаязыка флективного строя и семантические классы глагольных предикатов // 3 Международная конференция: «Языки Дальнего Востока, Юго-Восточной Азии и Западной Африки». Тезисы докладов. С. 107 – 110, М.1995

© Богданова Надежда Андреевна (nad973@yandex.ru), Солнцева Елена Георгиевна (solntseva-elena@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РУССКИХ ПАРЕМИЙ О ТРУДЕ

Босова Людмила Михайловна

Д. филол. н., профессор, МГИМО МИД России

(Одинцовский филиал)

bosovalm@yandex.ru

LINGUISTIC AND CULTURAL ANALYSIS OF RUSSIAN PARAMIA ON LABOUR

L. Bosova

Summary: This article analyzes Russian paramia, revealing the concept of «labour». Being one of the basic components in any conceptual picture, this concept most fully reflects the realities of nation's life and culture. This fact proves the relevance and value of the study. The analysis of Russian paramia showed that they ambiguously reveal the attitude to work in Russian culture: on the one hand, they affirm a positive attitude to work (11%), on the other hand, about the same number of proverbs and sayings (10%) realize a negative attitude to work, denial of its social importance, even contempt.

Keywords: paramia, proverbs, sayings, linguistic and cultural analysis, mentality.

Пословицы и поговорки как объект изучения в лингвистике

Паремии – это веками сложившийся язык обыденной культуры народа, в котором в краткой форме отражены категории и установки жизненной философии нации как носителя данного конкретного языка. Они включают пословицы и поговорки, которые передают как бытовые и социальные, так и философские, религиозные, морально-этические и эстетические взгляды, характерные для той или иной страны, реагируют на все без исключения явления действительности, охватывая практически все сферы человеческой жизни. Паремии являются неотъемлемой частью культуры любого народа, отражением социальных ценностей и чувств людей, сопровождают человечество на протяжении долгих времен.

Пословицы и поговорки многообразны, они находятся как бы вне времени, оставаясь актуально употребительными в любом временном пространстве. Они отражают богатый исторический опыт народа, представления, связанные с трудовой деятельностью, бытом и культурой людей. Правильное и уместное использование пословиц и поговорок придает речи неповторимое своеобразие и особую выразительность.

Вышеизложенное дает полное основание утверждать, что народная мудрость как источник самобытности национальных культур и древнейший пласт любого языка, несомненно, вызывает научно-исследовательский

Аннотация: В статье рассматриваются русские паремии, раскрывающие концепт «труд». Являясь одним из базовых компонентов любой картины мира, данный концепт наиболее полно отражает реалии жизни и быта соответствующего этноса и его культуры. Этим объясняется актуальность и значимость исследования. Анализ русских паремий показал, что они неоднозначно раскрывают отношение к труду в русской культуре: с одной стороны, 11% пословиц и поговорок утверждают положительное отношение к труду, с другой стороны, почти столько же русских паремий (10%) реализуют негативное отношение к труду, отрицание его социальной значимости, даже презрение.

Ключевые слова: паремии, пословицы, поговорки, лингвокультурологический анализ, менталитет.

интерес. Результаты многочисленных исследований этнолингвистического и лингвокультурологического характера показывают, что данную лексико-семантическую общность единиц языка и культуры целесообразно рассматривать на основе их связей с действительностью и спецификой самых различных видов деятельности человека.

Данная статья посвящена изучению русских паремий о труде как стереотипов народного сознания, которые рассматриваются с лингвокультурологических позиций, что позволяет глубже и точнее отразить их содержательный аспект и выявить национально-культурную специфику. Это способствует дальнейшему теоретическому осмыслению взаимосвязи языка и культуры, а также более глубокому пониманию национального мировосприятия, отраженного в русской языковой картине мира, в основе которой лежит язык, отражающий общественно-исторический опыт, как общечеловеческий, так и национальный. Все это определяет актуальность исследования.

Пословицы и поговорки можно определить как устойчивые выражения, характеризующиеся простой формой, точностью и лаконичностью, что обуславливает их запоминаемость и употребительность. Однако при всей своей схожести пословицы и поговорки также имеют и ряд различий, в частности, они не совпадают по структурной организации и содержанию. В нашем исследовании мы рассматриваем пословицы и поговорки

как единый лексический пласт устойчивых выражений, широко употребляющихся в речи, отражающих стереотипы народного сознания и самобытность национальной культуры. Все исследуемые паремии раскрывают значение концепта «труд» в русском языке.

Национальная культура через призму пословиц

В данной работе пословицы и поговорки анализируются как неиссякаемый источник, копилка и сокровищница обычаев и традиций, знаний и сведений, умений и навыков, присущих русскому народу. «В идиоматике языка, то есть в том слое, который по определению национально специфичен, хранится система ценностей, общественная мораль, отношение к миру, к людям, к другим народам. Фразеологизмы, пословицы, поговорки наиболее наглядно демонстрируют и образ жизни, и географическое положение, и историю, и традиции той или иной общности, объединенной одной культурой» [1, с. 22]. Пословицы и поговорки, являясь неотъемлемым атрибутом народного фольклора и русской культуры в целом, несут в себе отражение жизни, образ мыслей и характер русской нации.

В каждом языке пословицы и поговорки являются языковым творчеством народа; они содержат как универсальные знания и представления, так и национально-специфические. Именно лингвокультурологический анализ национально-специфических пословиц и поговорок, отражающих национальную культуру и мировоззрение русского народа, лежит в основе данного исследования. Лингвокультурологический комментарий раскрывает национальные особенности восприятия внеязыкового факта, восполняет недостающие фоновые знания, необходимые для понимания незнакомых реалий, а также выявляет специфически национальные, культурно-бытовые или иные коннотации.

Лингвокультурологический анализ русских пословиц и поговорок о труде

Исследование проводилось на базе 198 паремий русского языка о труде, отобранных методом сплошной выборки из словарей пословиц и поговорок русского языка [2, 3]. В ходе лингвокультурологического анализа русские паремии о труде были разделены на группы, раскрывающие отношение к трудовой деятельности в различных аспектах, которое закреплено в русской культуре. Далее будет рассмотрена каждая группа, их всего 12.

Прославление труда, положительная оценка трудового процесса.

Многочисленную группу в исследуемом материале составили пословицы и поговорки, отображающие положительное отношение к труду, закрепленное в рус-

ской культуре. В частности, было выявлено 22 паремии с положительной оценкой трудовой деятельности, что составило 11% от совокупного числа отобранных паремий: «Кто первый в труде, тому слава везде», «Кто любит труд, того люди чтут».

В группе пословиц и поговорок, выражающих положительное отношение к труду, особое внимание уделяется значению работы в повседневной человеческой жизни: «Дело учит, и мучит, и кормит»; «Работа да руки – надежные в людях поруки».

Труд восхваляется как антипод бездействию, что находит отражение в следующих примерах: «Без труда и отдых не сладок», «Кому работа в тягость, тот не знает радости», «Маленькое дело лучше большого безделья». Значение концепта «труд» в пословицах и поговорках значительно расширилось в XX в. Отныне его стали воспринимать не только как усилие и средство получения материальных благ, но и как источник морального удовлетворения: «За труд не бьют, а награды дают», «Кто в труде впереди, у того ордена на груди», «По труду и честь». Во всех этих пословицах и поговорках видно, что отношение человека к труду является своего рода критерием определения его значимости для общества. Таким образом, понятие «труд» перестало относиться к естественным, первоочередным потребностям личности, ему были приданы идеологические функции [4, с. 90].

Зависимость результатов труда от качества его выполнения (добросовестность, внимательность, аккуратность, тщательность).

Довольно многочисленная группа (39 примеров 19,6%) представлена пословицами и поговорками, указывающими на прямую связь затраченных усилий и результатов работы. Эта мысль находит отражение в следующих изречениях: «Как потопашь, так и полопашь», «Летом не вспотеешь, так и зимой не согреешься». Все эти пословицы приводят к умозаключению о том, что «высокий результат дается исключительно высококачественным трудом» [5, с. 159].

В паремиях русского языка о труде нашла отражение и мысль о том, что к делу нужно относиться с полной мерой ответственности: «Дела сами не ходят - их вести надобно». Паремии с таким внутренним подтекстом часто содержат ценное наставление о том, что нельзя перекладывать ответственность за результаты своей работы на кого-либо. Хочешь получить хороший результат – сделай работу самостоятельно: «Свой хлеб сытнее», «Живи своим умом и своим горбом», «Тот и господин, кто все может сделать один». Рассчитывать нужно исключительно на свои силы.

Особое внимание в русской культуре уделяется сво-

временному выполнению работы: «Вразумись здраво, начни рано, исполни прилежно!», «Какая пташка раньше проснулась, та скорее и корму нашла», «Рано вставши, больше наработаешь».

Осуждение болтунов в труде.

Чрезмерная болтливость никогда не одобрялась в русском обществе, что подтверждается наличием 16 примеров (8%) в нашем материале, представляющих осуждение говорливости: «Легко сказка сказывается, да не скоро дело делается», «Не спеши языком, торопись делом», «Языком чесать, только время терять». Некоторые пословицы из этой группы содержат указание и на то, что пустая болтовня только мешает выполнению работы. В них явно акцентируется предпочтительность действий разговорам: «Не по словам судят, а по делам», «Сказано – не доказано, надо сделать», «От слова до дела – бабушкина верста (сто перегонов)», «Речи слышали, а дел не видим».

Порицание лени и тех, кому это качество присуще.

В пословицах и поговорках русского народа часто предметом осуждения выступает также лень, нежелание делать ту или иную работу (23 примера, 11,6%). Человек, наделенный таким пороком, согласно широко распространенному в народе мнению, не одобряется, заслуживает негативного отношения. Лень и безделье, как с легкой иронией, так и с едким сарказмом, высмеивается во многих изречениях: «Лежа, пищи не добудешь», «Лежа на боку, не заработаешь и на понюшку табаку» и многие другие. В них праздному человеку дается оценка как «пустышке», а порицание самой лени, как специфического свойства человеческого характера, часто проявляется через призму иронии. Иными словами, лень высмеивается как порок. Это можно заметить в следующих примерах: «Кто пораньше встает, тот грибки берет, а ленивый да сонливый идут следом за крапивой», «Кто ленив сохой, тому весь год плохой», «У ленивой пряжи и для себя нет рубахи», «Проглотить-то хочется, да прожевать лень».

Трудолюбие подразумевает активность. У трудолюбивых людей любое дело спорится, буквально горит в руках: «Кто любит трудиться, тому без дела не сидится», «Клади картошку в окрошку, а любовь - в дело», «Была б охота - заладится и работа». В свою очередь, безделье очень часто на Руси ассоциировалось с пассивностью, что отразилось в следующих пословицах: «Ест за вола, а работает за комара», «Живет на горке, а хлеба ни корки». В пословичных изречениях этой группы явно делается акцент на то, что любому труду бездельники предпочтут еду и сон: «На работу он среди последних, а на еду - среди первых», «Много спать - дела не знать». Эти пословицы являются косвенным подтверждением того

факта, что ленивые люди не видят необходимости в труде, если его можно перепоручить кому-нибудь другому, живут за счет усилий других людей: «Белые ручки чужие труды любят». Во многих паремиях нашего материала так же подчеркивается и тот факт, что во время трудовой деятельности в душе человека возвращается зерно добра и нравственности. При этом лень противопоставляется этому свойству труда как категории, относящейся к темным силам [6, с. 108], к примеру: «Безделье – мать всех пороков», «Лень до добра не доводит», «Черт найдет занятие для ленивых рук», «На безделье всякая дурь в голову лезет».

С другой стороны, в русских пословицах и поговорках о труде также осуждается и чрезмерная суетливость и неоправданная спешка. Поспешность в работе является нежелательным качеством, не способствующим качественному выполнению дела. «Делали наспех, а сделали на смех»; «Скоро только блох ловят», «Был такой, что торопился, да скоро умер» – все эти изречения подчеркивают негативное влияние спешки на конечный результат.

Этапы трудовой деятельности.

Ряд пословичных выражений (15 примеров, 7,8%) указывает на важность выполнения каждого этапа работы, акцентируя внимание на начало, конец: «Почин дорожке всего», «Дело без конца – что лошадь без хвоста», «Не начавши, думай, а начавши - сделай», «Не мудрено начать - мудрено кончить». Здесь подчеркивается и важность наличия интереса к работе, энтузиазма при ее выполнении и тщательного добросовестного доведения начатого дела до конца.

Роль орудия труда в трудовом процессе.

В русском языке можно выделить и обширную группу пословиц и поговорок, в которых оценивается роль орудий труда в трудовом процессе. Количество таких выражений в нашем исследовании составило 8%. Они указывают на важность и значимость наличия тех или иных инструментов для достижения высоких результатов. В них отмечается, что без наличия соответствующих орудий труда, инструментов нет и надлежащей работы: «Мастер глуп – нож туп», «Без снасти и вши не поймашь», «Без снаряда и лаптя не сплетешь», «Голыми руками ежа не ухватишь». Все эти изречения указывают на значимость орудий труда в работе, поскольку без них трудовой процесс невозможен в принципе. При этом в пословичных изречениях из этой подгруппы также превозносится и умение обращаться с инструментом, к примеру, «Мастер за дело берется смело».

Нередко в пословицах так же обращается внимание и на то, что состояние инструментов мастера напрямую свидетельствует и об его отношении к работе: «Хочешь

сделать работу — сначала наточи инструменты», «На острую косу много сенокосу». Таким образом, порядок и бережное обращение с инструментами становится своего рода лицом профессионализма мастера, демонстрирует его отношение к своим непосредственным обязанностям, работе.

Профессионализм мастера – гарантия качественного выполнения работы.

В русских поговорках (11 примеров, 5,5%) прослеживается также указание на прямую зависимость результатов работы от профессиональных навыков мастера, важность наличия тех или иных умений и слаженности действий в процессе работы: «В иных руках и горсть пыли в золото превращается»; «Не кует железа молот, кует кузнец» и наоборот «Плохому танцору одежда мешает». Следует, однако, обратить внимание на тот факт, что эта группа весьма не многочисленна, также как и следующая, указывающая на связь благосостояния с результатом трудовой деятельности.

Материальное благосостояние – важнейший результат трудовой деятельности.

В исследуемом материале имеются всего 6 примеров (3%) пословиц и поговорок о труде как источнике заработка, способе получения материальных благ: «Без труда меду не едят», «Кто не ленив пахать, тот будет богат!». А такие изречения, как «За бесплодный труд и спасибо нет», «Труд без пользы – то же безделье», «Три дни молот, а в полтора съел» еще раз напоминают, что бесполезная работа, не приносящая должных результатов, не будет по достоинству оценена и вознаграждена.

Приоритетность труда.

В отдельную группу выделены поговорки, несущие в себе мысль о важности приоритетного отношения к труду (8 примеров, 4%). Они содержат не только позитивную оценку труда как такового, но и акцентируют внимание на предпочтительности трудовой деятельности досугу. В таких выражениях подчеркивается важность и главенствующее место работы в жизни каждого человека: «Шутке – минутка, а делу – час», «Пей, гуляй, а работу знай», «После дела и гулять хорошо». Русские пословицы и поговорки призывают человека отдыхать, не думая о работе, только после успешного ее выполнения: «В субботу – на работу, а в воскресенье – на веселье»; «Сделай дело, гуляй смело». При этом отдых воспринимается как особого рода благо, заслуженная награда за труд. Так, «Без отдыха и конь не скачет», «И дурак знает, что воскресенье – праздник», «И коню хоть раз в году положен отдых». В целом, повседневная жизнь народа на Руси была очень тяжелой, и «праздной» она не бывала даже в праздничные дни (уход за скотом, работа по дому – все

это требовало достаточно больших усилий). Об этом говорят такие русские пословицы: «А когда досуг-то будет? – А когда нас не будет», «Будет досуг, когда вон понесут», «На том свете отдыхать будем».

Можно сказать, в пословичных изречениях русского народа издавна прослеживается мысль о том, что красота и сила человека наиболее ярко проявляется в труде. Трудовой процесс является, в частности, той специфической средой, где зарождаются творческие способности, и проявляется вдохновение человека. Благодаря этому свойству труда на протяжении долгих лет он остается одной из важнейших нравственных ценностей русской нации.

Трудолюбие испокон веков пользовалось уважением в народе, что нашло свое отображение в таких выражениях, как «Умелец и рукодельник и себе, и людям радость несет», «Работай более, и тебя будут помнить доле», «Чтоб в почете быть, надо труд свой полюбить».

Тем не менее, в нашем материале есть примеры, указывающие на то, что высокий материальный достаток на Руси часто ассоциировался с бесчестием и грехопадением. В народе бытовало убеждение, что упорством и старанием богатства не нажить: «От трудов праведных не нажить палат каменных», «Денег нет, так подушка под головой не вертится», «В аду не быть – богатства не нажить».

Таким образом, в русских пословицах и поговорках работа, с одной стороны, является неким благом, ее важность в человеческой жизни всячески подчеркивается. Но, с другой стороны, честный труд не является синонимом состоятельности, награда за труд непосредственно для работника очень часто бывает неоправданно низкой.

Отрицательная оценка трудового процесса.

Немалая доля русских поговорок выражает отрицательное отношение к труду (22 примера, 11%). Довольно часто в этих пословичных изречениях проявляется склонность к преувеличению, гиперболизации при обозначении объема работы: «На мир не наработаешься», «Господской [барской] работы не переделаешь», «Весь мир не обяжешь».

Довольно много русских пословиц и поговорок выражает и стремление избежать тяжелой работы: «Хочется есть, да не хочется слезть». Более того, в отдельных изречениях делается акцент и на желании иметь успех, достичь высоких результатов без напряжения и каких-либо явных усилий: «Нам бы так махать, чтобы мозолей не набивать».

Более того, в отдельных примерах русских пословиц и поговорок явно прослеживается и желание отложить сроки выполнения работы, пренебрежительное отношение к труду: «Работа не волк, в лес не убежит», «Работа не

черт, в воду не уйдет», «Дела не голуби - не разлетятся». В некоторых пословицах и поговорках даже осуждается чрезмерное рвение к работе: «Ретивая лошадак недолго живет», «Лошадак с ленцою хозяина бережет», «Работа дураков любит».

К паремиям о труде с отрицательной коннотацией можно также отнести пословицы и поговорки, несущие в себе мысль о несоответствии награды за труд вложенным усилиям, к примеру: «От работы (сохи) не будешь богат, а будешь горбат», «Золото моем, а сами голосом моем», «Из-за хлеба на квас не наработаешь». Помимо этого, также ставится под сомнение и польза труда. В совокупности это складывается в негативную оценку трудовой деятельности как таковой: «Работа молчит, а плечи кричат», «Из топора не богатеют, а горбатеют», «Заработали чирей да болячку да третий горб».

Важно отметить, что такое негативное отношение к труду обусловлено социально-историческими причинами. Издавна на Руси работа не приносила ни благосостояния, ни высокого социального статуса в обществе, ни независимости. Да и главный труженик – крестьянин уважением не пользовался. Положение не изменилось и в советское время. Работа не выполняла свою прямую задачу – быть средством удовлетворения потребностей личности. Многие люди страдали от постоянного недостатка самого необходимого. Отсюда и неприятие труда [5, с. 159]

Гендерные различия в труде (9 примеров, 4,5%).

Анализ пословиц и поговорок можно провести и в разрезе гендерного аспекта, рассматривая отношение к трудовой деятельности через призму понятий «мужчина» и «женщина». При этом во многих паремиях русского языка образ мужчины ассоциируется с пассивностью и ленью. Русский мужик вечно голодный и постоянно лежащий на печи, к примеру: «Мужик на счастье сеял хлеб, а уродилась лебеда», «Мужику не наносить и мешком, что баба натаскает горшком», «На авось мужик и пашню пашет». Как видно из примеров, мужчине отводилась пассивная роль. Он не деятель, не хозяин, от его ума только горе, а работа, как правило, не приносит удовлетворения. Активность была прерогативой женщины, хранительницы очага: «Мужик без жены, что гусь без воды» [7, с. 165].

При всем этом в народе существуют и пословицы, в которых восхваляется образ мужчины-труженика: «Мужику одна забота, чтобы шла путем работа», «Мужик проказник, работает и в праздник».

Использование образов животных в пословицах о труде.

Очень широкое распространение в пословицах и поговорках русского народа получила практика ото-

ждествления тех или иных присущих человеку качеств с образами животных. К примеру, индказательными символами трудолюбия и добросовестного отношения к труду традиционно выступает образ пчелы. Такие качества пчелы, как неутомимость в труде, бережливость, аккуратность, издавна восхваляются в народе: «Трудолюбивее пчелы никого нет», «Пчела далеко за каплей летит», «Мала пчелка, да и та в трудах». Трудолюбие в русских пословицах и поговорках довольно часто отождествляется и с такими представителями животного мира как вол, ишак, муравей: «Муравей не велик, а горы копают», «Вола в гости зовут не медлить, а воду возить».

В свою очередь, нерасторопность в труде и чрезмерная медлительность во многих русских паремиях отождествляется с образом медведя: «Ловит, как медведь перепелку», «Неповоротлив как медведь» и др.

В результате лингвокультурологического анализа русских пословиц и поговорок, выражающих концепт «труд», можно сделать вывод о том, что труд, как одна из важнейших нравственных ценностей нации, неоднозначно выражен в русских паремиях. С одной стороны, трудолюбие всегда было и является в почете в русской культуре, в то же время, 10% отобранных паремий выражают пренебрежительное отношение к делу и желание отложить сроки его выполнения. Во многих демонстрируется отсутствие энтузиазма в работе, содержится мысль о несоответствии награды за труд приложенным усилиям, а так же говорится о бесполезности трудовой деятельности как таковой. В русских пословицах и поговорках трудовая деятельность довольно часто характеризуется как явление тяжелое и изнуряющее. В большинстве случаев работа не приносит радости или удовлетворения [8, с. 211]. Этим, видимо, и объясняется наличие в русском менталитете уничижительного отношения к труду и стремления достичь высоких результатов, не прилагая больших усилий.

Заключение

Большое значение для познания прошлого и истоков культуры имеют паремии, включающие пословицы и поговорки, которые по праву являются своего рода зеркалом многовековой народной мудрости. Лингвокультурологический анализ паремий отдельно взятой нации способствует выявлению национально-культурных ценностей и убеждений народа, а также его национально-культурной специфики.

Исследование русских паремий о труде в лингвокультурологическом аспекте показало, что наряду с положительным отношением к труду, включающем одобрение качественного, добросовестного, профессионального труда, в исследуемом материале имеется значительное количество примеров (10%), отражающих негативное

отношение к труду как к деятельности чрезмерно сложной, изнуряющей, бесполезной, не приносящей благополучия, радости и удовлетворения. Тем не менее, при достаточно распространенном негативном отношении к трудовой деятельности, которая большей частью была принудительной и не сулила человеку достойной жизни, на Руси издавна было много высококлассных умельцев и мастеров, существовавших как будто вне системы, им не способствующей. Такое неоднозначное отношение к труду в России объясняется вековой несправедливостью, которую испытывали крестьяне и другой рабочий люд в связи с тяжелыми историческими обстоятельствами.

Безусловно, пословицы несут в себе глубокий смысл и передают важные нормы и традиции народа, а также

те изменения, которые происходят в постоянно развивающемся обществе. Так, в условиях современного мира происходят существенные изменения в отношении к труду, оценке его роли в русском социуме, что также нашло отражение в русских поговорках более позднего периода.

Значимость исследования заключается не только в уточнении понимания ценностной картины мира носителей русского языка, определении этнических и социокультурных особенностей русских поговорок о труде, но и в возможности использовать полученные сведения на практике: в преподавании русского языка, а также теоретических курсов по лексикологии, лингвокультурологии и межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. - 80 с.
2. Даль В.И. Пословицы русского народа. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2010. – 608 с.
3. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. М.: Русский язык, 1993. - 538 с.
4. Иванова Л.Е., Самохина Л.А. Концепт «труд» в русской языковой картине мира // Язык и межкультурная коммуникация. – Уфа: БГПУ, 2002. – №2. – С. 89-90.
5. Жданова В.В. Пословицы и поговорки как источник изучения русского культурно-языкового сознания // Культурные слои во фразеологизмах и дискурсивных практиках М., 2012. – № 9 – С. 151–160.
6. Каримова Р.Х. Способы отражения концепта «ленивый» в пословицах неродственных языков // Коммуникативно-функциональное описание языка. Уфа, 2010 № 1. – С. 105– 110.
7. Эмирова А. Оппозиция «мужчина-женщина» в русской фразеологии // Грани слова: Сб. науч. статей. М., 2011. – №1 – С. 165–169.
8. Иванова Е.В. Мир в английских и русских пословицах. – СПб.: Питер, 2010. – 292 с.

© Босова Людмила Михайловна (bosovalm@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



МГИМО МИД России

К ВОПРОСУ О ПРИЕМАХ СОЗДАНИЯ ТРАНСФОРМИРОВАННЫХ ПРИМЕТ В ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ БЛОГОВ LIVEJOURNAL)

Васильева Ксения Николаевна

Аспирант, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
knvasileva92@mail.ru

ON THE QUESTION OF TECHNIQUES FOR CREATING TRANSFORMED FOLK SIGNS IN INTERNET DISCOURSE (BASED ON THE MATERIAL OF LIVEJOURNAL BLOGS)

Summary: This article deals with the techniques of producing transformations of folk signs. An attempt is made to classify these techniques. This topic is relevant to the active study of transformed paremias in modern linguistics. The topic was chosen due to insufficient research on this issue.

Keywords: paremia, folk signs, transformed folk signs, anti-proverb, internet discourse.

Аннотация: В данной статье рассматриваются приемы продуцирования трансформов народных примет, предпринята попытка классификации этих приёмов. Данная тема является актуальной в связи с активным изучением трансформированных паремий в современной лингвистике. Выбор темы обусловлен недостаточной исследованностью данного вопроса.

Ключевые слова: паремия, примета, трансформированная примета, антипоговорка, интернет-дискурс.

Введение

Жанр народной приметы, берущий свое начало с самых древних времен, остается достаточно популярным и в современном мире. Народные приметы – «это устойчивые конструкции, в которых запечатлен коллективный опыт взаимоотношений с природной средой определенного этноса, и построенный на основе данного опыта прогноз-предсказание» [9, с. 40].

Приметы, как и пословицы, поговорки, побасенки, загадки, относят к паремиологическому фонду русского языка. По мнению исследователей, как единица паремиологического фонда русского языка примета имеет ряд отличительных особенностей: ее нельзя истолковать в переносном смысле, как например пословицу, она всегда понимается строго однозначно, ее главенствующей функцией является прогностическая [7; 9]. «Обязательным элементом приметы является структурная часть, содержащая прогноз, который может быть основан как на проверенных многолетних наблюдениях (естественные приметы), так и на неподтвержденных научными данными традиционно передаваемых из поколения в поколение мифологических связях и символике реалий (суеверные приметы)» [3, с. 7].

Паремиологический фонд не может оставаться в стороне от преобразований в мире, поэтому в нем отражаются многие перемены в жизни человека. Наибольшее внимание ученых привлекли к себе трансформации по-

словиц и поговорок, так называемые «антипословицы» – пословицы с любыми преднамеренными изменениями (работы Мокиенко В. М. и Вальтера Х., В. Мидера): «для современной паремиологии, как кажется, одной из актуальных задач становится регистрация не только традиционных и новых паремий, но и фиксация и функционально-стилистическая интерпретация их трансформ. Народная речь – живая и диффузная стихия, где пословицы, поговорки и меткие ходячие выражения многих поколений активно воспроизводятся, заново обрабатываются и переосмысливаются» [2, с. 4].

Отмечается прецедентный потенциал паремий: «Прецедентные свойства паремий, понимаемые нами (1) как вторичность текста или фразеологического образа самих народных афоризмов и (2) как потенциальная «готовность» пословиц, поговорок, загадок и примет участвовать в различного рода трансформациях и аллюзиях, – своеобразный «залог успеха» этих изящных в языковом воплощении и бесконечно глубоких в смысловом плане фольклорных жанров, не теряющих актуальности для разговорного, публицистического и художественного дискурсов по сей день» [8, с. 22].

Несмотря на то, что потенциал к преобразованиям имеют все вышеперечисленные паремии, самыми исследованными в этом плане остаются пословица и поговорка [2, 10], отчасти загадка [6]. Самой неизученной по сей день остается примета с ее современными трансформациями.

Активные исследования традиционных примет, в частности, в аспекте их трансформационных возможностей начались в начале XXI века. Интерес к жанру примет в эпоху глобализации понятен, т. к. приметы являются «кодом культуры», передавая от поколения к поколению «самобытное мироощущение, – национально-специфический взгляд на отношение к миру, к другим людям, позволяя тем самым сохранять национальную идентичность» [5, с.95].

Обладая прецедентными свойствами, они стали объектами для языковой игры. Трансформированные приметы, наряду с другими трансформированными паремиями, исследуются в различных дискурсах, в том числе и Интернет-дискурсе. «Интернет стимулирует языковое творчество, фантазию и развивает креативные способности пользователей, что особенно ярко проявляется при модификации ими паремий» [1, с. 98].

Цель данной статьи: изучение явления преобразования народных примет в интернет-пространстве (на материале блогов LiveJournal) на современном этапе.

В соответствии с целью исследования была поставлена задача выявить, описать и классифицировать приметы трансформации народных примет. В работе были использованы следующие методы: метод сплошной выборки при сборе фактического материала, описательный метод, метод структурно-семантического моделирования, контекстный анализ.

Интернет основательно завоевал себе главенствующее место в жизни человека. Для многих общение в интернете стало неотъемлемой частью жизни. Трансформированные приметы пользуются большой популярностью в юмористических группах «ВКонтакте» (например, «Лучшее», «Доброта», «Психотерапия» и др.), на различных сайтах, форумах («Форум умных людей», «Психологион», «Отдых и развлечения «диких» хозяек (интернет-портал для женщин)», «Анекдоты из России» и др.), где люди делятся друг с другом интересными находками таких примет или собственными трансформациями. Социальные сети, в том числе и сетевое сообщество, блог-платформа LiveJournal, стали местом для встречи с единомышленниками, местом, в котором люди раскрывают свои творческие способности и находят отклик на них. Размещая в своих блогах трансформы (как уже существующие и активно распространенные, так и собственного сочинения), авторы поднимают актуальные для социума темы, отображающиеся в трансформированных приметах.

Под трансформированными приметами мы понимаем преднамеренное изменение исходной народной приметы. Мы проанализировали 57 трансформов и обнаружили, что трансформациям могут быть подвержены

как одна структурная часть приметы (структурная часть, содержащая наблюдение, либо структурная часть, содержащая прогноз), так и одновременно обе структурные части народной приметы. В связи с этим мы классифицировали рассматриваемые трансформированные единицы, опираясь на изменения, произошедшие в одной или обеих структурных частях исходных примет, выделив приемы, с помощью которых данные единицы были образованы.

1. Трансформируется структурная часть исходной приметы, содержащая прогноз:

1. Прогнозирующая часть приметы

а. принимает в свою структуру новые компоненты не-предикативного характера: *Кони ржут – к добру, или от смешного анекдота; Лягушка квакает на лугу – через 2 часа 46 минут начнется дождь. (нем.).*

б. включает на правах присоединительных конструкций компоненты предикативного и/или непредикативного характера: *Подожвы чешутся – к дороге. Ко врачу. От грибка лечиться.*

2. Происходит замена предсказательной части в исходной конструкции: (Исходная примета (и.п.): *Если черная кошка перебежала вам дорогу, то обязательно произойдет какое-то несчастье*). – *Если чёрная кошка перебежала вам дорогу, значит, у неё на той стороне улицы какие-то дела*; (и.п.: *Нельзя мыть пол, пока кто-то из близких находится в дороге, иначе заметете их следы, и они больше не вернутся*). – *Нельзя мыть пол, пока кто-то из близких находится в дороге. Приедет и сама помоеет*; (и.п.: *С кем Новый год встретишь, с тем его и проведешь*). – *С кем Новый год встретишь, с тем и напьёшься!*; (и.п.: *Щека чешется – к слезам*). – *Щека чешется – под воздействием гистамина возникли экссудативные бесполостные эфемерные элементы (как правило, крупнофестончатые)*; (и.п.: *Если ласточки летают низко, то будет дождь*). – *Если ласточки летают низко, значит жрут много*; (и.п.: *Если Вы смахиваете крошки со стола на пол рукой, то вы отталкиваете от себя удачу в делах*). – *Если Вы смахиваете крошки со стола на пол рукой – к ссоре с женой*; (и.п.: *Если голова болит, то будет ненастье*). – *Если голова болит – значит, она есть...*; (и.п.: *Если вокруг солнца появились круги – это признак ухудшения погоды*). – *Если вокруг солнца появились круги – пора проветрить комнату и вымыть окна*; (и.п.: *Если дым стелется по земле – ожидайте оттепели, если поднимается столбом – летом – к ясной погоде, зимой – к холодам*). – *Если дым стелется по земле – вернитесь и выключите утюг, если поднимается столбом – можете уже не возвращаться*; (и.п.: *Кошка чешет когти – к перемене погоды*). – *Кошка чешет когти – наконец-то хозяевам дадут зарплату и купят рыбки*; (и.п.: *Петухи всю ночь напролет поют – скорое получение важных известий*). – *Петухи всю ночь напролет поют – белые ночи*; (и.п.: *Видна*

яркая молния, а грома не слышно – лето будет сухим). – Видна яркая молния, а грома не слышно – **к покупке слухового аппарата**; (и.п.: Если звезды блестят ярко – летом – предвещают зной, зимой – стужу). – Если звезды блестят ярко – **запасай пиво на лето**; (и.п.: Зимой много больших сосулук – к урожаю овощей). – Зимой много больших сосулук – **будет хорошая выручка у аптек**.

При такой замене часть, выступающая в функции предсказательной, может иметь более сложную структуру, чем в исходной примете, представляя собой полипредикативное высказывание: (и.п.: Если черная кошка перешла вам дорогу, то обязательно произойдет какое-то несчастье). – Если чёрная кошка перешла вам дорогу, **это значит что животное куда то идёт, не усложняйте жизнь ни себе ни ей**; (и.п.: Сразу после большого праздника посуду не моют и пол не подметают, вы оставите у посетителей плохое впечатление о себе и о вашем доме). – Сразу после большого праздника посуду не моют и пол не подметают, **потому что лень. Такая традиция, ничего не поделаешь**; (и.п.: Уши чешутся – к вестям). – Уши чешутся – **нефига телек смотреть. Стряхни лапшу**.

II. Трансформируется структурная часть приметы, содержащая наблюдение, путем ее расширения:

а. в структуру части-наблюдения вводится новая предикативная часть: *Муравьи в муравейнике закрывают все входы и негромко пискляво матерятся* – к сильно-му дождю.

б. к структуре части-наблюдения относится на правах присоединительной конструкции новая предикативная часть, содержащая дополнительные пояснения: *Если нечаянно наденешь что-нибудь из одежды наизнанку, быть тебе битым. Особенно если это чужая одежда; Носить белье наизнанку – дурная примета. Особенно когда вы возвращаетесь с корпоратива под утро и на пороге вас встречает муж; Если положить нож на столе острием кверху, то случится что-нибудь дурное. Особенно если кто-нибудь обопрется рукой о стол*.

III. Трансформируются одновременно обе структурные части исходной приметы, при этом возможны следующие варианты:

1. Расширение компонентного состава частей:

а. путем введения новой предикативной единицы в структурную часть исходной приметы, содержащую наблюдение, а группы компонентов непредикативного характера – в предсказательную часть: *Упала вилка и зубчики погнулись – придет девушка с кривыми ногами; Упала вилка, а сверху на нее упал нож – придет девушка. Но не к вам*;

б. новая предикативная единица вводится в предсказательную часть исходной приметы, а группа компонентов непредикативного характера – в структурную часть, содержащую наблюдение: *Если ты утром в своей квар-*

тире встретил бабу с пустыми ведрами – это очень плохая примета. Значит, воду ночью отключили

Сюда примыкает случай, когда исходная примета в качестве присоединительной конструкции включает предикативную часть комментирующего характера: *После отъезда какого-нибудь человека из дома не подметают пол три дня. Если подмести, то уехавший больше не вернется. Всегда подметайте после отъезда тещи!; Отдавать деньги вечером нехорошо, не будут деньги водиться. Днем, ночью и утром тоже лучше не отдавать; Язык укусишь – кто-то бранит. Нечего чужие языки кусать*.

2. Расширение компонентного состава одной из частей исходной приметы и замена другой ее части:

а. замена предсказательной части и введение группы компонентов непредикативного характера в часть исходной приметы, содержащей наблюдение: (и.п.: Если черная кошка перебежала дорогу, то обязательно произойдет какое-то несчастье). – Если чёрная кошка перебежала дорогу **в Москве, то ей крупно повезло**; (и.п.: Если встретил бабу с пустыми ведрами – быть беде). – Если **в пустыне** вам перешла дорогу баба с пустыми ведрами, **не тупите, идите за ней**; Если **в лесу** вы встретили баб с пустыми ведрами, **значит грибов ни хрена нет**; (и.п.: Если вы забыли зонтик – дождь пойдет). – Если **в дождливую погоду** вы забыли зонтик, **то вы обязательно промокните**;

б. замена предсказательной части и введение новой предикативной единицы в часть-наблюдение: (и.п.: Нос чешется – к скорому употреблению алкоголя). – Если нос чешется, **а выпить не на что, пропадает всякое доверие к народным приметам**; (и.п.: Упала вилка – придет девушка). – Упала вилка, **и зубчики затупились – придет блондинка**; (и.п.: Чайка подолгу сидит на воде – к хорошей погоде). – Чайка подолгу сидит на воде, **бьет крыльями – к ногам у нее привязан кирпич**;

с. замена обеих предикативных частей исходной приметы с сохранением структуры последней: (и.п.: Если ласточки летают низко, то будет дождь). – Если **дирижабли и воздушные шары** летят низко над землей, **это к подорожанию газа**; Народная примета: перед дождем **Владимир Жириновский ведет себя очень низко**.

IV. Трансформация представляет собой процесс контаминации: новая единица появляется в результате объединения частей из разных примет: (и.п.: Если черная кошка перебежала дорогу, то обязательно произойдет какое-то несчастье + Если встретил бабу с пустыми ведрами – быть беде. = Если дорогу тебе перешла черная кошка **с пустыми ведрами** – счастья не жди!; Плохая примета, когда тебе дорогу перебежала черная кошка **с пустыми ведрами**; (+ Разбить зеркало – ждите семь лет несчастий) Самая плохая примета – черная кошка **разбивает зеркало пустым ведром**.

V. Особым явлением, на наш взгляд, являются случаи, когда исходная примета не подвергается никаким изменениям, но в паре с ней представлена построенная по ее модели и повторяющая полностью или частично ее структуру новая предикативная единица, которая выполняет функцию «новой», «современной» приметы»: *В понедельник чихнуть – к подарку. Во вторник чихнуть, да посильнее – если подарка все еще нет; Солнце закатывается большим и красным – к хорошей погоде. Солнце закатывается большим и красным ежедневно – к покупке более сильных очков; Когда солнечные лучи во время заката отражаются на другой стороне неба, будет перемена ветра. Когда ты ни в чем не отражаешься, проверь, не вампир ли ты; Небо в барашках – дождь на пороге. Дождь на пороге – к вызову сантехника; Если зимою луна бледнее обыкновенного и на ней замечаются разноцветные полоски, то жди сильной бури со снежной метелью. Если у жены лицо бледнее обыкновенного и на нем замечаются разноцветные полоски, то жди скандала; Когда у месяца рога кверху, но нижний крутой, верхний пологий, то первая половина месяца будет летом ветреная, зимой – холодная; Если верхний рог крут, нижний отложе, то та же примета относится ко второй половине месяца. Когда у мужа рога кверху, но нижний крутой, верхний пологий, то половина была ветреной с соседом слева; если верхний рог крут, нижний отложе, то та же примета относится к соседу справа; Если зимою появятся три солнца – будет холодно. Если летом появятся три солнца – пора к врачу; Синие вечерние облака – к перемене погоды. Вечерняя тяга к голубому – к перемене пола; У солнца «уши» выросли – к сильным холодам, у тебя уши отвалились – холода уже наступили; Беловатый круг около Солнца – знак бури, желтоватый во круг глаза – знак драки; Если закат пурпурного цвета – значит быть большому снегу или бурану с морозом, если у жены лицо пурпурного цвета – значит быть скандалу с боями и битьем посуды; Бледный цвет Луны предвещает обильный снегопад, бледный цвет лица предвещает малокровие; Если вокруг Луны появляется красноватое кольцо – будет сильный мороз, если на пальце появляется желтоватое кольцо – свободы уже не будет.*

Образование новой приметы, повторяющей полностью или частично структуру исходной приметы, оказалось в нашем материале одним из самых продуктивных явлений (Появление облаков вечером на западной поло-

вине неба – признак приближения непогоды. **Появление тещи вечером – признак приближения неприятностей**).

Наиболее продуктивными приемами образования трансформаций оказались также расширение компонентного состава исходной приметы путем присоединения новой предикативной части, содержащей дополнительные пояснения, комментарии (*Уезжать в дождь – хорошая примета. Ещё хорошая примета уезжать в Таиланд, в Эмираты, в Европу*); замена предсказательной части в исходной конструкции (и.п.: *Нечаянно свечу погасить – к гостям. Нечаянно свечу погасить – к темни*).

Проанализировав имеющиеся у нас примеры трансформированных примет, мы обнаружили, что наибольшие изменения претерпевает прогнозирующая часть исходной приметы. Таким образом носителями языка предпринимается попытка дать новую интерпретацию наблюдаемым в традиционных приметах явлениям. С одной стороны, это вызвано стремлением продемонстрировать комичные, смешные стороны такого явления (многие трансформации активно распространяются на сайтах, специализированных на юморе). С другой стороны, такое народное творчество направлено на слом сложившихся в нашей культуре стереотипов, поэтому во многих трансформациях слышна ирония, особенно это касается суеверных примет, в которых выводимый прогноз никак не связан с действительностью (*Щека чешется – к слезам; Зимой много больших сосулек – к урожаю овощей*), поэтому трансформации дают логическую трактовку наблюдениям (*Щека чешется – под воздействием гистамина возникли экссудативные бесполостные эфемерные элементы (как правило, крупнофестончатые)*; *Зимой много больших сосулек – будет хорошая выручка у аптек*).

В словаре «Антипословицы русского народа» [2] авторы называют трансформированные пословицы «стебом». Данный термин, по нашему мнению, так же подходит и для рассмотренных трансформированных примет, так как преобразования пытаются разрушить сложившиеся стереотипы путем их осмеяния. «Карнавал все же – лишь видимость обновления, ибо он отталкивается от известного (от старых мехов!), но пытается переосмыслить, переоценить, высмеять его (т. е. влить в них молодое кислое вино) [4 с. 9].

ЛИТЕРАТУРА

1. Абуханова А. Г. Модификации паремических единиц в интернет-дискурсе / А. Г. Абуханова, Е. С. Зубкова. – Текст: непосредственный // Современная филология: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2014 г.). – Т. 0. – Уфа: Лето, 2014. – С. 97-103. – URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/108/5806/> (дата обращения: 28.05.2020).
2. Вальтер Х., Мокиенко В. М. Антипословицы русского народа. – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2010. – 576 с.

3. Иванова Н.Н. Структурно-семантические особенности и лингвокультурологический потенциал приметы: Автореф. . . дис. кан. фил. наук. – Великий Новгород: 2006. – 20 с.
4. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Старые мехи и молодое вино. Из наблюдений над русским словоупотреблением конца XX века. – СПб: Златоуст, 2001. – 72 с.
5. Маркина Л.В. О семантике бранных обозначений человека в современной диалектной коммуникации // Филологический сборник: в честь юбилея профессора Л.И. Осиповой. Москва: МГПУ, 2015. С 95–102.
6. Насыбулина А.В. Современные трансформации русской загадки: Автореф. . . дис. кан. фил. наук. – Великий Новгород: 2008. – 19 с.
7. Пермьяков Г.Л. Основы структурной паремиологии / сост., вступ. ст. Г.Л. Капчица. – М.: Наука, 1988. – 235 с.
8. Семенов Н.Н. Прецедентный потенциал паремий как проблема семантического исследования [Текст] / Н. Н. Семенов // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2, Языкозн. – 2009. - № 2 (10). – С. 17-23.
9. Фаттахова Н.Н. Народные приметы: синтаксис и прагматика (на материале русского, татарского и немецких языков) [Электронный ресурс]: монография / Н.Н. Фаттахова, М.А. Кулькова. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2015. – 254 с.
10. Федорова Н.Н. Современные трансформации русских пословиц: Автореф. . . дис. кан. фил. наук. – Великий Новгород: 2007. – 20 с.

© Васильева Ксения Николаевна (knvasileva92@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский городской педагогический университет

КОГНИТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ЖАНРОВ МАССОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕКТИВНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ)

Ватолина Татьяна Геннадьевна

*К.филол.н., старший преподаватель, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова
bianka80@mail.ru*

COGNITIVE MODELING OF GENRES OF MASS LITERATURE (ON THE EXAMPLE OF ENGLISH-LANGUAGE DETECTIVE STORIES)

T. Vatolina

Summary: This article examines one of the most socially significant and popular genres of mass literature – detective discourse, the artistic world of which is generated and functions around an invariant cognitive model, which is an integral cognitive structure abstracted from classical English-language detective stories.

Keywords: detective discourse, cognitive contour, cognitive model, conceptual system, character, role-playing nomination, artistic world.

Аннотация: В данной статье рассматривается один из самых социально значимых и востребованных жанров массовой литературы – детективный дискурс, художественный мир которого генерируется и функционирует вокруг инвариантной когнитивной модели, представляющей собой абстрагированную из англоязычных классических детективных произведений целостную когнитивную структуру.

Ключевые слова: детективный дискурс, когнитивный контур, когнитивная модель, концептуальная система, персонаж, ролевая номинация, художественный мир.

Когнитивное моделирование представляет один из видов анализа, направленный на определение вектора применения силы с учетом влияния самых различных факторов на объект воздействия. В данном случае объектом воздействия является именно читатель. Сегодня моделирование стало составной частью любого научного исследования, модели для изучения создаются в самых разных научных областях, без когнитивного моделирования невозможны изучения любых лингвистических явлений, а также процессы, их рождающие и направленные на восприятие всех возможных видов дискурса. Именно когнитивное моделирование предназначено для наиболее точного анализа сути изучаемого явления.

Поэтому на примере англоязычных детективных произведений проведем анализ когнитивного моделирования жанров массовой литературы.

Считается, что детективный жанр является особенным жанром, который длительное время не подвергался серьезной критике исходя из того, что не каждый читатель мог понимать правильно и логично происходящее на страницах детектива, не все могли поделить грамотным восприятием классиков детективного жанра. Другими словами, не всем давался детективный жанр англоязычных произведений, особенно после перевода, так как для понимания происходящего на страницах необходимы были определенные знания географического, исторического, социального и другого характера, которые у большинства читателей, допустим СССР или Рос-

сии, просто отсутствовали. Это в настоящее время создаются так называемые бульварные детективы широкого доступа и детективные жанры на любой вкус, предназначенные только для бесцельного времяпровождения и не требующие никаких особенных знаний.

Тем не менее, анализируя англоязычные произведения детективного жанра, нельзя не назвать хорошо известные всему миру имена А.К. Дойля, Э.А. По, А. Кристи, Г.К. Честертон, Д. Сайерс, Э. Гарднера и других великих мастеров.

Считая детективный жанр не совсем серьезной литературой, в России в настоящее время отсутствует его глубокий анализ, существуют обзорные статьи Г.А. Анджапаридзе, А.Г. Адамова, А.З. Вулиса, Я.К. Маркулан и некоторых других ученых, например, И.А. Дудина дала оценку особенностям развития и действиям определенных составляющих детективного дискурса [Дудина, 2008], Н.Ю. Филистовой проведен некоторый сопоставительный анализ когнитивных особенностей и семантики русского и английского языков, Э.В. Калашниковым изучены англоязычные детективы как категории текста и его особенности. Этого, конечно, очень мало и недостаточно, еще не изучены когнитивно-дискурсивные параметры исследуемого нами детективного жанра, отсутствует систематизация его параметров — это очень большая и трудоемкая работа.

Однако, на наш взгляд, любая массовая литература должна подвергаться изучению и анализу, хотя бы пре-

следуя любую возможность запретительных мер для низкопробного бульварного чтива, которое не несет никакой смысловой нагрузки. Но в одном солидарны и зарубежные, и отечественные исследователи этого жанра — детективный дискурс является социальным феноменом, который всегда реагирует на политические и экономические изменения в обществе, он является массовым жанром и всегда более востребован, в отличие от других жанров литературы, именно поэтому его более детальное исследование должно быть продолжено.

Структура изучаемых нами произведений представляет собой очень сложную систему, в состав которой входят несколько взаимосвязанных друг с другом контуров взаимодействия. Если отдельно рассмотреть когнитивную структуру художественного мира классического детектива, то в каждом из них эти контуры обеспечивают постепенное управляемое развитие событий в определенных сценарием рамках, присущие практически любому стандарту существующего жанра любого детектива «Убийство» – «Расследование» – «Объяснение», а также сопутствующие жанру действия и определенную, последовательную деятельность действующих лиц. Одновременно с этим, если отдельно изучать эти когнитивные контуры, представляющие собой системный постоянный сегмент, присущий определенной структуре созданных автором определенных и необходимых составляющих, цепочке событий, являющейся постоянной и неизменной на протяжении всего сценария произведения. Совокупность этих контуров представляет собой жанрообразующую когнитивную модель, на основе которой детективные произведения на глубинном уровне порождаются и функционируют, а на поверхностном уровне данная модель актуализируется в языковых знаках каждого конкретного детективного произведения, сигнализируя читателям, с каким именно жанром массовой литературы они имеют дело, обеспечивая узнаваемость и востребованность детективного дискурса в целом.

Необходимо четко представлять себе, что любое англоязычное произведение детективной направленности — это самостоятельный и разнообразный художественный мир, он не возникает сам по себе, а строится по определенному сценарию автора — по хорошо продуманной определенной схеме, которая присуща всем детективным произведениям.

Этому сценарию присущи некоторые теоретические принципы когнитивного моделирования, основанные на современном языковедении:

- Синтез отдельных информационных кластеров в виде самостоятельных и целенаправленных когнитивных структур (значений, смыслов, когнитивных сценариев), которые в пределах детективного жанра всегда неизменны и постоянны при изме-

нении только языковых величин;

- Объединение целенаправленных когнитивных структур в виде блоков по схожим признакам и их одновременного абстрагирования;
- Нахождение связей и взаимоотношений между объединенными блоками и структурами, установление условий их функционирования.

А когнитивное моделирование детективного дискурса содержит несколько взаимосвязанных друг с другом структур взаимного функционирования, а когнитивные структуры, в свою очередь, группы блоков определенных знаний, присущих данному жанру. Они были абстрагированы на основе когнитивного моделирования языковых величин.

Абстрагирование и объединение произведено нами с момента установки общих ролевых названий действующих лиц детективного дискурса, входящих в первую структуру взаимного функционирования общей когнитивной модели детективного дискурса.

Говоря об обобщенных чертах для всех действующих лиц в детективном жанре необходимо остановиться на разработках Ю. Кристевой, которая методом структурного анализа текста художественного произведения выявила общие черты для всех действующих персонажей. Совершенствуя работу В.Я. Проппа о понятии «класса персонажей», Ю. Кристева ввела новое определение «актант», который в отличие от персонажа в пределах какого-то одного художественного произведения, является обобщенным персонажем для многих произведений с присущими только ему определенными действиями. Теперь становится проще рассуждать о строении художественных произведений и месте персонажей в них: если действующие лица и персонажи создают отдельное произведение, то определенный набор актантов создают целый жанр в художественной литературе. Отличительным признаком актантов по отношению к действующим лицам и персонажам является обладание ими метаязыкового статуса. Выделение в жанре произведения актанта происходит через «дискурс, который он себе присваивает и посредством которого обозначается в романе» [Пропп, 2003; Кристева, 2004].

Если использовать разработанные Ю. Кристевой алгоритмы абстрагирования актантов на основе дискурса, с помощью которого они обозначаются в детективном жанре, то сам детективный жанр предстает перед нами очень простым и несложным с точки зрения построения его структуры персонажей и действующих лиц, то есть при всем разнообразии персонажей количество актантов в нем весьма ограничено, а в любом детективе мы не сможем найти актантную множественность по отношению к одному и тому же действующему лицу.

Объединение единообразных номинаций в группы и выделение из каждой группы общей и ничем не примечательной номинации (detective, private detective, consulting detective, amateur of crime, resolver of mysteries, unraveller of knots, private sleuth, watchdog → detective; murderer, criminal, maniac → murderer; friend, associate, assistant, companion, emissary, representative → assistant; witness → witness; victim, body, dead woman/man, corpse, poor old soul/guy → victim), дает нам возможность доказать, что практически в каждом детективном произведении англоязычного происхождения легко определяются всегда пять типов действующих лиц, которые предлагаем обозначать используя абстрагированные номинации: ДЕТЕКТИВ, УБИЙЦА, ПОМОЩНИК, СВИДЕТЕЛЬ, ЖЕРТВА. Эти номинации являются названиями определенных значений, определяющими всегда только личностную идентификацию для конкретного художественного жанра, а на уровне актантно-персонажной структуры используются определенные знания, представляющие всех персонажей абсолютно идентичными и похожими с точки зрения их когнитивной функции.

Представление единой номинации идентичности, например такой, как ДЕТЕКТИВ, на уровне когнитивного моделирования может служить абстрагированным именем собственным, заменяющим все конкретные имена персонажей жанра (Father Brown, Sherlock Holmes, Miss Marple, Hercule Poirot, Albert Campion и другие). Всех их можно обозначить как ДЕТЕКТИВ, поэтому логично будет писать исследуемые номинации заглавными буквами.

Следующей когнитивной структурой созданной нами модели является концептуальная структура, в которую входят группы идентичности действующих лиц, то есть предыдущая структура, а также исследуемое нами значение общего концептуального стандарта детективного жанра, включающего в себя единую систему «Убийство» – «Расследование» – «Объяснение». С.Н. Плотникова ввела термин концептуального стандарта, понимая под ним инвариантную концептуальную систему, наличие которой в произведении является обязательным условием причисления текста к какому-либо определенному жанру. О наличии концептуального стандарта произведения по С.Н. Плотниковой можно выделить следующие положения:

- Существование большого количества художественных произведений или текстов, написанных по «шаблону» того или иного жанра;
- Любой читатель на бессознательном уровне всегда достаточно точно определяет жанр произведения, что свидетельствует о владении интуитивным знанием об концептуальном стандарте жанра [Плотникова, 2005].

С. Н. Плотникова также считает, что определение концептуального стандарта детективного жанра является

очень простым и не сложным по сравнению с определениями, например, жанра фэнтези и других, более сложных жанров [Плотникова, 2005]. Именно поэтому системе «Убийство» – «Расследование» – «Объяснение» можно считать концептуальным стандартом жанра.

Но в нашем исследовании впервые выделено два основных типа дискурса, динамично переходящих друг в друга в соответствии с концептуальным построением произведения детективного жанра. При продвижении повествования и развития событий элемент «Расследование» переходит в элемент «Объяснение», причем особенно выделяется дискурс расследования, его можно назвать дискурсом «вопросания» мира, отнесенный полностью в ведение ДЕТЕКТИВА, завершением детективного произведения является дискурс объяснения. А элемент «Убийство» рассматривается в дискурсе «вопросания» и объяснения, то есть этот первый элемент структуры детективного дискурса является еще главным в теме произведения.

Сценарная когнитивная система созданной нами когнитивной модели детективного дискурса является следующим последовательным понятием, выделенным нами в ходе когнитивного моделирования детективного жанра. Это понятие воплощается в цепочке речевых действий или речевых актах концептуальных персонажей, где центральным является ДЕТЕКТИВ и время его появления на страницах произведения считается началом его наблюдения за художественным миром. Реализация всей когнитивной деятельности на данном уровне осуществляется в сообщении об убийстве и в дальнейшем «вопросании» ДЕТЕКТИВОМ всех остальных действующих лиц произведения по поводу убийства. Все же речевые акты ДЕТЕКТИВА на этом уровне когнитивной модели являются только шаблонами и директивами. Как, например, происходит в рассказе А. Кристи «The Adventure of the Egyptian Tomb»:

(Poirot): Now, let us come to facts, that I may have guidance. **Your husband had always been a devoted egyptologist, hadn't he?**

(Lady Willard): Yes, from his youth upwards. He was one of the greatest authorities upon the subject.

(Poirot): **But Mr. Bleibner, I understand, was more or less of an amateur?**

(Lady Willard): Oh, quite, he was a very wealthy man who dabbled freely in any subject that happened to take his fancy. My husband managed to interest him in Egyptology, and it was his money that was so useful in financing the expedition.

(Poirot): **And the nephew? What do you know of his tastes? Was he with the party at all?**

(Poirot): **When did Mr. Schneider's death take place?**

(Ames): Three days ago.

(Poirot): **You are sure it was tetanus?**

(Ames): Dead sure.

(Poirot): **It couldn't have been a case of strychnine poisoning, for instance?**

(Ames): No, Monsieur Poirot, it was a clear case of tetanus.

(Poirot): **Did you not inject anti-serum?**

(Ames): Certainly we did.

Здесь, как и в других подобных диалогах, мы имеем однотипный дискурс. Всегда спрашивает только ДЕТЕКТИВ, остальные персонажи вынуждены отвечать, поэтому диалоги из детективных произведений нельзя назвать естественными, но можно признать их вынужденными. Ведь все подвергнуто коммуникативному давлению ДЕТЕКТИВА и вынуждены ему подчиняться, даже УБИЙЦА, когда он будет задержан или идентифицирован как убийца, вынужден признавать над собой власть ДЕТЕКТИВА. Все это лишь подтверждает выводы С.Н. Плотниковой о том, что действующие лица детективного дискурса всегда не миметические (не подражательные), а концептуальные. Это говорит о том, что художественный мир детективного жанра всегда более удален от реального мира по сравнению с подражательными мирами, создаваемыми в реалистической литературе [Плотникова, 2006].

Элемент «Объяснение» в нашем случае является отдельной частью художественного мира детективного жанра, которая всегда заканчивает произведение. С точки зрения лингвистики «Объяснение» устроено по образцу аргументативного дискурса, потому что всегда воплощается в использовании присущих только ему языковых образований. Именно эта очевидность наблюдается во всех произведениях детективного жанра на их заключительных стадиях.

Следующим понятием когнитивной структуры является элемент общей системы художественного мира и естественное разделение этого мира на две половины: невидимую (истинную) и видимую (ложную). Разделение понятий динамики картин мира от ложной к истинной и наоборот предоставляет нам очевидную возможность соединения двух противоположных когнитивных структур в одну общую модель детективного дискурса: действительный и кажущийся миры. Т.И. Семенова утверждает, что кажимость является одним из инструментов создания полифонии в дискурсе, двуплановости репрезентируемого в дискурсе мира [Семенова, 2007]. Объектное пространство детективного дискурса можно разделить на настоящее (подлинное) и симулятивное (вымышленное). Симулятивное в данном случае по Ж. Бодрийяру понимается как знак, значение которого симулируется, отрываясь от подлинного [Бодрийяр, 2000]. Поэтому в связи с разделением событий на подлинные и вымышленные, действующие лица произведения де-

лятся на когнитивно-компетентного (ДЕТЕКТИВ) и когнитивно-некомпетентных (остальные персонажи). В качестве примера можно привести многие, хорошо известные всем, повести А. Конан-Дойла со знаменитыми персонажами Шерлоком Холмсом и инспектором Лестрейдом. В этих произведениях как весь дискурс расследования, так и объяснения, основан на подробном объяснении истинного соотношения знаков подлинных и вымышленных. ДЕТЕКТИВ (Шерлок Холмс) находится в истинном, правдивом мире логики и фактов, персонаж (инспектор Лестрейд), играющий роль основного детектива по сюжету и сценарию, всегда находится в ложном, вымышленном мире. Соотношение этих двух миров ясно представляют сценарий А. Конан-Дойла о кажимости мира в дискурсе когнитивно-некомпетентных персонажей (инспектор Лестрейд) и выведении ложной картины мира в зону видимости и фактов в дискурсе когнитивно-компетентного персонажа (ДЕТЕКТИВА Шерлока Холмса). Например, в повести «A Study in Scarlet» полицейский инспектор Лестрейд выступает в роли ПОМОЩНИКА и представляет собой некомпетентного персонажа, соотнося надпись на стене Rache с именем Rachel. ДЕТЕКТИВ (Шерлок Холмс) путем логических умозаключений и с помощью обычной внимательности восстанавливает взаимосвязь знаков, отражающую взаимодействие элементов, меняет уводящий в сторону симуляции знак Rachel на правильный по сценарию revenge, то есть восстанавливает истинное значение знака. Такими примерами полны все основные произведения А. Конан-Дойла, связанные с ДЕТЕКТИВОМ (Шерлоком Холмсом) и ПОМОЩНИКОМ (инспектором Лестрейдом).

Таким образом, в данном исследовании произведен анализ общих для детективного жанра англоязычных произведений признаков, что позволило предоставить ряд фактических доказательств, показывающих завершённую и неизменную конструкцию на сценарном уровне любого англоязычного произведения детективного жанра, состоящего из взаимосвязанных элементов — когнитивных структур, а каждая когнитивная структура — это система постоянных и неизменных сущностных величин и художественных знаний, находящаяся в завершенном и неизменном состоянии.

А когнитивное моделирование детективного дискурса представляет собой когнитивное единство, состоящее из конкретных детективных произведений, на основе которых оно рождается и работает. В данной статье показано, что на глубинной сценарной ступени когнитивное моделирование приводит произведения к однообразию и простоте сущности детективного жанра, но на практической ступени, формируясь в языковых знаках конкретных произведений, в области массовой литературы обеспечивает его узнавание, продвижение и спрос.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодрийяр, Ж. Символический обмен и смерть / Ж. Бодрийяр. – М.: «Добросвет», 2000. – 387 с.
2. Ватолина Т.Г. Когнитивная модель детективного дискурса (на материале англоязычных детективных произведений XIX-XX вв.): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Т.Г. Ватолина. - Иркутск: ИГЛУ, 2011. - 209 с.
3. Дудина, И.А. Дискурсивное пространство детективного текста: на материале англоязычной художественной литературы XIX-XX вв. Текст.: дис. канд. филол. наук: 10.02.19 / И.А. Дудина. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2008.-259 с.
4. Кристева, Ю. Избранные труды: Разрушение поэтики [Текст] / Ю. Кристева. – М.: «РОССПЭН», 2004. – 656 с.
5. Пропп, В.Я. Морфология сказки [Текст] / В.Я. Пропп. – М.: Изд-во Лабиринт, 2003. – 144 с.
6. Плотникова, С.Н. Концептуальный стандарт жанра фэнтези [Текст] /С.Н. Плотникова // Жанры речи: Сборник научных статей. – Саратов: Изд-во Гос УН-Ц, 2005. Вып. 4. Жанр и концепт. – С. 262 – 272.
7. Плотникова, С.Н. Человек и персонаж: Феноменологический подход к естественной и художественной коммуникации [Текст] / С.Н. Плотникова // Человек в коммуникации: концепт, жанр, дискурс. – Волгоград: Парадигма, 2006. – С. 89-104.
8. Семёнова, Т.И. Лингвистический феномен кажимости [Текст]: монография / Т.И. Семёнова. – Иркутск: ИГЛУ, 2007. – 237 с.

© Ватолина Татьяна Геннадьевна (bianka80@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПЕРЕВОДУ ЗАГЛОВОКОВ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ

Ватолина Татьяна Геннадьевна

*К.филол.н., старший преподаватель, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова
bianka80@mail.ru*

COMMUNICATIVE AND PRAGMATIC APPROACH TO THE TRANSLATION OF FICTIONAL TITLES

T. Vatolina

Summary: In the article the communicative and pragmatic aspects of the title analysis is characterized. Principal ways and strategies of translating titles and the problem of its equivalence are considered. The process of translating fictional titles of the English origin reveals modes of their pragmatic adapting, ways of translating fictional titles from English into Russian being analysed.

Keywords: title, translation, pragmatic force, strategy, equivalence, pragmatic adapting, pragmatic aspect, fictional communication, transformation.

Аннотация: В статье дается характеристика коммуникативно-прагматическому подходу к исследованию заголовка. Рассматриваются основные приемы и стратегии перевода заголовков и проблема эквивалентности их перевода. Выявляются виды прагматической адаптации при переводе заголовков англоязычных художественных произведений, анализируются способы перевода заголовков художественных произведений с английского языка на русский язык.

Ключевые слова: заголовок, перевод, прагматический потенциал, стратегия, эквивалентность, прагматическая адаптация, прагматический подход, художественная коммуникация, трансформация.

В течение продолжительного времени проблема эквивалентности перевода является одной из самых обсуждаемых среди исследователей. Перед переводчиком в процессе его работы стоит большое количество задач. К примеру, отражение метафоричности и выразительности художественного произведения требует глубокого анализа самой структуры произведения, осмысления языковых средств, используемых автором. Переводчику необходимо также следить не только за передачей смысла художественного произведения, но также и отобразить стилистические особенности исходного текста. В той же степени это касается и перевода заголовков художественных произведений, поскольку зачастую заголовок сжато отражает содержание самого произведения.

Заголовок, как один из главных элементов паратекста, имеет свойство раскрывать общий план содержания произведения. Он является когнитивным кратчайшим путем к пониманию текста читателем [3, 4, 8, 9, 11, 10, 12].

Важность информации, которую несет в себе заголовок, определяется его способностью раскрыть общий план содержания произведения. При этом весьма актуальны общие фоновые знания, как автора, так и читателя, опираясь на которые автор может целенаправленно воздействовать на потенциального потребителя [5, с. 72]. Таким образом, автор произведения, используя заголовки, пытается вступить с читательской аудиторией

в коммуникативные отношения и создать впечатление общения с читателем, побуждая его ознакомиться с произведением.

Проблема эквивалентности перевода заголовков произведений художественной коммуникации уже неоднократно становилась объектом изучения многих лингвистов, языковедов, переводчиков [1, с.314]. Ее актуальность не вызывает сомнений и сегодня, так как спрос российского потребителя на литературные и кинематографические продукты англоязычного происхождения остается очень высоким. А, с свою очередь, коммерческий успех этих продуктов напрямую зависит от качества перевода не столько самих произведений, сколько их заголовков, прагматической функцией которых является вовлечь потенциального покупателя в единое с автором / издателем / промоутером концептуальное пространство, положительным образом воздействовать на его эмоциональную сферу, побуждая, таким образом, к приобретению / прочтению / просмотру конкретного продукта художественной коммуникации.

Прагматический подход к исследованию языковых явлений способствует раскрытию коммуникативного назначения единицы языка, использования ее адресатом в качестве орудия действия, воздействия и взаимодействия с окружающим миром, ее соотносительности с поведением и деятельностью адресанта [7, с.55].

Любое высказывание создается для того, чтобы вызвать какой-либо коммуникативный эффект, поэтому прагматический потенциал является одной из самых важных частей содержания высказывания. Отсюда можно сделать вывод, что важную роль прагматика играет и при переводе. То же самое справедливо не только для какого-либо высказывания, но и для объекта нашего исследования – заголовков художественных произведений, как едва ли не самой важной части паратекста любого произведения.

Заголовки литературных художественных произведений в силу своей специфики достаточно трудно перевести на переводящий язык с сохранением всех прагматических установок и стилистических норм, вкладываемых в них авторами.

Необходимо отметить, что в современной лингвистике нет ясных разграничений между способами перевода названий литературных произведений и способами перевода заголовков кинофильмов. При переводе заголовков следует обращать внимание на особенности их структуры, что необходимо для правильного понимания и адекватного перевода [5, с.47].

Существует две причины трудности понимания названий художественных произведений:

1. Нарушение языковых норм;
2. Недостаточное понимание или знание культуры и реалий страны изучаемого языка, а также недостаточное знание фразеологии [6, с.273].

Российские переводчики, работая над заголовками кинофильмов и художественных произведений, применяют три стратегии, выделенных Л.К. Латышевым:

1. Прямой перевод названия на русский язык. Как правило, подобная стратегия применяется к названиям фильмов, где отсутствуют непередаваемые лингвокультурные компоненты.
2. Трансформация названия. При использовании данной стратегии, многие заголовки художественных произведений и названия фильмов переводятся с расширением когнитивной информации, при этом используется добавление или замена лексических элементов. Также использование дискурсивных маркеров фильма может компенсировать концептуальную недостаточность прямого перевода;
3. Замена названий кинофильмов или художественных произведений. Несмотря на основные требования, которые стоят перед переводчиком, а именно сохранение семантико-структурного равенства и равные коммуникативно-функциональные свойства, наблюдается достаточно много случаев изменения заголовков при переводе [6, с.275].

Необходимо отметить, что данные стратегии редко применяются переводчиками художественных произведений в «чистом» виде, чаще всего встречаются их комбинации.

Таким образом, мы можем заключить, что в данной сфере художественного перевода за последние годы были выработаны основные стратегии перевода, отвечающие современным тенденциям развития лингвистики. Однако, с учетом ее дальнейшей эволюции, вполне возможно дальнейшее совершенствование или полная замена существующих стратегий перевода названий и заголовков.

Зачастую работа переводчика требует от него наличия хорошо развитой интуиции и большого запаса так называемых «фоновых знаний».

С точки зрения прагматики и сохранения прагматического потенциала рассмотрим название американского комедийного сериала, которое иллюстрирует утрату прагматического потенциала, поскольку оригинальное название ссылается на события, произошедшие в середине 19 столетия. Оригинальное название звучит как «The thin blue line», и на русский язык оно было переведено с использованием приема калькирования – «Тонкая голубая линия», звучащее для русскоязычного зрителя несколько непонятно. Само словосочетание «the thin blue line» является отсылкой к выражению «the thin red line», появившемуся в статье одной из британских газет в ходе Крымской войны 1853-1856 гг., и обозначало британских солдат, которым в ходе одного из сражений пришлось противостоять русской кавалерии, при значительном численном превосходстве последней. То есть британским солдатам (носившим в те годы красные мундиры) пришлось рассредоточиться по фронту настолько широко, что издали они действительно напоминали тонкую красную линию. Наступление русской кавалерии британцам удалось отбить, и с тех пор выражение «the thin red line» стало обозначать солдат, которым пришлось принять неравный бой с противником. В современных СМИ словосочетанием «thin blue line» часто обозначают миротворцев ООН, носящих заметные голубые каски, или полицейских. Таким образом, в контексте самого комедийного сериала про полицейских-неудачников, название оригинала звучит иронично и с сарказмом для англоговорящей аудитории, в то время как для русскоговорящего зрителя название звучит несколько «загадочно».

Другим подобным примером неудачной адаптации с английского языка на русский можно считать документальный фильм 2004 г. «Fahrenheit 9/11», прямо переведенный как «Фаренгейт 9/11». М. Мур, режиссер документального фильма, давая название своей картине, очевидно, ссылался на произведение Р. Бредбеди

«Fahrenheit 451°», получившего в русском варианте название «451° по Фаренгейту». Данное произведение считается классикой мировой фантастики, и в Российской Федерации также находится достаточное количество людей, знакомых с творчеством Р. Бредбери, или поклонников жанра, об этом произведении слышавших. На наш взгляд, используя эту аллюзию, название фильма могло бы быть переведено как «9/11 по Фаренгейту», или «11/9 по Фаренгейту», поскольку в РФ нормой считается сначала писать число месяца. Приведенный нами перевод наиболее соответствует оригинальному названию, с точки зрения сохранения прагматического потенциала.

В художественной литературе интересным примером может послужить роман К. Кизи, «One Flew over the Cuckoo's Nest», по которому в 1975 г. был снят одноименный фильм. На русском языке название литературного произведения в переводе В. П. Голышева звучит как «Над кукушкиным гнездом», в то время как фильм получил название «Пролетая над гнездом кукушки». Оригинальное название происходит от известной в английской культуре считалочки, которую автор романа приводит в качестве эпиграфа в начале романа. Однако в романе дается также авторская версия этого детского стишка, являющаяся намеком на сюжет произведения и его развязку, несущая в себе также глубокое символическое значение. В экранизированной версии сам стишок совсем не упоминается, и его название на английском языке лишь является отсылкой к литературному произведению. Для русскоязычной аудитории название, данное переводчиками, звучит несколько неясно, однако на наш взгляд, наиболее подходящим в данном случае будет перевод, не ссылающийся на какие-либо тексты или реалии английской литературы: «Кто останется в гнезде?».

Перевод американского фильма «Some Like It Hot» - «В джазе только девушки» настолько «прижился» в русском языке, что кажется, будто лучше уже не перевести. В самом деле, фраза «звучит» на русском языке, с точки зрения ритма и смысловой законченности. К тому же ее можно считать прагматически адаптированной под русскоязычного зрителя, поскольку прямой перевод «Некоторые любят погорячее» в СССР был бы слишком неуместен. Недавно отечественные телекомпании вернули названию фильма его «правильный» перевод, однако он никак не ссылается на происхождение оригинального названия, который авторы сценария также позаимствовали из английского детского стишка:

Pease porridge hot, Pease porridge cold,
Pease porridge in the pot, nine days old.
Some like it hot, some like it cold,
Some like it in the pot, nine days old.

И, таким образом, оригинальное название будет звучать для англоязычного зрителя более привычно, чем пословный перевод для русскоязычной аудитории. Да-

лее, если брать только саму фразу, не учитывая ее происхождение в фильме, англоязычный зритель может понять ее как «некоторые любят рисковать», или даже «запахло жареным» (например, от устойчивых выражений, таких как «things are getting hot»). Мы склонны считать изначальный перевод названия более уместным, так как он был переведен с учетом советских реалий и тем самым является прагматически адаптированным.

Примером неуместного пословного перевода может послужить название комедии «Ants in the pants», на русском языке звучащее как «Муравьи в штанах». На английском языке название было подобрано весьма удачно, и оно полностью соответствует содержанию фильма, поскольку в английском языке выражение «to have ants in one's pants» означает «быть нервным, дерганым, беспокойным, возбужденным (сексуально)». Вариант российских переводчиков является пословным переводом фразеологического оборота, и может являться привлекательным с точки зрения оригинальности. Однако здесь мы можем судить об утрате прагматического потенциала, так как на языке оригинала название является привычным, однозначно интерпретируемым носителем языка, чего, как видно из названия, нет в отечественном переводе.

Очередной неудачный перевод названия фильма представлен в первом одноголосом переводе триллера 1996 г. «Limbic region» - «Область конечностей». Здесь очевидно наличие коммуникативного фиаско, и о сохранении прагматического потенциала не может идти речи. Limbic region (лимбическая система) – это совокупность ряда структур головного мозга, по форме напоминающая кольцо, отвечающая за регуляцию памяти, сна, инстинктивного поведения. Также учеными была установлена закономерность между нарушениями работы лимбической системы и шизофренией. Слово «limbic» произошло от латинской лексемы «limbus», что означает «пояс, край». Также в английской культуре присутствует мифологема «limbo» - некая пограничная область между раем и адом. Здесь подобный смысл может быть очевиден для англоязычного зрителя, смотрящего фильм, сюжет которого организован вокруг серийного убийцы-шизофреника, и смертельно больного полицейского, пытающегося поймать неуловимого преступника. Первоначальный российский перевод, по всей видимости, был основан на английской лексеме «limb» - «конечность». Впоследствии данное неудачное название на русском языке перед показом на телевидении было изменено на «Лабиринт сознания», что на наш взгляд, является более уместным, отвечающим сюжету киноленты и определенным образом воздействующим на русскоязычного зрителя с прагматической точки зрения.

Еще один пример неудачной прагматической адаптации, психологический триллер 1999 г. «Eye of the

Beholder», переведенный на русский язык одним словом с помощью приема замены – «Свидетель». Английское название явно ссылается на английскую идиому «the beauty is in the eyes of the beholder», имеющую значение, что каждый человек имеет свое представление о красоте. И название триллера сразу становится понятным для англоязычного адресата, смотрящего фильм и сумевшего провести аналогию с пословицей. Сюжет рассказывает нам об агенте спецслужб с позывным «the eye», чьим заданием становится установление слежки за опасной преступницей-шантажисткой, владеющей навыками оболъщения и перевоплощения. По ходу развития сюжета агент также становится жертвой ее обаяния. Здесь и становится очевиден смысл пословицы. Для русскоязычного зрителя подобное нейтральное название фильма на русском языке не передает изначального смысла, вкладываемого в название создателями фильма. Скорее он дает ему установку, что данный фильм будет из серии американских фильмов про судебные процессы и историю незаконно обвиняемого человека. Мы можем предложить свое название данной киноленты, отвечающее нормам сохранения прагматического потенциала картины – «Глазами смотрящего».

Еще один пример неудачной адаптации названия кинофильма, включающий в себя фрагмент английской идиомы. Мы будем рассматривать фантастический фильм «Deep Blue Sea» - «Глубокое синее море». На русский язык название было переведено с помощью приема калькирования, и это свидетельствует о том, что переводчики в своей работе не обратили внимания на изначальный смысл, вкладываемый в название авторами фильма. Создатели киноленты в названии фильма использовали фрагмент английской идиомы «between the devil and the deep blue sea», эквивалентом которой в русском языке можно считать следующие выражения: «между молотом и наковальней», «между Сциллой и Харибдой», «меж двух огней». Таким образом, у англоязычной аудитории, проводящей ассоциации между названием фильма и поговоркой, сразу возникает ощущение, что в фильме киногероям не стоит ожидать ничего хорошего, где сюжет строится вокруг вышедшего из-под контроля эксперимента по увеличению мозга у акул на подводной станции. У русскоязычного же зрителя при взгляде на перевод названия фильма могут возникнуть ассоциации с глубоководной экспедицией водолазов-исследователей, или с каким-нибудь документальным фильмом про морских обитателей. Очевидно, как и в предыдущем примере, что у переводчиков не получилось донести изначальный смысл названия фильма до русскоязычной зрительской аудитории. Мы также можем предложить перевод названия, адекватный вкладываемому в него содержанию - «Темные глубины» или «В темной глубине».

Криминальный триллер 2002 г. «Murder by Numbers» в русском языке получил название «Отсчет убийств».

Здесь снова наблюдается несоблюдение норм прагматической адаптации при переводе. Сюжет рассказывает о расследовании главной героиней-полицейской ряда убийств, в которых прослеживается некая сложная и витиеватая схема, по которой они совершаются. Авторы фильма явно использовали американское словосочетание «paint by numbers», что является эквивалентом русскому словосочетанию «книжка-раскраска», то есть такой книжки, в которой полная картинка выстраивается только после того, как к каждой области схематичного рисунка применяется определенный соответствующий цвет. Данный принцип соответствует сюжету киноленты, расследованию главной героини, и с этой стороны англоязычное название является весьма уместным и интригующим, вызывающим у зрителей определенные соображения по поводу происходящего по ходу развития сюжета. В переводе названия на русский язык подобного не происходит, у зрителя не появляется никаких ассоциаций между названием фильма и тем, что происходит на экране. Таким образом, данный пример перевода можно считать неудачным с позиций сохранения прагматического потенциала. Мы предлагаем собственный вариант перевода, на наш взгляд отвечающий правилам прагматической адаптации: «Убийственная головоломка».

Значительному изменению подверглось название литературного произведения «The Family», по мотивам которого впоследствии был снят одноименный художественный фильм. Сюжет произведения рассказывает нам о бывшем члене итальянской мафии, проходящего по программе защиты свидетелей и пытающегося скрыться от преследующей его с целью мщения мафии. На русском языке название произведения звучит как «Малавита», что в прямом переводе с итальянского означает «дурная жизнь», а в итальянском сленге этим словом обозначают членов мафии, «уголовные элементы», «отбросы общества». Известно, что члены итальянской мафии считают себя частью одной большой семьи, существующей по другую сторону закона. Также, по сюжету произведения, главный герой назвал словом «Малавита» свою собаку. Здесь присутствует достаточно сложная аллегория, которая проводит параллель между сюжетом произведения, в котором семья главного героя ведет отнюдь не благообразную жизнь, постоянно убегая от «прошлого» и его подоплекой, основой из реальной жизни. Мы считаем, что это один из случаев удачной прагматической адаптации, хоть и основанной на иноязычной лексеме.

Неудачной трансформации подверглось название книги известного ученого-космолога С. Хокинга «The Universe in a Nutshell», которая в русском языке получила название «Мир в ореховой скорлупке». Очевидно, что переводчик применил прием калькирования, заменив лексему «universe» на аналогичную, но не эквивалентную русскую лексему «мир». Здесь перевод названия

настолько неудачен, что большой прагматический эффект здесь оказывает скорее имя известного ученого, чем заголовок. Фраза «in a nutshell» в английском языке является устойчивой и соответствует на русском языке словосочетаниям «в двух словах», «в кратком изложении», «в общих чертах». Применяв подобное устойчивое выражение, автор пытался донести до потенциальной англоязычной читательской аудитории, что перед ним не серьезный научный труд, требующий вдумчивого осмысления, а скорее произведение, написанное в жанре научно-популярной литературы, рассказывающее, тем не менее, о фундаментальных процессах в нашей вселенной простыми словами. Как видно из локализованного названия, подобный прагматический эффект здесь не наблюдается.

Популярная книга Э. Джеймса «Fifty Shades of Grey» и получившей в переводе на русский язык название «Пятьдесят оттенков серого» является примером удачной прагматической адаптации. Название оригинального произведения основано на игре слов (Грей - имя главного героя и «grey» - от англ. - «серый»), и подобная «двусмысленность» обыгрывается по ходу развития сюжета, когда главные герои выбирают удобный для них один из двух вариантов во время составления договора. Однако в книге также обыгрывается и другая, более глубокая сторона их отношений, и, в силу того, что главные герои по большей части выбрали противоположные варианты в договоре, вместе они составляют нечто среднее между черным и белым – серый цвет. Таким образом, в произведении слово «grey» обозначает общие проблемы, и с этой стороны, название произведения переведено с учетом сохранения прагматического потенциала.

Приключенческий роман Б. Травена «The treasure of Sierra Madre» в русском переводе получил название «Проклятье золота», в то время как дословный перевод будет «Сокровища Сьерра-Мадре». Данный пример является примером удачной прагматической адаптации, поскольку американский читатель, увидев в названии наименование горного хребта Сьерра-Мадре, свяжет его название с т.н. «золотой лихорадкой», бум которой пришелся на первую половину XIX столетия. Так как данное явление было по большей части распространено на территории Северной Америки, на англоязычного читателя сразу оказывается определенное прагматическое воздействие, связывающее название горного хребта с сокровищами, которые они таят, а также с большим количеством опасностей, связанных с их добычей, хранением и транспортировкой. Название же романа на русском языке, будучи трансформированным, соответствует содержанию книги, ее сюжету, и также оказывает прагматическое воздействие на русскоязычного читателя, связывающего слово «проклятье» с естественным желанием человека обогатиться, и сопутствующим состоянием одержимого этим желанием человека. Мы склонны

считать данный перевод названия художественного произведения соответствующим нормам сохранения прагматического потенциала.

Юмористическая книга Т. Пратчетта «The Unadulterated Cat» на русском языке имеет как минимум, два перевода: «Кот без дураков» и «Кот без прикрас». Книга создана в форме юмористической энциклопедии, выпущенной от имени «A Campaign for Real Cats» (англ. «Движение в защиту настоящих котиков»). В силу ее жанра и содержания, мы полагаем, что наиболее уместным переводом названия с точки зрения сохранения прагматического потенциала на русском языке является «Кот без дураков», т.к. русское выражение «без дураков» является адаптированным под юмористическую направленность варианта лексемы «unadulterated» (англ. «неподдельный», «естественный», «настоящий»). Лексема низкой стилистической окраски «дурак» в данном контексте только подчеркивает жанр, в котором было написано произведение.

Название всемирно известной повести «The Catcher in the Rye» Дж. Сэлинджера на русский язык изначально было переведено как «Над пропастью во Ржи». Прямой перевод названия («Ловец во ржи») являлся невозможным, так как в русском языке слово «ловец» не содержит всех тех коннотаций, которые имеет его эквивалент в английском языке. Лексема «catcher» в английском языке имеет дополнительное семантическое значение «принимающий», относящееся к области популярного американского вида спорта. В этом значении по ходу развития сюжета становится понятным решение автора выбрать подобное название. В русском языке подобная реальность отсутствует, тем самым становится невозможно сохранить изначальный смысл, вкладываемый автором в заголовок произведения. Тем не менее, мы считаем подобную контекстуальную замену слов «ловец» на словосочетание «над пропастью» как отвечающую нормам сохранения прагматического потенциала, и не противоречащую содержанию повести, ее основной идее и оказанию определенного эффекта на читательскую аудиторию.

Итак, исходя из приведенного выше анализа, можно сказать, что также как перевод заголовков фильмов перевод заголовков литературных произведений часто сопровождается переводческим приемом смысловой замены, обеспечивающим адекватное восприятие адресатом информации, приводимой в заголовке. Анализ показал, что использование приема прямого перевода не всегда оказывается продуктивным с точки зрения сохранения прагматического потенциала заголовков. Следовательно, можно сделать вывод, что использование приемов смысловой замены и трансформации названия является наиболее подходящим с целью обеспечения желаемого воздействия на адресата.

Изучение и выявление способов сохранения прагматического потенциала заголовков кинофильмов и литературных произведений при переводе с английского языка на русский язык необходимо для дальнейшего анализа закономерностей перевода заголовков в раз-

личных культурах и может найти свое продолжение в исследовании специфики восприятия и репрезентации заголовков произведений массовой художественной коммуникации представителями разных лингвокультурных сообществ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабенко Л.Г., Васильев И.Е., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста: учеб. пособие. Екатеринбург: Уральский университет, 2000. 534 с.
2. Беляцкая А.А. Текст и лингвокультура в межтекстовом пространстве // Гуманитарные исследования: традиции и инновации: межвуз. сб. науч. тр. Вып. 5. Саранск, 2011. С. 5-9.
3. Викулова Л.Г. Паратекст французской литературной сказки: прагмалингвистический аспект: автореф. дис. ... д. филол. н. СПб., 2001. 30 с.
4. Кржижановский, С.Д. Поэтика заглавий. М.: Никитинские субботники, 1931. 32 с.
5. Кузнецов А.М. Структурно-семантические параметры в лексике. На материале английского языка. М.: Наука, 1980. 160 с.
6. Латышев Л.К. Технологии перевода: учеб. пособие. М.: Академия, 2007. 320 с.
7. Моррис Ч.У. Из области основной семиотики // Семиотика: антология. Екатеринбург, 2000. Гл. 1. С. 45-129.
8. Петрова Н.В. Интертекстуальность как общий механизм текстообразования англо-американского короткого рассказа. Иркутск: ИГЛУ, 2004. 243 с.
9. Реформатский А.А., Каушанский М.М. Техническая редакция книги: Теория и методика работы. М.: Гизлегпром, 1933. 414 с.
10. Соболева Е.Г. Проблемы прагматики англоязычного художественного текста // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2008. № 13. С. 55-56.
11. Яусс Х.Р. История литературы как провокация литературоведения // Новое литературное обозрение. М.: Наука, 1995. С. 34-84.
12. Genette G. Paratexts: Thresholds of Interpretation. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 427 p.

© Ватолина Татьяна Геннадьевна (bianka80@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ СМЫСЛ АНГЛИЙСКОЙ ПОСЛОВИЦЫ

NATIONAL AND CULTURAL MEANING OF ENGLISH PROVERBS

T. Golikova

Summary: The article considers valuable features of the English character and rules of behavior in society in the mirror of the English proverb. The conclusions are based on the analysis of a large body of examples from the online dictionary of English Proverbs. The main valuable traits of the English character are patience, endurance, decency, responsibility for their actions, hard work. The basic rules of behavior in English society – caution, distance in relations with people, secrecy. Don't judge people superficially or based on first impressions. In addition, the article discusses the specifics of English, Irish, Scottish, and Welsh Proverbs.

Keywords: picture of the world, folk wisdom, local colour.

Голикова Татьяна Олеговна

*К.филол.н., доцент, Российская Академия Народного Хозяйства и Государственной Службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва
tatianagolikova73@yandex.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются ценные черты английского характера и правила поведения в обществе в зеркале английской пословицы. Выводы сделаны на основе анализа большого корпуса примеров из онлайн словаря английских пословиц. Основными ценными чертами английского характера являются терпение, выдержка, порядочность, ответственность за свои поступки, трудолюбие. Основные правила поведения в английском обществе – осторожность, дистанция в отношениях с людьми, скрытность. Не надо судить о людях поверхностно или по первому впечатлению. Помимо этого, в статье рассматривается специфика английских, ирландских, шотландских, валлийских пословиц.

Ключевые слова: картина мира, народная мудрость, местный колорит.

Пословицы – очень интересная часть лексической системы языка. В них заключен народный опыт, вековая мудрость. «Пословица не просто изречение. Она выражает мнение народа. В ней заключена народная оценка жизни, наблюдения народного ума. Не всякое изречение становилось пословицей, а только такое, которое согласовывалось с образом жизни и мыслями множества людей, – такое изречение могло существовать тысячелетия, переходя из века в век» [2.с.94].

Что же мы должны знать о пословицах, и, в частности, об английских пословицах? Как они отражают картину мира англичан? Каким должен быть человек, исходя из английской народной мудрости? Какие человеческие качества ценятся и какие советы даются? Как нужно себя вести человеку в обществе? Поиск ответа на эти вопросы и является целью данной статьи.

Автором проведен анализ словаря английских пословиц [1]. Методом сплошной выборки выделялись, а затем группировались по смыслу изречения, дающие ответы на эти вопросы. Поскольку анализ проводился на глазок, без помощи точных методов подсчета и без помощи компьютерных программ, он ни в коей мере не претендует на полноту и дает возможность сделать лишь предварительные выводы.

1. Наибольшее число английских пословиц называют ценными терпение и выдержку [1]:

**Patience is a plaster for all sores;
Anger and haste hinder good counsel;
First think, then speak;
Think before you speak.**

Правильным отношением к жизни считается осторожность, дистанция в отношениях с людьми, даже скрытность [1]:

**All truths are not to be told;
Ask no questions, and you will be told no lies;
Discretion is the better part of valour.**

Не надо слишком открыто демонстрировать свое рвение к работе, старательность. Пословицы предупреждают о том, что на слишком старательного человека могут возложить слишком много дел [1]:

All lay loads on a willing horse.

2. В английских пословицах в человеке прежде всего ценятся порядочность и ответственность за свои поступки:

**Actions speak louder than words;
Promise is debt;
Promise little, but do much.**

Каждый должен нести ответственность за последствия своих действий [1]:

**As you brew, so you must drink;
As you make your bed, so you must lie on it;
As you sow, so you reap (You reap what you sow).**

3. На втором месте в английских пословицах стоит трудолюбие [1]:

**Never put off till tomorrow what you can do today;
By doing nothing we learn to do ill.**

Не надо искать себе оправданий, если делаешь что-то плохо [1]:

A bad workman always blames his tools.

4. Третье место занимает вежливость [1]:

**All doors open to courtesy;
Politeness costs little, but yields much.**

5. Главный совет английских пословиц – не судить о людях поверхностно или по первому впечатлению [1]:

**All are not thieves that dogs bark at.
All are not friends that speak us fair;
All are not saints that go to church;
All that glitters is not gold;
Appearances are deceitful;
Beauty is only skin deep;
The bait hides the hook;
False friends are worse than open enemies.**

6. Кроме того, пословицы говорят: надо ценить дружбу, друзей, помогать друзьям [1]:

**Among friends all things are common;
A friend in need is a friend indeed.
Но не нужно забывать и о себе [1]:
Friendship cannot stand always on one side.**

По английской народной мудрости человеку не надо быть нетерпеливым [1]:

All in good time.

В жизни надо использовать все шансы, все возможности [1]:

All is fish that comes to the net.

7. Дается еще один совет, совсем из другой области. Человек должен вести активный образ жизни, быть здоровым [1]:

**Early to bed and early to rise makes a man healthy, wealthy and wise;
After dinner sit a while, after supper walk a mile.**

На таком очень неполном материале позволим себе наметить некоторые штрихи к психологическому портрету англичан. Они считают, что человек должен быть выдержанным, должен отвечать за свои слова и поступки. Человек должен быть трудолюбивым и активным. Он должен быть вежливым. При этом подчеркивается, что не всегда в жизни нужно быть открытым, и часто придется вести себя скрытно, оберегая свой мир от посторонних.

Сравним эти черты с полными и обоснованными выводами, которые делает антрополог Кейт Фокс в книге «Наблюдая за англичанами». На основе многих психологических экспериментов, К. Фокс выделяет черты английского характера. Это сдержанность, а также скрытность и осторожность (English reserve): боязнь близких дружеских отношений с людьми и прямого открытого

общения. Это консерватизм. Это знаменитое английское лицемерие, которое пронизывает все сферы жизни и поведения, и даже объясняет идеалы англичан, в частности скромность и вежливость. В поведении важнейшей нормой является вежливость, имеющая глубокие корни, часто безотчетная, но во многих случаях требующая сознательных усилий [4. с.401–408].

Таким образом, наши наблюдения подтверждают знаменитые черты английского характера и правила поведения в обществе. В перспективе для дальнейшего исследования остается вопрос: «Почему именно такие черты и правила присущи англичанам?». Также в перспективе для исследования остается сравнение английской и русской народной мудрости.

Здесь можно было бы поставить точку, если бы не еще один, очень важный аспект английских пословиц. Великобритания многонациональна и многокультурна. Помимо Англии (в узком смысле слова), она включает Северную Ирландию, Шотландию, Уэльс. Существуют не только английские, но и ирландские, шотландские, валлийские пословицы. Можно предположить, что у всех этих пословиц есть что-то общее. Однако, пословицы каждого народа (ирландцев, шотландцев, валлийцев) не могут не иметь неповторимый колорит.

При сравнении английских, ирландских, шотландских, валлийских пословиц нельзя не отметить, что наиболее ценным качеством человека все они называют трудолюбие, а отрицательными качествами – лень и праздность.

В Англии говорят:

**Never put off till tomorrow what you can do today;
By doing nothing we learn to do ill [1].**

В Ирландии говорят:

**Keep your shop and your shop will keep you;
Laziness is a heavy burden;
Poverty waits at the gates of idleness [5].**

В Шотландии скажут:

**Nae gains without pains;
Nae sweat, nae sweet;
Naething is got without pains but an ill fame;
Naething is sae difficult but may be overcome with' perseverance;
Perseverance performs greater works than strength;
Frugality is a fair fortune, and industry a good estate;
Plough deep while sluggards sleep. [7].**

Валлийцы скажут:

**Your hand is never the worse for doing its own work;
The seed of evil is laziness;
No good will come of oversleeping;
Work ill done must be twice done;**

Without perseverance talent is a barren bed. [8].

Помимо этой общей черты, при сравнении пословиц нельзя не отметить и специфические черты ирландских, шотландских, валлийских пословиц.

В ирландских пословицах выше всего ценится честь и достоинство [5]:

**Better good manners than good looks;
It's more difficult to maintain honour than to become prosperous;
A man may live after losing his life but not after losing his honour;
Better to be a man of character than a man of means;
Better the trouble that follows death than the trouble that follows shame.**

Шотландские пословицы много говорят о храбрости [7]:

**A courageous foe is better than a cowardly friend;
A faint heart never won a fair lady;
Courage against misfortune, and reason against passion;**

Также они высоко ценят благодарность [7]:

**Ae good turn deserves another;
Gratitude preserves auld friendships and begets new;
He that gies to a grateful man, puts out at interest.**

Шотландские пословицы прославляют честность [7]:

**Confessed faults are half mended;
Honesty may be dear bought, but can ne'er be an ill pennyworth;
O'a' crafts to be an honest man is the master-craft.
Они говорят о важности доброты [7]:
A kindly word cools anger;
If I'm no kind, I'm no cumbersome;
Kindness overcomes a dislike.**

Шотландские пословицы осуждают жадность, трусость, зависть [7].

О жадности:

Avarice generally miscalculates, and as generally deceives;

Money ane for land, taks a fool by the hand.

О трусости:

**A coward's nae company;
He's mair fleyed than hurt;
His heart's in his hose.**

О зависти:

**Envy is the rack of the soul, and torture of the body;
Envy ne'er does a gude turn, but when it means an ill one.**

В валлийских пословицах ценятся совесть, настойчивость, терпение, мудрость [8]:

**Conscience is the nest where all good is hatched.
Without perseverance talent is a barren bed;
Tapping persistently breaks the stone;
Patience is the mother of all wisdom;
Reason is the wise man's guide, example the fool's;
The advice of the aged will not mislead you.**

Они осуждают поспешность, гнев, лень:

**The greater the hurry, the more obstacles there are;
Anger is the mother of treachery;
The seed of evil is laziness.**

Валлийские пословицы говорят о важности жизненного опыта [8]:

**Adversity and loss make a man wise;
Adversity brings knowledge, and knowledge wisdom.**

Они призывают делать добро [8]:

**Do good and then do it again;
Repay evil with good and hell will not claim you;**

Точно и метко они предостерегают они против лживости [8]:

He who deceives shall be deceived.

Таким образом, в английских, шотландских, ирландских, валлийских пословицах видно своеобразие менталитета и картины мира каждого из народов Великобритании.

Что ещё можно сказать об английских, шотландских, ирландских, валлийских пословицах? В них очень много жизненных и культурных реалий англичан, шотландцев, ирландцев, валлийцев.

Например, английские пословицы содержат много единиц неметрической системы мер, характерной для англоговорящих стран:

1. **Don't measure other people's corn by your own bushel** (Не меряй на свой аршин).

Bushel (бушель) – традиционная английская мера объема (особенно для зерна, овощей, фруктов), равная 36,369 кубическим дециметрам [6].

2. **Mere words will not fill a bushel (Из спасибо шапки не сошьёшь).**

Здесь bushel – мерный сосуд вместимостью один бушель [6].

3. **You cannot get a quart into a pint pot (Бочку в наперсток не выльешь).**

A quart (кварта) и a pint (пинта) – традиционные меры жидкости в англоговорящих странах.

4. **Give him an inch and he will take a yard (Дай ему палец, а он всю руку откусит).**

An inch (дюйм) и a yard (ярд) – известные меры длины

в англоговорящих странах.

Ирландские пословицы содержат географические и культурные реалии Ирландии:

1. A Kerry shower is of twenty-four hours.

Kerry – графство на юго-западе Ирландии, популярное у туристов благодаря красивым горам и сельским пейзажам [6].

2. Never call a Kerry man a fool until you're sure he's not a rogue.

Здесь делается намек на какую-то черту характера людей из графства Керри, возможно лицемерие или двуличность.

3. Limerick was, Dublin is and Cork shall be the finest city of the three.

Limerick (Лимерик) – главный город графства на юго-западе Республики Ирландия [6].

Dublin – столица Республики Ирландия. Это центр культуры. В Дублине жили писатели Джонотан Свифт, Джордж Бернард Шоу, Оскар Уайльд, Джеймс Джойс. О Дублине сложено много известных песен [6].

Cork – второй по величине город Республики Ирландия, столица самого большого графства.

4. You couldn't make half a football team out of all the Leinster men in heaven.

Leinster (Ленстер) – провинция Республики Ирландия, которая включает 12 графств и город Дублин [6]. Жителей этой провинции пословица показывает людьми грешными со множеством пороков: очень мало жителей Ленстера можно найти в Раю (не наберется и половины футбольной команды).

5. You kissed the blarney stone.

Так говорят о человеке, который имеет дар убеждать других и добиваться своей цели. The Blarney stone (камень Бларни) – камень в стене замка Бларни в Ирландии. Существует поверье, что, если его поцеловать, это при-

несет удачу и способность убедить людей сделать так, как вам хочется [6].

В шотландских пословицах находят отражение особенности произношения шотландского диалекта английского языка:

1. A bird in the hand is worth ten fleein';

2. Beggars cannae be choosers;

3. It's an ill wind that blaws naebody any gude;

4. Time and tide tarry on nae man;

5. The fit (foot) on the cradle,

The hand on the reel,

Is the sign o'a woman that means to do weel;

6. Naething is sae difficult but may be overcome wi' perseverance.

Что касается валлийских пословиц, то они самые самобытные, оригинальные. В них меньше всего английских заимствований. Валлийские пословицы очень красивые и краткие. Они подчеркивают важную роль языка в жизни народа [8]:

A nation without a language is a nation without a heart.

В целом, английские, шотландские, ирландские, валлийские пословицы – ключ к пониманию культурного многообразия Великобритании.

Пословицы представляют исключительно интересный материал для изучения и обсуждения на занятиях английского языка. Они являются бесценным источником информации о реалиях и культуре Великобритании: Англии, Шотландии, Ирландии, Уэльса. Также они предлагают прекрасные темы для дискуссии, на основе которых можно и нужно формировать речевые навыки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Английские пословицы (словарь английских пословиц). – Режим доступа: English-4life.com.ua/poslovit/poslovit.html (дата обращения: 18.01.2018).
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура (лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного). – М: Русский язык, 1983. – 269 с.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 331 с.
4. Fox K. Watching the English (the hidden rules of English behavior). – London, Hodder and Stoughton Ltd, 2004. – 424 p.
5. Irish proverbs. – Режим доступа: islandireland.com/Pages/folk/sets/proverb.html (дата обращения: 21.09.2020).
6. Longman Dictionary of English Language and Culture. – Harlow: Longman, 2000. – 1566 с.
7. Scottish proverbs. – Режим доступа: electricscotland.com/humour/scottish-proverbs.pdf (дата обращения: 31.01.2018).
8. Welsh proverbs. – Режим доступа: proverbicals.com/welsh-proverbs (дата обращения: 21.09.2020).

© Голикова Татьяна Олеговна (tatianagolikova73@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭВОЛЮЦИЯ КОНЦЕПТА «СЧАСТЬЕ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

EVOLUTION OF «HAPPINESS» CONCEPT
IN RUSSIAN LANGUAGE

U. Idzibagandova

Summary: The article deals with the terms «Concept» and «Happiness». The author analyses various interpretations of «Happiness» concept used by domestic scientists. The process of the concept changing in the historical, cultural and sociological aspects is proved. The connection of the lexical and etymological meanings is given. Factors and conditions affecting the evolution of the concept of «Happiness» are distinguished.

Keywords: concept, concept «Happiness», evolution of concept, the language unit.

Идзибагандова Уздият Исмаиловна

Аспирант, Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва
uzdiyat@bk.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию понятия «Концепт» и концепта «Счастье». Автором дается подробный анализ существующих трактовок концепта «Счастье», используемых отечественными учеными. В работе обосновывается процесс изменения концепта в историческом, культурном и социологическом аспектах, доказана связь лексического значения слова с этимологическим. Выделяются факторы и условия, влияющие на эволюцию концепта «Счастье».

Ключевые слова: концепт, концепт «Счастье», эволюция концепта, языковая единица.

Счастье как символ стремлений человека, как мера измерения благополучия и успешности жизни личности остается до сих пор и целью, и объектом достижения всего человечества. Философия и литература, социология и экономика, история и психология, медицина – бесконечный ряд наук и областей познания рассматривают это понятие с полярных сторон.

Русский язык, как и другие языки мира, является языком, постоянно развивающимся под влиянием исторических, культурных, социальных, лингвистических факторов. Концепт «Счастье» в русском языке – один из основных и часто употребляемых как в художественном, культурном, лингвистическом, так и в социальном и историческом его аспектах. Выявление особенностей механизмов развития и эволюции этого концепта представляет научный интерес для многих ученых: филологов, лингвистов, литераторов.

Исследования ряда ученых, теоретический анализ работ которых приведен в данной статье (Аскольдова С.А., Карасика В.И., Лихачева Д.С., Пименовой М.В., Шанского Н.М., Бобровой Т.А.) внесли серьезный вклад в понятие концепта как такового, и концепта «Счастье», в частности. Однако процесс эволюции понятия «Счастье», механизмы и факторы, влияющих на его развитие, требуют более пристального внимания исследователя.

В рамках настоящего исследования рассмотрим понятие «Концепт» и концепт «Счастье», проследив эволюцию исследуемого нами понятия.

Языковая картина мира, заключающаяся в знании событий и явлений, являет собою совокупность языковых единиц – концептов. Изменение мира, жизни и деятельности человека как ячейки общества, изменение ценно-

стей общества и отражение этого процесса на индивиду, расширение культурных связей народов, развитие международных отношений легло в основу эволюции концепта и, в частности, концепта «Счастье».

От века к веку, от народа к народу, от одного социума к другому прослеживается эволюция языка и его концептов. Термин «concept» в Европе используют как синоним слову «понятие», так как в латинском языке слово «conceptus» переводится как «понятие». Однако в латинском языке также есть слово conceptum, что означает «зерно», «зародыш». То есть это своеобразный росток смысла, первообраз понятий. Поэтому концепт является не понятием, а сущностью понятия, смыслом, который не обрел формы.

Анализ того, как происходило изменение концепта в историческом аспекте эволюции языка, как повлияло развитие социума и изменения ценностей в развитии индивида и общества в целом, систематизация факторов и условий, влияющих на эту эволюцию, является как задачей нашего исследования, так и средством изучения.

Первым российским учёным, употребившим данное понятие, был С.А. Аскольдов-Алексеев (1928 г). Он искал сущность понятия в общем представлении, ставя вопрос в ценности знания.

Д.С. Лихачёв понимал концепт как когнитивный и психологический заместитель понятия в индивидуальном и коллективном сознании людей, говорящих на одном языке: «Концепт есть мыслительное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределённое множество предметов одного и того же рода» [10: 4]. По мнению учёного, концепт – это не то, что возникает из значения слова, а то, что является слиянием словар-

ного определения слова с личным и народным опытом носителей языка. Чем богаче опыт человека, тем богаче потенция концепта.

Ю.С. Степанов относил концепт к «коллективному наследию в сознании народа, его духовной культуре, культуре духовной жизни народа» [14: 157]. Таким образом, концепт можно определить как «национальный образ (идея, символ), осложненный признаками индивидуального представления» [14: 16].

Анализируя сущность термина на основании лингвистического и культурного подходов к концепту, следует отметить, что рассматриваемое понятие является основным, включающим в себя понятия общества о хорошем и плохом, о нравственности и безнравственности, истинном предназначении человека и т.д. [3: 17]. В своих научных трудах В.И. Карасик, исследуя разные подходы в изучении рассматриваемого нами концепта, как с лингвокогнитивной, так и лингвокультурной сторон, приходит к выводу, что данные подходы не исключают друг друга. [7: 117].

В данном исследовании В.И. Карасик подчеркивает, что концепт представляет собой первичное понятие и выражает объективное содержание слов, несущих смысл и передаваемых в различные сферы жизни и деятельности человека. Такие примеры находят свое воплощение в науке, искусстве и в обычной жизни [6: 123]. Определенный интерес представляет сопоставление С.Г. Воркачева, который сравнил сущность концепта с зонтом, поскольку аналогично зонту концепт «покрывает» разделы и предметные области множества гуманитарных направлений. Так, основными отраслями, в которых понятие концепта наиболее полно раскрывается, ученый считает когнитивную психологию, когнитивную лингвистику и лингвокультурологию [4: 42].

Свое определение концепта представила также В.Н. Телия. По ее мнению, концепт – это знание, которое приняло определенную форму, заняло свое место в структуре, рамке. Следовательно, концепт содержит в себе не только основные признаки объекта, но и те характеристики, которые в среде носителей языка наполняются знанием о сущности, приобретая национальную окраску, дополняя культурными ценностями. [16: 18].

Определенный интерес представляет собой характеристика, данная И.А. Стерниным. Он назвал концепт образованием, которое структурировано ментально. Исследователь считает это понятие основной единицей измерения процесса мышления. Концепт, согласно И.А. Стернину, представляет собой результат познавательной активности общества, индивида. Это полная информация о рассматриваемом предмете и событиях, а также понимание данной информации общественным созна-

нием и отношением коллективного сознания к данному явлению или предмету. [15: 64].

В дальнейших исследованиях, например, В.В. Колесов, прослеживается обращение к генной памяти, которая является основой, прообразом концепта. [8: 24].

А.П. Бабушкин, как и большинство ученых, полагает, что концепт – единица сознания общества, хранящаяся в национальной памяти носителей языка, оформленная в виде слова [2: 65].

Согласно исследованиям Е.С. Кубряковой, есть еще одно понимание сущности концепта, который характеризуется как единица когнитивных и психических процессов в сознании человека, имея информационную структуру, отвечающую за получение знаний, умений и опыта каждого конкретного человека. Таким образом, Е.С. Кубрякова рассматривает концепт как единицу памяти, которая характеризуется как содержащая определенный ментальный лексический запас наличием концептуальной системы, хранящей представления человека об окружающем мире и явлениях, которые находят свое отражение в психике человека. Представляя собой знания, смысл, которыми руководствуется человек в мыслительных процессах и явлениях, концепт становится зеркальным отражением опыта, знания.

В работах А. Вежбицкой концепт характеризуется в качестве того совершенного, что есть в психическом и психологическом мире индивида. Согласно её трактовке, одному и тому же слову конкретного языка в сознании разных людей соответствуют разные концепты. Помимо этого, она выделяет «концепт-минимум» и «концепт-максимум». Под «концептом-минимумом» понимается частичное представление о смысле слова, оно присуще обычному носителю языка, которому определённая реальность знакома, но в то же время не важна в жизненной практике. При этом знание концепта-минимума не должно быть ниже некоей границы, за пределами которой принято считать, что носитель языка указанным концептом не владеет. Концепт-максимум – это более полное понимание смысла слова, которое свойственно рядовому носителю языка [3: 205].

Обобщая основные определения сущности концепта, следует проследить тенденцию к пониманию концепта как единицы сознания, которая характеризует весь накопленный опыт индивида, его личные знания, которые приобрели определенную огранку под воздействием культурных, социальных и языковых факторов. Это словесное оформление понятий и представлений человека о явлениях, сущностях бытия и познания.

Среди отечественных лингвистов немало тех, кто занимался и занимается теоретическим исследованием термина «концепт» и типологией концептов, среди них А.П. Бабушкин, Н.Н. Болдырев, Н.В. Володин, В.И. Кара-

сик, Г.Г. Слышкин, А.Д. Шмелев. В сферу их научных интересов входят разнообразные конкретные концепты.

В античные времена **Счастье** было связано с наличием разума. А в Греции понятие «счастье» очень схоже с современными представлениями мира о счастливом бытии, о наслаждении жизнью, о благосклонности судьбы и об удовлетворенности ее различными аспектами.

В христианстве под счастьем подразумевается умение жить в соответствии с моралью и нравственностью.

Таким образом, за два тысячелетия понимание счастья менялось от благоприятной судьбы до удовольствий. Когда счастье понимается как состояние человека, важно соответствовать моральным нормам. Когда же счастье осознаётся как удовольствие, нравственная составляющая отходит на второй план.

С развитием человечества **Счастье** стали понимать не как отдельный предмет, а как абстрактное имя.

Проанализируем, как в русском языке понимали «счастье» в досоветский период.

Согласно Далю, счастье – «1. Рок, судьба, часть и участь, доля. *Такое наше счастье, что на мосту с чашкой. Всякому свое счастье; в чужое счастье не заедешь.* 2. Случайность, желанная неожиданность, талант, удача, успех, «спорина в деле», не по расчёту. *Кому счастье (кто счастлив) в игре, тому несчастье (тот несчастлив) в женитьбе. Кому счастье, кому несчастье.* 3. Благоденствие, благополучие, земное блаженство, желанная, насыщенная жизнь, без горя, смут, тревоги; покой и довольство; вообще, все желанное, все то, что покоит и доводит человека, по убеждениям, вкусам и привычкам его. *Счастье в нас, а не вокруг да около. Лады в семье, большое счастье! Даст Бог здоровья, даст и счастье.*» [5: 620].

На основе данных определений можно выделить для лексемы «счастье» категориально-лексическую сему «судьба».

Это доминирующее значение указывает на связь лексического значения слова с этимологическим, которое, как было отмечено, объединяет счастье с участью, долей.

В словарях советского периода приводят практически одинаковые толкования слова «счастье».

Для примера обратимся к «Малому академическому словарю».

Счастье – «1. Состояние высшей удовлетворенности жизнью, чувство глубокого довольства и радости, испытываемое кем-л. Семейное счастье. Народное счастье. || Внешнее проявление этого чувства. *Самое полное счастье светится на лице его. Достоевский. Подросток.* 2.

Успех, удача. Счастье в игре. Военное счастье. *Тяжелый год — сломил меня недуг, Беда застигла, — счастье изменило, — И не щадит меня ни враг, ни друг, И даже ты не пощадила! Н. Некрасов. Тяжелый год... Хаджи-Мурат всегда верил в свое счастье. Затевая что-нибудь, он был вперед твердо уверен в удаче, — и все удавалось ему. Л. Толстой. Хаджи-Мурат.* 3. в знач. сказ. Хорошо, удачно. [Фамусов:] *Да! счастье, у кого есть этакий сынок! Грибоедов. Горе от ума. — Ну вот мы и дома, Андрейка! Какое счастье, что мы уже вместе. Николаева, Жатва.* || (в сочетании с мест.: „мое“, „твое“, „его“, „ваше“). 4. Участь, доля, судьба. (простореч.) *Всякому свое счастье. Поговорка*» [11: 320].

Категориально-лексическая сема в основном значении, которая является общей для всех советских толковых словарей, может быть охарактеризована словом «состояние». В этот смысл вкладывается состояние как в материальном, так и в психологическом, культурном аспектах и явлений общества и индивида.

В постсоветский период в «Толковом словаре с включением сведений о происхождении слов» под редакцией Н.Ю. Шведовой выделяется более современная сема у слова «счастье».

Счастье – «1. Чувство и состояние полного, высшего удовлетворения. Состояние радости и комфорта, состояние покоя и полета. С. созидания. Стремление к счастью. Семейное счастье – *это когда тебя понимают (афоризм).* Личностное счастье – понимать других и быть понятым коллективом. Успех, удача. Удача и ее принятие и ощущение сопоставимы с отсутствием противоположных явлений *Не бывать бы счастьем, да несчастье помогло.* То есть удача – это своего рода отсутствие неудачи и дискомфорта. 3. Повезло, что такое случилось (разг.) *Замерз, с. еще, что не промок. Забыл ключи: с., что кто-то был дома*» [12: 963].

В данной семной структуре можно выделить категориально-лексическую сему «успех» и дифференциальную сему причины – «достижение чего-либо».

Опираясь на лексикографический анализ толковых словарей разных исторических периодов, кроме ядерной семы «состояние довольства, удовлетворения», можно выделить ряд интегральных сем, которые являются общими для всех промежутков: радость, успех, удача, судьба. Отсутствие диаметрально противоположных эмоций и состояний также показывают существование счастья. В совокупности все вышеуказанные явления образуют концептуальные слои «счастья».

В рамках настоящей статьи теоретический анализ понятия концепта и концепта счастья позволил проследить эволюцию исследуемого нами понятия. Изучение основных определений сущности концепта, позволило проследить тенденцию к пониманию концепта как едини-

цы сознания, которая характеризует весь накопленный опыт индивида, его личные знания, которые приобрели определенную огранку под воздействием культурных, социальных и языковых факторов.

Изменение мира, жизни и деятельности человека как ячейки общества, изменение ценностей общества и отражение этого процесса на индивиде, расширение культурных связей народов, развитие международных отношений легло в основу эволюции концепта и, в частности, концепта «Счастье». Счастье стало целью жизни человека и объектом достижения всего человечества. Сквозь года, от социума к индивиду, от одного социума к другому прослеживается эволюция языка и его концептов. Представленное исследование обозначило широту и многогранность рассматриваемой проблемы. Процессу эволюции русского языка способствовали различные факторы. Влияние этих факторов стало причиной изменения и концепта счастья.

Таким образом, являясь словесным оформлением понятий и представлений человека о явлениях, сущностях бытия и познания концепт счастья менялся с развитием бытия человека, многообразия изменяющихся явлений и методов познания.

В результате проведенного нами анализа концепта счастья, основанного на сопоставлении словарных дефиниций, можно проследить семантическую эволюцию концепта «счастье»: в древнейших семных структурах выделялась категориально-лексическая сема «доля», «участь»; в дальнейшем эта сема трансформировалась в «состояние», речь сегодняшних носителей языка зачастую предполагает сему «успех».

Сделанные нами выводы дают основание предполагать и дальнейшие изменения концепта «Счастье», подтверждая актуальность проводимого исследования и открывая новые перспективы его изучения с развитием мира, общества, ценностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово / Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. – М., 1980.
2. Бабушкин А.П. Концепты разных типов в лексике и фразеологии и методика их выявления / А.П. Бабушкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: сб. науч. тр. / под ред. И.А. Стернина. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2001. – С.52-57.
3. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание: пер. с англ. / А. Вежбицкая / отв. ред. М.А. Кронгауз, вступ. ст. Е.В. Падучевой. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
4. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С.Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – №1. – С.64-72.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х т. СПб, 1998.
6. Даль В.И. Пословицы русского народа: В 3-х т. Т.1. СПб, 1996.
7. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
8. КСКТ – Краткий словарь когнитивных терминов / под ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 248с
9. Колесов В.В. Русская ментальность в языке и тексте / В.В. Колесов. – СПб.: Петербургское востоковедение, 2006. – 624 с.
10. Кубрякова Е.С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира / Е.С. Кубрякова // Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. – М., 1988. – С. 141-172.
11. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность –М, 1997.
12. Малый академический словарь / Ред.: А.П. Евгеньева, М., 1957—1960 (АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. — 2-е изд., испр. и доп.
13. Махмудова С.М. Языковая репрезентация аксиологической доминанты концепта 'Этика' ('Абыр') в национальной картине мира рутулов [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2018. Том 5. № 2. С. 75–81. doi:10.17759/langt.2018050213
14. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70.000 слов/Под ред. Н.Ю. Шведовой. -М.: Русский язык, 1990
15. Пименова М.В. Методология концептуальных исследований / М.В. Пименова // Антология концептов. – Волгоград, 2005. – Т.1. – С. 15-20.
16. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю.С. Степанов. – Москва : Школа «Языки русской культуры», 1997. – 990 с.
17. Стернин И.А. Методика исследования структуры концепта / И.А. Стернин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: сб. науч. тр. / под ред. И.А. Стернина. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2001. – С.58-65.
18. Телия В.Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира / В.Н. Телия // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М., 1988. – С. 173–204.
19. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка: В 4-х т.М., 1996.
20. Три века русской поэзии / Сост. Н.В. Банников.- М.: Просвещение, 1986.
21. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4-х т.М., 1986.
22. Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка: Происхождение слов. М., 2000.

© Идзибагандова Уздият Исмаиловна (uzdiyat@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ ТЕАТРАЛЬНОЙ МЕТАФОРЫ В НЕМЕЦКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Лаврищева Екатерина Владимировна

к.филол.н., ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
eklav@mail.ru

THE ROLE OF THEATER METAPHOR IN GERMAN POLITICAL DISCOURSE

E. Lavristscheva

Summary: The article deals with the theoretical and practical problems of the description of German political discourse. Special attention is paid to the theater metaphor as one of the most common types of conceptual metaphor represented in the political discourse. The analysis of the frames of the metaphorical model "politics is theatre" is given in the article.

Keywords: conceptual metaphor, political discourse, frame, metaphorical model, metaphor functions.

Аннотация: В статье раскрываются теоретические и практические проблемы описания немецкого политического дискурса. Особое внимание уделяется театральной метафоре как одному из наиболее распространенных типов концептуальной метафоры, представленной в политическом дискурсе. В статье дается анализ фреймов метафорической модели «политика – это театр».

Ключевые слова: концептуальная метафора, политический дискурс, фрейм, метафорическая модель, функции метафоры.

Современный политический язык является сложным многомерным явлением. Изменения в социальной и политической жизни страны, отношения с другими странами оказывают значительное влияние на функционирование языка. Средства массовой информации всегда являлись мощным орудием воздействия на аудиторию, оказывали влияние на формирование общественного мнения, формировали отношение народа к той или иной политической ситуации. Еще несколько десятилетий назад основной функцией средств массовой информации считалась информативная, в современном мире она отходит на второй план, а главенствующую роль берет на себя манипулятивная функция, основной задачей которой является создание у реципиента определенной картины мира.

Политическая деятельность всегда играла особую роль в жизни общества. От определенной политической позиции или ситуации зависит место страны на международной арене, ее взаимоотношения с другими государствами, а также роль в деятельности мирового сообщества. Политический дискурс последних десятилетий XX века сильно метафоризирован. Метафоры, используемые при обсуждении политической жизни общества, все чаще привлекают внимание специалистов, которые стремятся выяснить, как и почему рождаются эти метафоры, в какой мере они отражают социальную психологию, политические процессы и личностные качества их участников. Метафора обладает способностью влиять на процесс принятия решений. А.Н. Баранов и Е.Г. Казакевич указывают на «свойство метафор — подсказывать, настраивать, наводить на определенный тип решения и поведения» [Баранов, Казакевич 1991:15]. Они считают, что когнитивная сила метафоры делает ее незаменимым

инструментом при поиске решений проблемных ситуаций: «Метафорическое мышление в политике является признаком кризисного мышления, мышления в сложной проблемной ситуации, разрешение которой требует значительных усилий от когнитивной системы человека по усвоению новых знаний и переработке их для построения множества вариантов действий и выбора правильной альтернативы» [Баранов, Казакевич 1991:17].

А.П. Чудинов также отмечает, что в политической коммуникации метафора выступает важным средством познания и объяснения мира, а также эффективным средством прагматического воздействия на сознание массовой аудитории [Чудинов 2013:63].

Нами был проведен анализ статей на политическую тему из журналов Spiegel Online, Die Zeit, а также выступлений немецких политиков. Анализ языкового материала показывает, что наиболее частотной метафорой в текстах СМИ является социальная метафора (более 40 % от общего количества проанализированного материала), которая представлена метафорическими моделями, основанными на понятийных сферах социальной субсферы: криминальная метафора («политика – это преступление»), военная метафора («политика – это война»), театральная метафора («политика – это театр»), спортивная/игровая метафора («политика – это спорт», «политика – это игра»), метафора путешествия («политика – это путешествие»).

В нашем исследовании мы остановимся на метафорической модели «политика – это театр», которая получила широкое распространение в публицистических текстах. Театр, как сфера-источник реализует эмотивную функ-

цию, то есть воздействует на эмоционально-волевую сферу адресата и создает соответствующее отношение к рассматриваемым политическим реалиям и процессам. Для описания данной метафорической модели, используются следующие фреймы:

1) Фрейм «Публика и прием, оказываемый спектаклю»

Данный фрейм репрезентируется такими лексическими единицами, как *das Publikum, das Fiasko: Schlecht aber, dass beim Publikum der Eindruck entsteht, in der Politik ginge es tatsächlich um nichts anderes als um Seehofers Neurosen, um die mentale Obdachlosigkeit der kompletten SPD und um die Frage, wer wessen Widersacher ist.* (Die Zeit, 04.01.2018, Nr. 02); *Für Labour dürfte die Wahl zu einem Fiasco werden.* (Die Zeit, 19.04.2017).

2) Фрейм «Элементы представления»

Как любое зрелищное представление, политическая деятельность состоит из отдельных частей, этапов и эпизодов. Для описания данной метафорической модели используются такие лексические единицы как *das Szenario, spielen: In einem zweiten, negativen Szenario verscherzt es sich Österreich mit der Europäischen Union, die FPÖ untergräbt die freie Presse und das Land bekommt am Ende das Ausländerproblem...* (Die Zeit, 23.12.2017); *Seehofer spielte Oppositionsführer, stichelte, stänkerte und drohte sogar mit einer Verfassungsklage gegen eine Bundesregierung, an der seine Partei selbst beteiligt war.* (Die Zeit, 06.01.2018).

Метафорическое употребление лексемы «das Szenario» имплицитно (указывает на наличие организаторов (т.е. тех, кто пишет сценарий, продумывает и разрабатывает определенные действия, выступает вдохновителем, распределяет роли и т.д.) и исполнителей тех или иных действий. При этом реализуются такие прагматические смыслы как «несамостоятельность», «неискренность», «зависимость от организаторов».

3) Фрейм «Театральное здание и театральный реквизит»

В рамках данного фрейма политические решения рассматриваются как запланированное событие, которое начинается «из-за кулис», скрыто от глаз публики (т.е. народа), и при необходимости выходит на политическую сцену или арену, при этом метафорически реализуется представление о том, что народ (публика), а иногда и другие участники политического процесса, не могут повлиять на принятие того или иного политического решения, т.к. все решения применяются скрытно, «за кулисами»: *Hinter den Kulissen läuft die Krisendiplomatie auf Hochtouren.* (Der Spiegel. 02.03.2020); *Einerseits möchte man der Geltungssucht der Täter keine Bühne bereiten und damit gar Trittbrettfahrer animieren.* (Rede von Frank-Walter Steinmeier, 10.03.2020).

4) Фрейм «Вид зрелища и жанр представления»

Современные политические события зачастую обозначаются как тот или иной зрелищный жанр, например: *die Show, die Farce, das Drama* и другие. Само наименование зрелища и его жанра оказывает влияние на формирование эмотивных смыслов: события и их

герои оцениваются в соответствии с традицией жанра: *Sie konnten neulich beim Treffen der Afrikanischen Union mit dem russischen Präsidenten in Sotschi sehen, dass das Ganze begleitet war von einer großen Show von militärischen Gegenständen.* (Rede von Angela Merkel, 27.11.2019); *Europas noch verbliebener Anspruch als normativer Akteur wäre sonst nach außen wie nach innen eine komplette Farce gewesen.* (Die Zeit, 20.12.2017); *Sie fordert viele Opfer und treibt Zigtausend Menschen, darunter Tausende Kinder, in die Flucht. Es ist ein humanitäres Drama mit großen geopolitischen Folgen.* (Rede von Angela Merkel, 17.10.2019).

В данном примере реализуется пейоративная (отрицательная, уничижительная) оценка событий, подобное словоупотребление способствует формированию негативных эмоций и ассоциаций. Важную роль играет акцентирование таких сем, как «комичное», «несерьезное, ничего не значащее», «краткосрочное», «высмеивающее человеческую глупость».

5) Фрейм «Люди театра»

В политическом дискурсе достаточно широко представлены организаторы и исполнители. Для их обозначения чаще всего используются такие лексемы как *der Held, die Marionette, die One-Man-Show: Wenn einige Beobachter jetzt sagen, dass bei uns Faschismus droht, dann ist das für mich eine Farce. Wenn jemand meint, Kaczyński würde in seinem Zimmer sitzen und Politiker wie Marionetten aufstellen, dann versteht er wirklich nichts von polnischer Politik.* (Die Zeit, 06.12.2017, Nr. 51); *Was Janukowitsch sagt, kommt gut an; auch beim amerikanischen Botschafter in Kiew, John Tefft, mit dem Manafort sich angefreundet hat (und der später US-Botschafter in Moskau wird). Während sich die politischen Hellden der Orangen Revolution in Grabenkämpfen zerfleischen, gibt Janukowitsch den geläuterten Staatsmann.* (Die Zeit, 29.12.2017, Nr. 01); *Offen und hitzig debattiert auch das Parlament, dessen Gewicht nach einer vielversprechenden Gründungsphase immer mehr abgenommen hat, dank Arafat, der als Meister der One-man-Show auf Abgeordnetenbeschlüsse keinen besonders großen Wert zu legen scheint.* (Die Zeit, 16.05.1997, Nr. 21); *Die Regierung wird Suthep morgen Hellden spielen lassen, sagte er. Das wird seine Show.* (Der Spiegel. 17.02.2014); *Die Prognose zum Wirtschaftswachstum gibt es einmal im halben Jahr, der Termin taugt nicht gerade zur Schärfung des eigenen Profils. Es sei denn, man heißt Sigmar Gabriel und nutzt die Bühne für eine einstündige One-Man-Show.* (Der Spiegel. 14.04.2014).

Подобная метафора несет, как правило, негативные эмоции, указывает на неискренность и лицемерие политика. Как отмечает А.П. Чудинов, в сознании масс политик должен быть героем, а не играть роль героя, так как любая «неестественность» вредит имиджу политического деятеля [Чудинов 2013:50].

Таким образом, театральная метафора находит свое отражение в политике, представляя политическую деятельность как сценарий или заранее запланированное

шоу, отражающие двуличие или неискренность участников политической деятельности. Также данная метафорическая модель иллюстрирует «действие за кадром», а именно политические действия и решения политиков, которые скрыты от граждан, то есть те, которые не выносятся на публику.

Широкое использование метафор в политическом

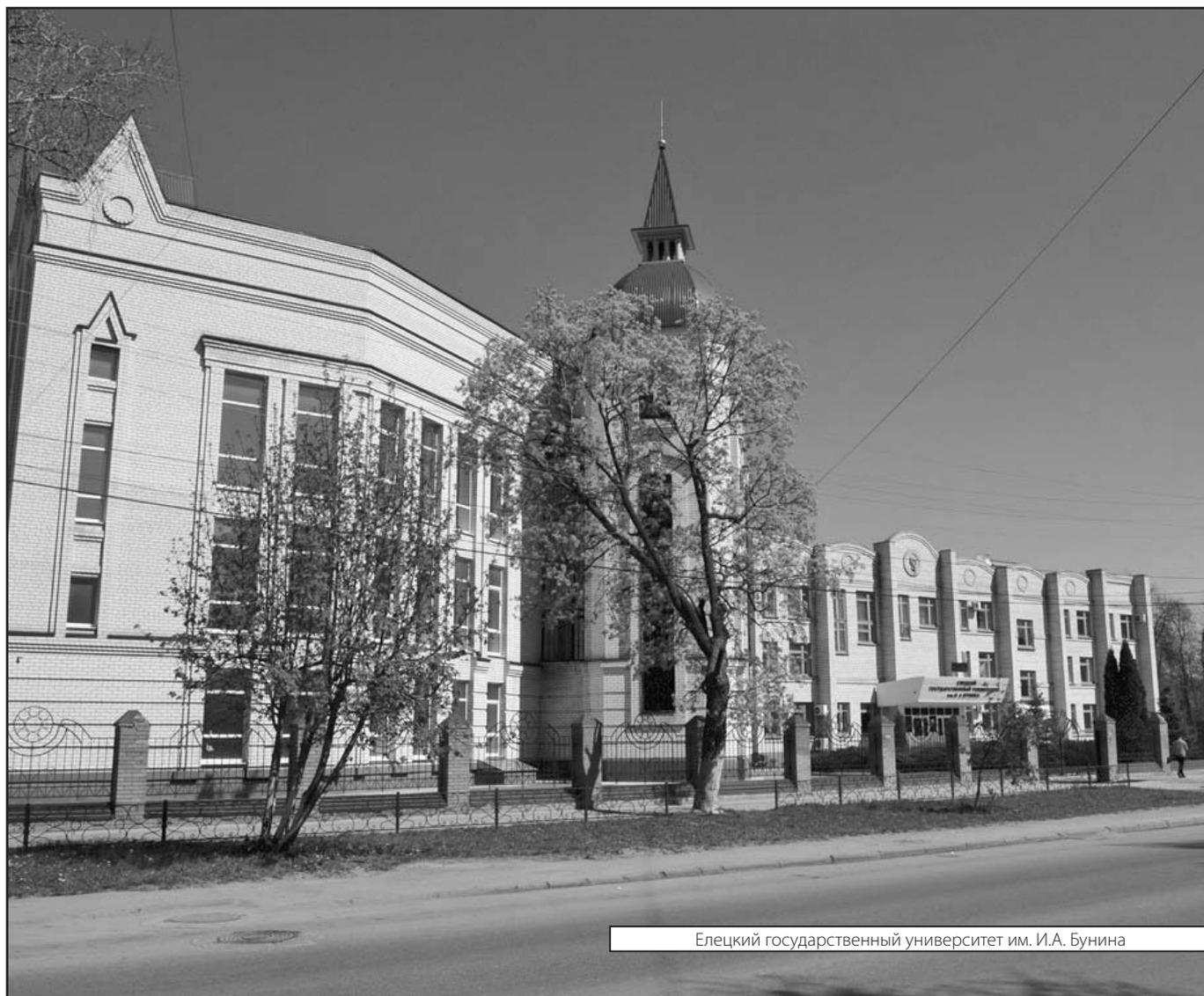
дискурсе объясняется тем, что метафора позволяет более красочно представить картину мира, происходящие политические процессы, насыщая официальный текст различными выразительными образами, способными надолго сохраниться в памяти. Впоследствии эти образы становятся предметом цитирования, воспроизведения, обсуждения, то есть, реальным инструментом политического воздействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов, А.Н. Дескрипторная теория метафоры [Электронный ресурс] / А.Н. Баранов. – М. : Языки славянской культуры, 2014. – 633 с.
2. Баранов, А.Н., Казакевич, Е.Г. Парламентские дебаты: традиции и новации // Сов. полит. яз. (от ритуала к метафоре) / А. Н. Баранов, Е.Г. Казакевич. – М.: Знание, 1991. – 63 с.
3. Чудинов, А.П. Очерки по современной политической метафорологии: Монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – 176 с.

© Лаврищева Екатерина Владимировна (eklav@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНФИНИТНОЙ ФОРМЫ ГЛАГОЛА «МАСДАР» В КАРАТИНСКОМ ЯЗЫКЕ

FUNCTIONAL AND SEMANTIC FEATURES OF THE INFINITIVE FORM OF THE VERB «MASDAR» IN THE KARAT LANGUAGE

R. Pahrudinova
H. Dzhamaludinova
F. Kazimagomedova

Summary: The article conducted a study that showed the similarity and clearly expressed lexical and syntactic difference of Masdar from the verb name in the Karatin language. Masdar organically combines both verbal and nominal properties. The connection of the «Masdar» with the name in the Avar language is expressed, first of all, in the change of the «Masdar» in the cases according to the type II declension of nouns. The commonality with finite forms of the verb is manifested both in the root morpheme and in the categorical features of the verb such as grammar class, number, negation, causation, transitive-intransigence. Masdar distinguishes between ordinary and long-term forms. In contrast to the verb Masdar. the categories of grammatical time and mood are not characteristic, because it does not correlate the action with the moment of speech. In its form, Masdar does not differ from the verb name, but syntactically these forms are always different. In the sentence, Masdars act as an expanded (complicated) object and can be expressed in separate words or phrases.

Keywords: karatin language, verb, the masdar, verbal noun, grammatical categories.

Пахрудинова Рашидат Омаровна

К.филол.н., доцент, Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)
rashidat-2014@yandex.ru

Джамалудинова Хадиджат Гамзатовна

К.филол.н., ассистент, Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

Казимагомедова Фаина Исламовна

К.филол.н., доцент, Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

Аннотация: В статье проведено исследование, показавшее сходство и четко выраженное лексическое и синтаксическое различие масдара от отглагольного имени в каратинском языке. В масдаре органически соединены как глагольные, так и именные свойства. Связь масдара с именем в каратинском языке выражается, прежде всего, в изменении масдара по падежам по II типу склонения имен существительных. Общность с финитными формами глагола проявляется как в корневой морфеме, так и в категориальных признаках глагола таких, как грамматический класс, число, отрицание, каузатив, переходность-непереходность. Масдар различает обычные и длительные формы. В отличие от глагола масдару не характерна категории грамматического времени и наклонения, так как он не соотносит действие с моментом речи. По своей форме масдар не отличается от отглагольного имени, но синтаксически эти формы всегда различны. В предложении масдары выступают в качестве развернутого (осложненного) объекта и могут быть выражены отдельными словами или словосочетаниями.

Ключевые слова: : каратинский язык, глагол, масдар, отглагольное имя, грамматические категории, склонение, структурные типы.

Глагольные формы непредикативного функционирования принято называть инфинитными формами. К инфинитным формам глагола каратинского языка относятся: причастие, деепричастие, инфинитив и масдар. В данной статье основное внимание мы уделим масдару.

В каратинском языке можно выделить следующие аффиксы масдара:

- и – анлъи «слышание» (анлъалъа «слышать»);
- ар – ччук1ар «сдирание» (ччук1алъа «содрать»), бак1ар «одевание» (бак1алъа «одевать»), бик1вар «бытие» (бик1валъа «быть»);
- ер- хъварер «написание» (хъваралъа «писать»), ц1ц1алер «чтение» (ц1ц1алалъа «читать»);
- ур – заругъур «холод» (заругъалъа «замерзнуть»);
- ан – гъаан «виденье» (гъаанлъа «видеть»).

М. Абдуллаев и Я. Сулейманов [1, с. 178], в аварском языке выделяют еще аффиксы: -хе, -ху, -лъер, которые

встречаются и в каратинском языке: -хе (звархе «яркость, красочность»); -ху (макъуху «сонливость»); -лъер (тохлъер «упущение»).

В аффиксах -хе и -ху, на наш взгляд, следует отделить компонент -х- от еи и -у, поскольку это разнофункциональные и разноуровневые величины: -х здесь является деривационным аффиксом глагола. Посредством этого аффикса образуются глаголы от имен существительных, например: пири «молния» - пирххалъа «блеснуть», «вспыхивать» - пирххер «блеск», «вспыхивание»; пурххалъа «пузыриться» - пурххер «образование волдыря»; макъу «сон» - макъухалъа «клонить ко сну» - макъуххур «сонливость» и т.д. Этот же суффикс выделяет и Т. Е. Гудава среди других элементов, образующих глагольную основу, «точная функция которых надлежащим образом пока не установлена» [3, с. 8].

Т.Е. Гудава выявляет в глагольных основах аварско-

го и андийских языков «определенный ряд суффиксов, которые, не являясь ни детерминативными суффиксами, ни тематическими показателями, срослись с основами. Имеются в виду суффиксы *-ль*, *-хх* и др.» [3 с. 44]. На наш взгляд, суффикс *-хх* является деривационным суффиксом глагола. Посредством этого суффикса, как было уже сказано, образуются глаголы от имен существительных.

Все глаголы на *-н* (т.е. с аффиксом инфинитива *-лъа*) имеют в качестве форманта масдара *-ли*: *сугъан* «установка» – *сугъанлъа* «установка»; *вушан* «победа» – *вушанлъа* «победить» и т.д.

Все глаголы на *-лъ* (т.е. с аффиксом инфинитива *-лъа*) имеют в качестве форманта масдара *-р*. Как известно, аффиксу инфинитива *-лъа* предшествуют тематические гласные *-и*, *-а*, *-е*, *-у*, *-о*, причем основная масса глаголов располагают в качестве тематической гласной, оформляющей основу инфинитива, *-р*. Все глаголы с тематическим гласным *-и* в инфинитиве имели, на наш взгляд, в качестве форманта масдара 0 (нуль звука), например: *гирер* «лежание» – *гиралъа* «лежать»; *бекьер* «пахота» – *бекъалъа* «пахать».

В масдаре органически соединены как глагольные, так и именные свойства. Общность с финитными формами глагола проявляется в корневой морфеме, в категориальных признаках глагола (грамматический класс (*волан* (I гр. кл.), *йелан* (II гр.кл.), *белан* (III гр.кл.), числе (*волан* / *йелан* / *белан* (ед.ч.) и *релан* (мн.ч.)), отрицании (*воланч1ельтер* (для I грам. кл.), *йеланч1ельтер* (для II грам. кл.), *беланч1ельтер* (для III грам.кл.), *реланч1ельтер* (для мн.ч.); «не просыпание») и каузативе (*волан* – *йелан* – *белан* – *релан*. «пробуждение»), в переходности-непереходности (в непереходных масдарах выражен грамматический класс субъекта, переходных – грамматический класс объекта, например: *Имйа вохъар дия к1абалъеч1е*. «Отца приход (I гр. кл.) мне не понравился». *Илйа йехъвар дия к1абалъеч1е*. «Матери приход (II кл.) мне не понравился». *Телеграмма бехъвар дийа к1абалъеч1е*. «Телеграммы приход (III кл.) мне не понравился». *Ц1еради бахъвар дийа к1абалъеч1е*. «Гостей приход (мн.ч.) мне не понравился».

Имена действия тяготеют к субъекту действия, если образованы от непереходных глаголов (*мак1ельильлъ хъар* – «плач ребенка»), но ориентируются на объект действия, если образовались от переходных глаголов (*тарбия бекке мак1е беонлъа* «воспитание ребенка»).

В отличие от глагола масдару не характерна категория грамматического времени, так как масдар не может соотносить действие с моментом речи. Масдар представляет собой название процесса безотносительно ко времени его совершения. Не характерна масдару и категория наклонения. Отсутствие в масдаре категорий вре-

мени и наклонения является единственным препятствием для включения масдара в систему глагола.

Связь масдара с именем в аварском языке выражается, прежде всего, в изменении масдара по падежам (склонении). Г.И. Мадиева отмечает, что: «масдар аналогично существительному обладает способностью изменяться по падежам, классам и числам» [6, с. 107]. Склоняется масдар по II типу склонения имен существительных, напр.: *басан* – *бицин* «рассказывание» (гл. *басанлъа* «рассказывать»):

Ном. *басан*
Эрг. *басанилълъ*
Род. *басанор*
Дат. *басанлъийа*
Лок. I *басанийа*
Лок. II *басанихъ*
Лок. III *басанилълъ*

В структуре масдара категория числа каратинского языка выражается префиксально в виде переменного классно-числового показателя б-: *вохъар* (ед.ч.) – *бахъвар* (мн.ч.), *вохъер* (ед.ч.) – *бахъер* (мн.ч.) и т.д. По грамматическим классам масдар изменяется подобно глаголу.

«В большинстве случаев масдар не отличается по своей форме от отглагольного имени; так, *вач1ин* может означать как «приход», так и «прихождение», «процесс прихода»; *-ц1али* – «учение, учеба» и «чтение», «процесс чтения», или «процесс учения» и т.п. Тем не менее, синтаксически эти формы всегда различны» [2, с. 260].

Масдар не сочетается с определением. А отглагольное имя, как и любое другое имя не допускает постановку перед ним определения: *Ц1акъаб ришанхъер* (отглагольное имя) *идйа диб* «Хорошая работа есть у меня». *Ден вушанхъар* (масдар) *ц1акъа беку* «Хорошо, что я работал» (досл.. «я работание хорошо случилось»). *Дуб рок1ар* (отглагольное имя) *кагал богъов* «Твоя болезнь, да уйдет!». *Мен бок1альер* (масдар) *дийа биач1е* «Я не знал, что ты болен» (досл.. «Ты недомогание я не знал»).

Являются ли слова *ц1алер* «учение» и *бибер* «кричание» масдаром или отглагольным именем в приведенных выше примерах можно проверить постановкой определения перед ними, напр.: *Ц1акъаб ц1алер хазина идйа* «Хорошее учение есть клад»; *Мена дубда бибер жебда беида, Муса!!* «Ты свой крик оставь, Муса». Мы видим, что в данных примерах они являются отглагольными именами, а не масдарами.

Самостоятельно, без сочетающихся с ним слов, масдар не может выступить ни в функции дополнения, ни в функции подлежащего. Но масдарные словосочетания могут выступить в качестве развернутого (осложненного) объекта. Следует учесть что в каратинском языке, как

и в других языках, члены простого предложения могут быть выражены как отдельными словами, так и целыми словосочетаниями.

Масдарные словосочетания могут быть двучленными или трехчленными, в зависимости от переходности или непереходности глагола.

Форма масдара непереходного глагола может образовывать только двучленное словосочетание структурного типа «**Имя в номинативе + непереходный масдар**», где имя в номинативе выражает субъект действия, а непереходный масдар - глагольное действие, напр.: *Дийа биач1е мен бок1альер* «Я не знал о твоём заболевании» (Досл. «Я не знал ты **заболевание**»). В данном предложении двучленное словосочетание непереходного масдара выступает в функции осложненного объекта. В самом словосочетании имя в номинативе является всегда субъектом действия, а масдар непереходного глагола - выразителем глагольного действия.

Масдар переходного глагола образует трехчленные словосочетания следующих структурных типов:

1. «**Имя в эргативе + имя в номинативе + переходный масдар**»: *Дийа анлье мена* (эрг.) *хъоча(абс.) ц1алоб(м.)*. «Я слышал, что ты читал книгу» (Досл. «Я слышал тобою книга чтение»).
2. «**Имя в дативе + имя в абсолютиве + переходный масдар**»: *Дийа биида дува* (дат.) *йаши* (абс.) *к1абальер* (масс.) «Я знаю, что ты любишь девушек» (Досл. «Я знаю, тебе девушки любовь»).
3. «**Имя в локативе + имя в абсолютиве + переходный масдар**»: *Дийа бич1ч1е дува(лок.) имйа гъаанльер(м.)* «Я понял, что ты увидел отца» (Досл. «Я понял на тебе отец видение»).

Семантическая структура всех трех конструкций одинакова: «**семантический субъект + семантический объект + процесс глагольного действия**». Во всех этих примерах масдарные словосочетания выступают выразителями осложненного объекта, масдар в словосочетании согласуется с объектом в классе и числе. Субъект не имеет формально выраженной грамматической связи с другими членами словосочетания.

Масдар переходного глагола может образовывать также двучленные словосочетания следующих структурных типов: 1) «**Имя в эргативе + переходный масдар**»; 2) «**Имя в номинативе + переходный масдар**». [8, с. 179], напр.: *Ишйа зебул бишанхъалъа к1абач1е* «Нам не нравится работать целый день» (Досл: «Нам целый день работа не нравится»). Имя в эргативе *зебул* (от существительного *зебу* «день») в составе словосочетания не имеет формально выраженной связи с масдаром. Иначе обстоит дело, когда имя существительное в составе масдарного словосочетания стоит в номинативе. В послед-

нем случае грамматическая связь имени существительного с масдаром выражается в согласовании в классе и числе (если масдар образован от классного глагола), напр.: *Вашалоч1о бакъоб гъач1е биц1ц1и ч1амер* «Ребята не подходит жевание жвачки». *Ц1акъа беку гъане бегьер, гъач1вар икки маквак1ас бак1ва* «Хорошо, что взяли хлеб, а то бы мы проголодались» (Досл. «Хорошо случилось хлеб взятие, а то бы мы проголодались»). Масдарные словосочетания во всех этих примерах выполняют функцию осложненного объекта.

В ряде случаев переменный классный показатель глагола в отглагольном имени представлен лишь в форме множественного числа, например: *торч1ч1анлъа* «драться» - *торч1ч1ен* «драка (процесс)» - *рагъ* «драка, война»; *мак1вак1алъа* «проголодаться» - *мак1вар* «голодание» - *ракъи* «голод»; *бекъалъа* «пахать» - *бекьер* «вспаха (процесс)» - *рекъи* «пахота»; *гъерц1алъа* «погасить» - *гъерц1ер* «погашение» - *рец1ел* «месть»; *беччанлъа* «бродить» - *беччен* «брожение» - *реччебо-* «закваска»; *бач1алъа* «выбирать» - *бач1ар* «выбирание» - *рици* «выборы»; *к1абальалъа* «любить, нравиться» - *к1абальер* «желанье» - *рокъи* «любовь». Этот факт отмечен также Л.И. Жирковым: «Часто также начальный родовой признак, живой в глаголе, окаменеивает в отглагольном имени, например: *бокъизе* «желать», любить» (с начальным родовым признаком, но *рокъи* «любовь» (с неизменным *р-*, очевидно, первоначально представленная как действие взаимное» 4, с.38-39]. В принципе это то же самое, что и масдар (имя действия).

«В каратинском языке зарегистрированы и такие корневые морфемы, которые встречаются и в именных и в глагольных образованиях. При этом процесс номинации происходит исключительно посредством деривационных аффиксов, а процесс вербализации - при помощи обычных словоизменяющих аффиксов» [5, с. 32].

В действительности же в каратинском языке представлено значительное количество лексем, способных как номинализироваться, так и вербализоваться, напр.:

именная лексема глагольная лексема
рич1ар «смерть» - *бич1ар* - «умирание» - *бич1алъа* «умирать»;
гурх1ел «жалость» - *гурх1и* «жалостливое состояние» - *гурх1алъа* «сжалиться»;
ургъел «печаль, дума» - *ургъелда* «раздумье» - *ургъалъа* «думать, размышлять»;
лъльукъер «ранение» - *лъльукъалъа* «ранить» и др.

К разряду исключительных случаев относятся также лексема *сусук1* - «сито», например:

сусук1 «сито» - *сусук1ур* «просеивание» - *сусук1алъа* «(просеять)».

Масдар в каратинском языке различает обычные и

длительные формы. Длительные формы обнаруживают следующие закономерности:

1. Формы, образованные с помощью суффикса *-р* имеют в качестве форманта масдара *-е*: *ц1ехе-ре-хер* - (гл. *ц1ехалъа* «спрашивать», масдар обычного вида – *ц1ехер* - *бокъекъер* - (гл. *бокъалъа* «резать», масдар обычного вида – *бокъер*). При образовании масдара длительного вида посредством форманта *-р* сохраняется принцип образования масдара - посредством суффикса *-е*.
2. Формы масдара длительного вида, образованные посредством суффикса длительности *-лъа*- имеют в качестве категориального форманта *-р*: *къвабкъвалъа* (гл. *къвабалъа* «вбить, убить», масдар обычного вида – *къвабер*).
3. Формы масдара длительного вида, образованные посредством суффиксального комплекса *-ар*-, имеют в качестве категориального форманта *-р*: *ц1арц1ар* (гл. *ц1аралъа* - «пить», масдар обычного вида – *ц1арер*).
4. В формах масдара длительного вида, образованных посредством суффиксального комплекса *-ер*- выступает тот же формант *-р*, что и в соответствующих формах масдара обычного вида: *цехерехер* (гл. *ц1ехалъа* «спросить, спрашивать», масдар обычного вида – *ц1ехер*).
5. Форма масдара длительного вида, образованная посредством суффикса *-е*, имеет в качестве категориального форманта показатель *-р*: *к1анц1-к1анц1ер* «попрыгивание» - *к1анц1ер* «прыгание», гл. *к1анц1алъа* «прыгать». Таким образом, масдар длительного вида имеет только два категориальных суффикса: 1) *-р*- при образовании форм масдара длительного вида посредством суффиксов длительности *-р*- и *-е*; 2) *-лъ*- при всех остальных случаях.

Отрицательная форма масдара образуется двумя способами. При первом способе образования масдара отрицательной формы производящей основой служит деепричастие на *-вха*: *бегъевха* - *босун* «взяв», *вохъавха* - *вач1ун* «придя», *гегъевха* - *гъабун* «сделав». Второй компонент представляет собой комплекс *-ч1елъер*: *бегъеч1елъер* «невзятие», *вольвач1елъер* - «неприход», *гегъеч1елъер* «неделание». Возможно, комплекс *-ч1елъер* имеет генетическую общность с отрицательной частью *гъач1е* «нет, не».

При втором способе образования масдара отрицательной формы производящей формой служит отрицательная форма глагола прошедшего времени: *бегъеч1е* (гл. *багъалъа* «брать, взять»); *бисанч1е* «не нашел» (гл. *бисанлъа* «найти»), *гегъеч1е* «не сделал» (гл. *гагъалъа* «(с)делать»). Вторым компонентом служит суффикс *-лъер*: *бегъеч1елъер* «невзятие», *бисанч1елъер* «необнаружение», *гегъеч1елъер* «неделание». В первом случае образования

отрицательной формы масдара элемент отрицания содержится в составе аффикса, во второй случае - в составе производящей основы. Хотя эти формы и являются синонимами, они имеют различные семантические оттенки и различаются сферой применения. Так, отрицательные формы масдара, образованные посредством комплекса *-лъер*, применяются только в сфере будущего. *Мена гъоб ришанхъер гегъич1елъер дийа биидоб бик1ва*. «Я знал, что ты не сделаешь эту работу» (Досл. «Ты эту работу неделание (буд. вр.) я знал»).

Формы масдара отрицания, образованные посредством суффикса *-лъер*, применяются в сфере прошедшего, так как они выражают завершенность. Напр.: *Мена гъоб ришанхъер геч1елъер дийа биидоб бик1ва*. «Я знал, что ты не сделал эту работу» (Досл. «Тобой эта работа неделание (прош. вр.) я знал»). *Вашацул йилохар кагъат хъвареч1елъер дийа бич1ч1е*. «Я понял, что сын не написал матери письмо» (Досл. «Сыном матери письмо ненаписание (пр. вр.) я понял»).

В масдарных формах каратинского языка не выражена категория грамматического времени. Но в отрицательных формах масдара проводится семантическое различие прошедшего и будущего настоящего времени. То есть имеются самостоятельные формы масдара для прошедшего и для будущего времени.

Понудительная форма масдара (каузатив) совпадает с основой инфинитива побудительного глагола, напр.: *гъаар* «показ» - гл. *гъаалъа* «показать», *гъерч1ч1ар* «избавление» - гл. *гъерч1ч1алъа* «разбудить, освободить». Масдар проявляет полное сходство с другими членами глагольной системы по признакам структурно-семантическим и частичное сходство по признакам категориальным (в масдаре представлены все грамматические категории глагола, кроме времени и наклонения).

Таким образом, масдар проявляет сходство с именем, изменяясь по падежам. То есть масдар является гибридной формой, находящейся в смешанной глагольно-именной зоне. Но сочетание глагольных и именных свойств не является особенностью только масдарных форм, это общая черта всех инфинитных форм глагола. И причастия, и деепричастия, сохраняя глагольные свойства, приобретают еще именные (причастия - прилагательного, деепричастия - наречия). В каратинском языке в масдаре превалирует глагольное значение. Масдар в каратинском языке - это полноправная форма глагола, которая относится к системе инфинитных форм глагола.

Исходя из вышесказанного, масдар каратинского языка можно квалифицировать как начальную форму каратинского глагола. Масдар служит производящей основой для инфинитива: *вохъар* (м) «приход» - *вохъалъа* (инф.) «прийти», *бегъер* (м) «взятие» - *багъалъа* - (инф.)

«взять». Масдар в каратинском языке не совпадает с отглагольным именем. От одной и той же основы образуются масдары и отглагольные имена. Первые – посредством реляционных суффиксов, последние – по-

средством деривационных суффиксов. В случае, когда формы масдара и отглагольных имен формально совпадают, они имеют четко выраженное лексическое и синтаксическое различие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллаев М.А., Сулейманов и Я.Г. Аварский литературный язык. Махачкала: Дагучпедгиз. -1965. -261с. -На авар.яз.
2. Бокарев А.А. Синтаксис аварского языка. М.-Л., 1949. -277 с.
3. Гудава Т.Е. Сравнительный анализ глагольных основ в аварском и андийских языках. Махачкала. НИЯЛ Даг.ФАН СССР. 1959. -235 с.
4. Жирков Л.И. Грамматика аварского языка. М., 1924, XIV, -178 с.
5. Магомедбекова З.М. Каратинский язык. Тбилиси: Мецниереба, 1971. -291 с.
6. Мадиева Г.И. Морфология аварского литературного языка. Махачкала, 1980. -160 с.
7. Маллаева З. М. Глагол аварского языка. Махачкала, 2007. -397 с.
8. Саидова П.И., Гарунова К.И. К характеристике масдара и масдарных словосочетаний в аварском языке. // Отглагольные образования в Иберийско-кавказских языках. Черкесск, 1989. -С.178-181.

© Пахрудинова Рашидат Омаровна (rashidat-2014@yandex.ru), Джамалудинова Хадиджат Гамзатовна, Казимагомедова Фаина Исламовна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Дагестанский государственный педагогический университет

МИКРОПОЛЕ ЭКСПЛИЦИТНОГО СОГЛАСИЯ В РЕЧИ РОССИЙСКОГО ПРЕЗИДЕНТА

Полякова Татьяна Владимировна

К.филол.н., доцент, Московский политехнический университет
Anflada1980@mail.ru

MICROFIELD OF EXPLICIT AGREEMENT IN RUSSIAN PRESIDENT'S SPEECH

T. Polyakova

Summary: The essential minimum for identification of agreement is based on the dialogical speech. Therefore the texts of recent interviews of Russian President in national and foreign mass media are provided as a source for the scientific analysis. Agreement means confirmation, approval and acceptance of your interlocutor's words, among them V.V. Putin, journalists and politicians are introduced. In the research functional semantic field of agreement is identified and defined as system of different linguistic levels which represent the idea of agreement with its further subdivision into microfields of the second and third division levels. Using the method of functional semantic analysis functional semantic field of agreement consists of implicit and explicit microfields, and then explicit microfield is branched into discrete and indiscrete microfields of agreement. The speech and reactions of Russian President are classified on the basis of explicit to discrete agreement, i.e. in the microfields of absolute and hypothetical agreement. The main components of these microfields are modal words and modal particles. Semantic meaning of these language units illustrates various degree of agreement in real or prospective situation.

Keywords: functional semantic field, agreement, explicit, implicit, semantics, modality, interview, Putin.

Аннотация: Контекст является ведущим компонентом для выявления согласия в коммуникативном акте. С этой целью в данной статье использованы тексты интервью с российским президентом на различные актуальные темы в отечественных и зарубежных средствах массовой информации. Согласие предполагает подтверждение, одобрение или поддержку слов собеседника, в их роли выступают В.В. Путин, журналисты, политические деятели и т.д. В ходе исследования выявлено и определено функционально-семантическое поле согласия как система средств различных уровней языка, отражающих идею согласия, с его последующим дроблением на микрополя второго и третьего уровня деления. С помощью метода структурно-семантического анализа функционально-семантическое поле согласия разделено на микрополя эксплицитно и имплицитного согласия, далее подлежит расслоению на микрополе дискретного и недискретного согласия. Речь и реакции российского президента проанализированы с точки зрения эксплицитного дискретного согласия, а именно: в микрополях категорического и предположительного согласия, основными конститuentами которых выступают модальные слова и частицы. Семантическое значение данных языковых средств отображает различную степень согласия в рамках реальной или предполагаемой ситуации.

Ключевые слова: функционально-семантическое поле, согласие, эксплицитный, имплицитный, семантика, модальность, интервью, Путин.

Введение

В процессе коммуникации мы часто используем высказывания, транслирующие идею согласия в рамках коммуникативного акта. Согласие выступает в качестве единомыслия, солидарности, одобрения, позволения, подтверждения в диалоге между собеседниками. Отражение такого отношения в языке выступает как типовое значение функционально-семантического поля согласия [1: 44-48]. С академической точки зрения, теория функционально-семантических полей достаточно распространена среди научного сообщества лингвистов, но также данная теория имеет практическую важность, т.к. любой коммуникативный акт является набором языковых средств разных уровней. В процессе коммуникации говорящие используют различные стратегии и тактики своего речевого поведения, достигая определенных целей. Данная статья рассматривает цель выражения согласия, которое может быть выражено различными способами: эксплицитно и имплицитно. Над эксплицитностью понимается прямое выражение идеи

согласия, в то время как над имплицитностью - его косвенное выражение. На основании указанного факта выделяется микрополе эксплицитного согласия и микрополе имплицитного согласия [2: 81]. Исходя из метода функционально-семантического согласия, описано микрополе эксплицитно выраженного согласия. Оно подвергается более детальной классификации, в которой выделяются микрополя более низких уровней деления. Чтобы обосновать существование данных микрополей, проанализированы материалы интервью западных и отечественных СМИ с Президентом Российской Федерации, В.В. Путиным.

Микрополе эксплицитно выраженного согласия

Микрополе эксплицитно выраженного согласия выделяется на основе одиннадцатого параметра семантических форм мышления «уровни формирования мысли» [3: 343]. Идея эксплицитно выраженного согласия может быть представлена конститuentами микрополя дискретно выраженного согласия и микрополе недискретно вы-

раженного согласия.

В статье предложено микрополе согласия, которое выражает идею концепта согласия, выраженного эксплицитно. Под данным явлением понимается система лингвистических составляющих различных уровней языка, в которой языковые конститuentы объединяются общим значением согласия. Эксплицитное согласие представляет собой микрополе первого уровня деления, далее подлежащее делению на втором уровне на основе первого параметра семантических форм мышления. Согласно обозначенному параметру содержание коммуницируемой информации основано на степени его расчлененности при отражении действительности [4: 11-24]. Опираясь на указанный параметр, в микрополе эксплицитного согласия возможно выделить:

1. микрополе с абсолютной идеей согласия;
2. микрополе с гипотетической идеей согласия.

Существование данных микрополей обосновано включением модальности в речь коммуниканта, который отражает свою обратную связь с точки зрения одобрительных целей.

С другой стороны, микрополе эксплицитного согласия распадается на два следующих микрополя ввиду того, что концепт согласия или включает, или исключает оценку:

1. микрополе с оценочным суждением;
2. микрополе без оценочного суждения.

Суждения в данных микрополях могут носить различную степень согласия в зависимости от языковых средств, используемых коммуникантами в своей речи.

Согласие через модальность

В рамках речевого общения, которое анализируется в данной статье как функционально-семантического поле согласия, широко распространено применение модальности. Слова-реакции на реплики диалога выражают личностное отношение говорящего относительно предыдущего высказывания. Категория модальности получила широкое толкование академиком В.В. Виноградовым. Его работы, посвященные данной проблеме, имеют важное значение для современных филологов, которые тесно занимаются изучением различных направлений данной проблемы. По мнению В.В. Виноградова, «если категория предикативности выражает общую соотношенность содержания предположения, к действительности, то отношение сообщения, содержащегося в предложении, к действительности есть прежде всего модальные отношение» [5: 325-345]. Следовательно, под идеей модального отношения понимается то, как мыслит и квалифицирует говорящий своё коммуникативное сообщение, как он относится к действительности, чтобы обеспечить действен-

ность, актуальность основного средства общения [6: 10].

Если рассматривать модальность в качестве устанавливаемого говорящим отношения содержания высказывания к действительности, ученые имеют в виду отношение к действительности в рамках её достоверности в представлении говорящего. Стратегия идеи согласия заключается в положительном отношении к репликам собеседника и его речевым поступкам, что в свою очередь подразумевает одобрительный и подтверждающий характер. Работа с согласием в данном аспекте позволяет сделать вывод, что понятие согласия имеет модальный характер и может формулироваться целым набором соответствующих модальных слов и частиц.

Проблема описания модальных слов и частиц, которые выражают оценку степени достоверности высказывания, многократно привлекала внимание исследователей в традиционных грамматиках русского языка, более того данная тематика рассматривалась как самостоятельный объект исследования [7-9]. Для выражения положительной оценки реалий коммуниканты выражают идею отношения с помощью модальных слов, опираясь на собственные интенции. Данное отношение может быть заявлено в речи:

- с высокой степенью достоверности и абсолютным подтверждением (например, через модальные слова несомненно, неоспоримо, безусловно, бесспорно, точно, наверняка непременно, конечно, разумеется, естественно, действительно и др.);
- с низкой степенью достоверности или сомнением (например, через модальные слова наверное, верно, вероятно, кажется, очевидно, видимо, по-видимому, видно, как видно, по всей видимости, судя по всему, пожалуй, вроде бы, будто, похоже, скорее всего, должно быть, может быть, возможно, едва ли, вряд ли, по-моему и др.).

Абсолютное и гипотетическое согласие в речи В.В. Путина

Модальные слова с предположительным значением обозначают гипотетическую модальность, поэтому согласие можно классифицировать как:

1. абсолютное или фактическое согласие, отражающее уверенность в достоверности сообщения собеседника;
2. гипотетическое или вероятное согласие, отражающее предположительность или сомнительность реальности сообщаемого.

О.Б. Добродеев: ... Политическая борьба стала существенно, гораздо жёстче, чем была до этого. В этой связи осложнит ли это ситуацию – борьбу «Единой России» за получение тех мандатов, на которые она рассчитывала для прохождения в Государственную Думу?

В.В. Путин: **Ну да, конечно**, осложнит, я думаю. Борьба приобретёт более острый характер, и в целом это неплохо, наоборот, это хорошо.

В данном отрывке интервью В.В. Путина российским телеканалам в ответ на вопрос от генерального директора ВГТРК О.Б. Добродеева на тему борьбы партии «Единой России» за прохождение в Государственную Думу президент уверенно соглашается с фактом сложности данной ситуации с помощью утвердительной частицы с эмоциональным междометием **ну да**. Помимо этого абсолютно категорическое согласие усилено и реализовано за счет модального слова **конечно**.

Ч. Роуз: Однажды один из сотрудников ЦРУ сказал мне, что Вы обладаете важными навыками. Вы можете очаровывать людей, и у Вас это хорошо получается. Вы их своего рода соблазняет.

В. Путин: Ну, если Вам сказали в ЦРУ, то **так, наверное, оно и есть**. Они специалисты неплохие.

Для выражения согласия в вышеуказанном интервью американскому журналисту Ч. Роуз В.В. Путин использует комбинацию из частиц **так, наверное и есть**, где частица **наверное** несет в себе значение предположительной истины о собственных навыках.

Два ранее предложенных примера выдержек из интервью доказывают, что в речи российского президента, присутствуют модальные слова и частицы, отражающие идею уверенного согласия с высокой степенью достоверности и идею неуверенного согласия с низкой степенью достоверности

Для выражения идеи абсолютного согласия применяются модальные слова и частицы, сформированные на базе разных частей речи:

— имена существительные (истина, правда, факт и т.д.);

О.С.: Ваши мать и отец не могли поверить в это, так?

В.П.: Это **правда**. Но отец не дожил буквально два месяца до того, как я был назначен премьер-министром.

В интервью Оливеру Стоуну В.В. Путин демонстрирует дискретно выраженное абсолютное согласие с помощью существительного **правда**, полностью поддерживая слова собеседника. Модальность слова **правда** носит аффирмативный характер в рассматриваемом контексте.

- краткие формы имён прилагательных (хорошо, истинно, подлинно, бесспорно, верно, точно, обязательно, действительно и т.д.);

О.С.: Вы снизили уровень бедности на две трети?

В.П.: **Точно**.

В данном случае идея прямого согласия, выраженная модальной частицей **точно**, включает в себя оценку категорически достоверной ситуации.

Вопрос: То, что Вы сейчас сказали, означает, что начиная с 1990-1991 годов, с момента распада Советского Союза, в последующие годы Россия недостаточно чётко формулировала свои национальные интересы?

В. Путин: **Абсолютно**.

В указанном отрывке интервью немецкому изданию Bild модальная частица **абсолютно** отражает эксплицитно положительную реакцию В.В. Путина на вопрос с точки зрения абсолютной релевантности действий России в отношении национальных интересов в указанный период времени.

— наречия (конечно, безусловно, действительно, правильно и т.д.);

Вопрос: Насколько я понял из Ваших высказываний, НАТО следовало бы в то время сказать восточноевропейским государствам, что оно не будет их принимать в свой состав. Как Вы думаете, НАТО смогло бы это пережить?

В. Путин: **Конечно**.

В данном примере наиболее распространённая модальная частица **конечно** в речи В.В. Путина на вопрос о НАТО от немецкого издания Bild выражает согласие с фактом действительности с точки зрения возможности его существования.

— модальные глаголы (мочь, должен и т.д.).

Ч. Роуз: Как Вам хорошо известно, если Вы, как лидер этой страны, будете настаивать на верховенстве закона и справедливости, тогда можно добиться многого в плане искоренения такого негативного восприятия.

В. Путин: **Можно** многое, **но** не у всех и не всё сразу получается.

В интервью Ч. Роузу, американскому журналисту, В.В. Путин в своей ответной реакции использует повтор с помощью модальной частицы **можно**, которая отражает неуверенное прямое согласие с возможностью искоренения негативного восприятия в реальности. Более того, оттенок вероятности усиливается противопоставительным союзом **но**.

Среди модальных частиц, которые служат для выражения отношения прямого расчленённого согласия, самой распространённой является утвердительная частица - **да**. Она может носить характер самостоятельной реплики.

Вопрос: Насколько я понял, Вы сложили те ошибки, которые Запад допустил в отношении Вашей страны. Как Вы считаете, Россия со своей стороны какие-то ошибки допустила за эти 25 лет?

В. Путин: **Да, допустила.** Мы не заявляли о своих национальных интересах, а нужно было делать это с самого начала. И тогда, может быть, мир был бы более сбалансированным.

Вопрос: Вопросы санкций, а также вопросы Крыма Вы часто обсуждали с госпожой Федеральным канцлером Ангелой Меркель. Вы понимаете её? Вы доверяете ей?

В. Путин: **Да**, я уверен, что она очень искренний человек. У неё есть определённые рамки, в которых она должна работать, но она искренне, и в этом я не сомневаюсь, стремится к поиску решений по урегулированию, в том числе и ситуации на юго-востоке Украины.

Для выражения идеи гипотетического согласия задействованы модальные слова, пополняющиеся за счет вводно-модальных слов (видно, очевидно, вероятно, можно, возможно, наверняка и др.).

С.СОТНИКОВ: Я надеялся, что возродится малая авиация. Все-таки надежда умирает последней.

В.ПУТИН: То есть именно исходя из соображения, что нельзя допустить разрушения полосы, поскольку Вы считали, что она будет востребована и потом будет использована?

С.СОТНИКОВ: Да.

В.ПУТИН: Хочу Вам сказать, что Вы были правы. **Наверняка** так и будет.

В данном отрывке из пресс-конференции В.В. Путина **наверняка** является средством, которое отражает прямое согласие, но допускает гипотетичность действия в будущем.

Выводы

Выше рассмотрена семантика модальных слов и частиц в контексте интервью российских и западных СМИ с В.В. Путиным. Указанные языковые средства выражают различный уровень согласия по отношению к достоверности и вероятности ситуации. Основываясь на том, что классификация модальных слов традиционно представлена двумя группами, в статье охарактеризовано два типа согласия – абсолютное и гипотетическое согласие. Из этого следует, что функционально-семантическое поле согласия в микрополе эксплицитно выраженного согласия имеет дополнительные микрополя:

- микрополе абсолютного согласия;
- микрополе гипотетического согласия.

В данной работе доказано, что согласие с точки зрения абсолютности и гипотетичности выражается модальными конститuentами и имеет оттенки значений. Контекст играет важную роль в определении степени согласия. Продолжением данной работы может быть анализ речи политических лидеров других стран в сравнении с целью выявления новых способов выражения согласия и выделения новых микрополей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Полякова Т.В. Функционально-семантическое поле согласия в современном русском языке: дис. ... канд. филол. наук. Таганрог. 146 с.
2. Полякова Т.В. Функционально-семантическое поле согласия в коммуникативном аспекте // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 2: Филология и искусствоведение. Майкоп, 2018. Вып.3. С. 81-85.
3. Чесноков П.В., 2004. О трех типах функционально-семантического поля – онтолого-онтологическом, онтолого-гносеологическом и гносеолого-гносеологическом // Личность, речь и юридическая практика/ Выпуск 7, Ростов-н/Д. С. 342-347.
4. Чесноков П.В., 1992. Грамматика русского языка в свете теории семантических форм мышления. – Таганрог. 168 с.
5. Виноградов В.В., 1986. Русский язык. Грамматическое учение о слове. М. 639 с.
6. Бондарко А.В., 1990. Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. М. 262 с.
7. Яковлева Е.С., 1994. Фрагменты русской языковой картины мира, М.– 343 с.
8. Добрушина Е.Р., 1994. Верификация в современной русской диалогической речи. М. 172 с.
9. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д., 1993. Гипотеза как мыслительный акт // Логический анализ языка. Ментальные категории. М.
10. Интервью австрийскому телеканалу ORF. Доступно по ссылке: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/interviews/57675>.
11. Интервью немецкому изданию BILD. Часть 1. Доступно по ссылке: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/51154>.
12. Полный текст интервью Путина российским телеканалам. Доступен по ссылке: <https://ria.ru/politics/20111017/462204254.html>.
13. Полный текст и видео интервью Владимира Путина американским СМИ. Доступен по ссылке: <https://russian.rt.com/article/119789>.
14. Oliver Stone. Интервью с Владимиром Путиным. Издание на русском языке, перевод, оформление. 2017. 000 «Альпина Паблишер».

© Полякова Татьяна Владимировна (Anfilada1980@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМА ПЕРЕДАЧИ ЗВУКОПОДРАЖАНИЯ И ЗВУКОСИМВОЛИЗМА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РОАЛЬДА ДАЛЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ «ЧАРЛИ И ШОКОЛАДНАЯ ФАБРИКА» И «ЧАРЛИ И БОЛЬШОЙ СТЕКЛЯННЫЙ ЛИФТ»)

Синельникова Анастасия Петровна

ФГБОУ ВО «Иркутский Государственный Университет»
sinelnikova_anastasiya@inbox.ru

**THE PROBLEM OF TRANSLATING
ONOMATOPOEIC AND SOUND-SYMBOLIC
WORDS IN THE WORKS OF ROALD
DAHL ("CHARLIE AND THE CHOCOLATE
FACTORY" AND "CHARLIE AND THE BIG
GLASS ELEVATOR")**

A. Sinel'nikova

Summary: The article analyzes the English-language literary texts of British writer Roald Dahl "Charlie and the Chocolate Factory", "Charlie and the Great Glass Elevator" and compares existing translations in Russian authored by M. Baron and E. Baron ("Charlie and the chocolate factory") and M.I. Freidkin ("Charlie and the big glass Elevator") for finding the ways of translating onomatopoeic and sound-symbolic words. An attempt is made to determine what problems the translator deals with when translating sound-imaginative units from English to Russian.

Keywords: sound-imaginative vocabulary, onomatopoeia, sound symbolism, acoustic denotation, agglomerate.

Аннотация: В статье проводится анализ англоязычных художественных текстов британского писателя Роальда Даля «Charlie and the Chocolate Factory», «Charlie and the Great Glass Elevator» и сопоставление существующих переводов на русском языке за авторством М. Барон и Е. Барон («Чарли и шоколадная фабрика») и М.И. Фрейдкина («Чарли и большой стеклянный лифт») на предмет способов передачи звукоподражательных и звуко-символических единиц. Предпринимается попытка установить с какими проблемами сталкивается переводчик при переводе звукоизобразительной лексики с английского языка на русский.

Ключевые слова: звукоизобразительная лексика, звукоподражание, звуко-символизм, акустический денотат, агломерат.

Красота языка вытекает из его звуков, которые в определенных условиях способны вызывать разные образы и передавать определенное душевное состояние. Подобно картине, изображающей зрительный образ предмета, язык воссоздает его слуховой образ. По словам Германа Пауля, «осознавая окружающее, человек выделяет в нем не находящиеся в покое и безмолвные предметы, а предметы, движущиеся и звучащие» [6].

Понятие звукоизобразительности является универсальным для всех языков и обусловлено их развитием. Однако в языках разных народов у звукоизобразительных единиц существуют отличия, иногда весьма значительные.

Звукоизобразительность объединяет в себе два понятия: звукоподражание (или онома-топоея) и звуко-символизм (или фоносемантика) [3]. Различие этих языковых явлений, главным образом, выражено в денотате рассматриваемых единиц.

Так, у звукоподражаний (имитация звуков окружа-

ющей действительности средствами языка) денотат акустический, поэтому они стремятся как можно ближе передать звуки живой и неживой природы, например, «плюх», «мяу», «ж-ж-ж», «ква-ква» [5]. При этом звукоподражание не может стать идентичным естественному звуку, поскольку эти явления принадлежат к разным системам и играют в них разную роль. В свою очередь звуко-символизмы (наличие произвольной связи между звучанием и значением слова) имеют неакустический денотат, и их значение является результатом ассоциативной мысленной переработки фонетического материала, например, звук [i] часто вызывает представление о чем-то «маленьком, грациозном», например, *франц.* petit – «малый», *англ.* miniature – «миниатюра» [7].

В художественных текстах писатели часто используют звукоизобразительную лексику, которая служит для усиления психоакустического фона описываемой сцены, для выражения состояния героев произведения и передачи их ощущений. Появление звукоподражаний и звуко-символизмов в тексте художественного произведения не случайно, почти всегда за их использованием стоит

авторское намерение вызвать ту или иную реакцию у читателя. Именно поэтому передача этих единиц в языке перевода крайне важна для сохранения художественной выразительности произведения и авторского замысла.

Звукоизобразительная лексика вызывает определенные трудности при переводе, так как перед переводчиком стоит сложная задача передать значение психоакустического денотата, не нарушив при этом семантическую и фонетическую структуру текста оригинала.

Рассматривая подходы разных авторов, занимающихся проблемой перевода звукоподражательной лексики, важно отметить, что при выборе эквивалента, соответствующего цели коммуникации в языке перевода, необходимо учитывать не только семантику звукоподражания, но и стиль повествования, и образность выражения [8]. Именно поэтому в художественном переводе неизбежно возникновение некоторых сложностей и расхождений с текстом оригинала.

Филолог В.В. Фатюхин, проводя общий обзор способов передачи звукоподражаний в переводе художественной литературы, отмечает, что стратегия, в основном, строится на подборе функционального аналога, или на применении переводческих трансформаций, таких как генерализация, конкретизация, добавление и опущение, компенсация, а также замены, антонимический перевод, перестановки [9].

Очевидно, чем ближе язык оригинала и язык перевода в этимологическом плане, тем проще подобрать звукоизобразительный эквивалент. В противном случае процесс перевода становится настоящей работой художника по созданию практически самостоятельного произведения.

Далее будут рассмотрены способы, к которым прибегают переводчики, чтобы решить проблему перевода звукоподражаний и звукоимитаций в произведениях Р. Даля, которые помогают создать различные художественные образы, погружая читателя в мир звуков.

Для уточнения звукоизобразительного статуса и значения английских и русских звукоизобразительных единиц были использованы онлайн-версии словарей: «Англо-русский словарь» В.К. Мюллера [1], «Большой толковый словарь русского языка» Д.Н. Ушакова [2], «The dictionary by Merriam-Webster» [17] и «Cambridge Dictionary» [13]. Также проводился этимологический анализ материала с помощью электронного словаря «Online Etymology Dictionary» [14]. Для попытки интерпретации звукового ряда произведений был применен метод фоносемантического анализа, учитывающий ассоциативное значение отдельных фонем, их сочетание и положение в тексте.

Наиболее часто звукоподражательные и звукоимитационные слова используются в художественном произведении для косвенной характеристики персонажа и его эмоционального состояния в той или иной ситуации. При переводе ключевым моментом становится способность образного слова передавать эмоциональное состояние человека или животного, особенности поведения или манеры речи. Рассмотрим следующий пример:

Оригинал R. Dahl	Перевод М. Барон и Е. Барон
Suddenly, the air was filled with screams of excitement. The screams came from Veruca Salt. She was pointing frantically to the other side of the river. 'Look! Look over there!' she screamed [15].	Неожиданно раздался пронзительный визг . Это визжала Верука Солт. – Смотрите! Смотрите! – вопила она, указывая пальцем в сторону реки [12].

В рассказе «Чарли и шоколадная фабрика» есть персонаж Верука Солт – эта избалованная девочка привыкла, чтобы все ее требования немедленно исполнялись. Чтобы подчеркнуть характер героя, автор использует в ее репликах звукоимитационный глагол «вопить» – «to scream» (звукоимитационный комплекс **scr-** обозначает «резкий удар или звук», вокализм типа *i* [skri:m] выражает звук высокого тона), который является своеобразным способом привлечения к себе внимания. В данном случае глагол выполняет функцию косвенной характеристики персонажа, которая, выражается не столько в употреблении конкретных глаголов, сколько в их обилии, и это необходимо учитывать при выборе варианта перевода.

Согласно «The dictionary by Merriam-Webster», глагол «to scream» имеет следующее значение «to produce harsh high tones» [17]. Переводчики используют глаголы «визжать», «вопить» и словосочетание «пронзительный визг», имеющие звукоимитационное происхождение. Согласно толковому словарю Д. Н. Ушакова, глагол «визжать» означает «кричать визгливо», а глагол «вопить» – «кричать громко и протяжно» [2]. Таким образом, можно сделать вывод, что данный вариант перевода является эквивалентным. Рассмотрим аналогичный пример:

Оригинал R. Dahl	Перевод М. Барон и Е. Барон
Mrs. Salt opened her huge red mouth and started to scream [15].	Миссис Солт открыла рот и взвыла , как пожарная сирена [12].

Большое значение для языка художественной литературы имеют экспрессивные языковые формы, такие как метафоры, сравнения, метонимии, передающие эмоциональное состояние персонажа или повествователя. Чтобы передать весь смысл, заложенный в английском звукоизобразительном слове, переводчики воспользовались методом описательного перевода. Они использовали звукоимитационизм в сочетании со сравнением – «взвыла, как пожарная сирена», которое является более выразительной единицей, чем глагол «to scream». Таким образом, глагол «взвыла» становится смысловым

центром высказывания и привлекает внимание читателя. Переводчики сумели подобрать подходящий эквивалент, отражающий психоакустическую структуру дентата, который одновременно передает лексическое значение языка оригинала. Именно поэтому такой вариант перевода можно считать эквивалентным.

Другим героем сказки «Чарли и шоколадная фабрика» является мальчик Август. Для его описания автор использует звуко-символическое прилагательное «flabby», которое выступает как средство субъективного выражения отношения автора. Согласно исследованиям американского лингвиста М. Магнуса, большинство слов, содержащих сочетание редуцированного согласного в сочетании с гласным среднего ряда в средней позиции чаще всего, имеет значение покачивания. Рассмотрим следующий пример:

Оригинал R. Dahl	Перевод М. Барон и Е. Барон
Great flabby folds of fat bulged out from every part of his body... [15].	Он сплошь был в жирных складках , а лицо напоминало большущий шар из теста... [12].

Согласно «The dictionary by Merriam-Webster», «flabby» означает «covered with soft, loose fat; fat» [17]. В англо-русском словаре В. К. Мюллера оно переводится как «дряблый, обрюзгший» [1]. Переводчики не подобрали подходящего эквивалента, содержащего звуко-символический компонент, и предпочли его опустить. При этом они никак не компенсировали эту потерю. Таким образом, перевод данного предложения является неэквивалентным, но адекватным, потому как передает основной смысл, заложенный в тексте, с минимальными потерями.

В следующем примере звукоподражательный глагол «to croak» – «to make a harsh, low sound, like the sound a frog makes» [13], который в данном контексте употребляется для введения прямой речи и увеличивает экспрессивность и красочность текста, в переводе был заменен менее эмоционально окрашенным – «проворчать»:

Оригинал R. Dahl	Перевод М. И. Фрейдкина
'What in the world keeps this crazy thing up in the air?' croaked Grandma Josephine [16].	Хотела бы я знать, как эта дурацкая штука держится в воздухе! – проворчала бабушка Джозефина [11].

Звукоизобразительность ономотопа «to croak» была потеряна в результате подбора синонима не звукоподражательной природы. Переводчик применил метод контекстуальной замены, что сказало как на качестве, так и на глубине текста перевода. Таким образом, выбирая лексическое соответствие, необходимо учитывать эмоциональную и стилистическую окраску исходного слова, сохраняя его оценочный, экспрессивный и эмоциональный компоненты. Рассмотрим аналогичный

пример:

Оригинал R. Dahl	Перевод М. Барон и Е. Барон
'Get up, get up!' cried Mr. Wonka, roaring with laughter [15].	Вставайте, вставайте! – сквозь смех воскликнул мистер Вонка [12].

Причиной несоответствия значений звукоподражания «to roar» – «to make a very loud, deep sound» и глагола «воскликнуть» послужило желание переводчиков эмоционально не перегружать отрывок текста излишним употреблением звукоподражательных элементов с негативной коннотацией, так как переводимый текст нацелен на детскую аудиторию. Чтобы не употреблять глагол «to roar», который в русском языке имеет значение «кричать, реветь, орать» [1], переводчики заменили его на менее стилистически окрашенный ситуативный синоним «воскликать» – «сказать громко, с чувством» [2]. Они использовали метод лексической замены, но не сохранили звукоизобразительную структуру слова. Таким образом, можно сделать вывод о потере коннотативного компонента, который очень ярко выражен в английском варианте.

В процессе анализа было выявлено гораздо меньше случаев, когда английское звукоизобразительное слово заменялось нейтральной лексической единицей. Приведем следующий пример:

Оригинал R. Dahl	Перевод М. Барон и Е. Барон
'Whips!' cried Veruca Salt. 'What on earth do you use whips for?' – 'For whipping cream, of course,' said Mr. Wonka. 'How can you whip cream without whips ? Whipped cream isn't whipped cream at all unless it's been whipped with whips .' [15].	Борода? – выкрикнула Верука Солт. – Боже мой! Кому нужна борода? – Вам, мисс, борода была бы очень к лицу, – сказал мистер Вонка, – но, к сожалению, ириски еще не вполне готовы... [12].

Для того чтобы перейти к анализу звукоподражательных единиц, необходимо проанализировать эпизод в целом. Во время экскурсии по шоколадной фабрике, проходя мимо комнаты, на которой висела табличка «Хлысты всех форм и размеров» («WHIPS – ALL SHAPES AND SIZES»), Верука Солт спросила Вилли Вонка, для чего они их используют. Далее последовало объяснение.

Использование звукоподражательного слова «whip» в роли существительного и глагола должно было создать юмористический эффект. Однако стилистический прием игры слов, другими словами, каламбур, не был передан на языке перевода. В русском языке не нашлось подходящего звукоподражательного слова для адекватного перевода английского «whip/to whip» – «instrument consisting usually of a handle and lash forming a flexible rod that is used for whipping; to beat with a whip or similar instrument to mix cream, etc.; very quickly until it becomes stiff» [17].

В данном случае полная передача смысла оказалась невозможной, что, безусловно, потребовало компенсации при переводе других моментов текста. Переводчики, не подобрав подходящего эквивалента, содержащего акустический денотат, применили метод контекстуальной замены, переведя слово более подходящим контекстным синонимом «борода», так как до этого речь шла о производстве «волосатых ирисок».

Чтобы сохранить экспрессивность и образность текста оригинала, в переводе необходимо стремиться к употреблению различных стилистических приемов, при этом оригинальный образ может быть заменен подходящим по смыслу выражением или словом. Рассмотрим следующий пример:

Оригинал R. Dahl	Перевод М. Барон и Е. Барон
Over she toppled, into the hole head first, screeching like a parrot [15].	Миссис Солт полетела в трубу головой вниз, визжа как поросенок [12].

Согласно «The dictionary by Merriam-Webster», звукоподражание «to screech», в котором представлен звуко-символический комплекс scr- – «резкий звук» и вокализм типа i [skri:tʃ] – звук высокого тона, означает «to utter a high shrill piercing cry» [17] или в переводе на русский – «пронзительно кричать, визжать» [1]. В языке оригинала звукоподражание «to screech» было использовано в сочетании с существительным «a parrot» – «попугай», с которым оно образует сравнение. Это сравнение подчеркивает характер и манеру произносимых слов, сказанных несколько раз за то время, которое Миссис Солт летела вниз по трубе. В языке перевода «a parrot» был заменен на слово «поросенок», являющееся внешней характеристикой говорящего и более привычным сравнением для русскоязычного читателя. Так, переводчики сумели подобрать звукоподражательный эквивалент, тем самым отразив не только психоакустический денотат, но и лексическое значение слова.

Рассмотрим аналогичный пример:

Оригинал R. Dahl	Перевод М. И. Фрейдкина
Soon these dirty beasts will start poppping like popcorn! [16].	И скоро эти гнусные твари затрепчат у меня, как сало на сковородке! [11].

Перевод данного предложения был продиктован лингвокультурологическими особенностями. Так, попкорн изготавливался тысячелетиями древними индейцами Америки и превратился, в своего рода, национальное блюдо. Для реципиента подобное сравнение будет понятно, но не произведет должного впечатления. Однако все меняется, когда в текст вводится привычный образ сала на сковородке.

Переводчик, используя метод лексической замены, передал смысл выражения и сумел сохранить

звукоизобразительную структуру слова: звукоподражательный глагол «to pop» – «to make a short explosive sound» [17], в котором согласный звук [p] после краткого гласного имитирует резкое движение, переводится как «хлопать, выстреливать, трескаться» [1]. Исходя из этого, можно сделать вывод, что данный перевод является эквивалентным, так как переводчик сумел подобрать звукоизобразительный эквивалент, тем самым отразив не только психоакустический денотат, но и лексическое значение слова.

Особый интерес представляет перевод «агломератов звукоподражательных единиц» [4]. Лингвист Л.А. Горохова определяет этот термин как скопление звукоподражательных единиц в относительно небольшом фрагменте текста, объединенном общей мыслью. Использование данного термина представляется возможным и для описания скоплений звукоизобразительных единиц в целом, включая звуко-символические образования. Все агломераты можно разделить на гомогенные (с одинаковой основой/корнем) и гетерогенные. Для иллюстрации гетерогенных агломератов приведем следующий пример:

Оригинал R. Dahl	Перевод М. Барон и Е. Барон
All about him back metal pots were boiling and bubbling in huge stoves, and kettles were hissing and pans were sizzling , and strange iron machines were clanking and spluttering , and there were pipes running all over the ceiling and walls, and the whole place was filled with smoke and steam and delicious rich smells [15].	Повсюду на гигантских плитах кипели и бурлили огромные металлические котлы, свистели чайники, шипели сковородки, стучали и лязгали странные железные машины, по потолку и стенам тянулось множество труб, и все помещение было наполнено дымом, паром и какими-то диковинными ароматами [12].

Агломерат включает в себя пять лексем: «bubbling», «hissing», «sizzling», «clanking», «spluttering». Описание шоколадной фабрики напоминает разные виды шума и грохота. Эти мотивы слиты с фоновым рисунком, который представлен зеркальной симметрией начального и конечного звуко-символизмов («bubbling» и «spluttering») и проявляется в редупликации согласного в сочетании с гласным заднего ряда. Эти агломераты были переведены довольно близко к тексту, при этом их количественный состав остался неизменным. Так, переводчики подобрали словарные соответствия, сохраняя психоакустические компоненты каждого значения. Сохранение краткости и лаконичности форм звукоизобразительных единиц, с помощью которых достигается синтаксический параллелизм, присутствующий в оригинале, помогает не снижать динамику повествования.

Зачастую переводчик не сохраняет неоднородность/однородность звукоизобразительных единиц, внося порой нежелательные изменения в переводчи-

мый текст.

Рассмотрим следующий пример:

Оригинал R. Dahl	Перевод М. Барон и Е. Барон
What is more, there was a tremendous waterfall halfway along the river – a steep cliff over which the water curled and rolled in a solid sheet, and then went crashing down into a boiling churning whirlpool of froth and spray [15].	Мало того, посередине реки был огромный водопад – отвесная скала, с которой вода падала плотной стеной, а затем, пенясь и бурля , разлеталась на тысячи мелких брызг [12].

Переводчики упустили несколько звукоимовических слов («curled» и «crashing») в языке перевода, не подбрав подходящего эквивалента содержащего звукоизобразительный денотат, что существенно сказалось на звуковом рисунке фрагмента текста и на том смысловом и акустическом образе, который создавался изначально. Следовательно, перевод данного предложения является неэквивалентным, но адекватным, потому как передает основной смысл, заложенный в тексте, с минимальными потерями. Рассмотрим еще один пример:

Оригинал R. Dahl	Перевод М. И. Фрейдкина
Everybody clutched hold of everybody else and as the great machine gathered speed, the rushing whooshing sound of the wind outside grew louder and louder and shriller and shriller until it became a piercing shriek and you had to yell to make yourself heard [16].	Путешественники в испуге уцепились друг за друга. А между тем могучая машина постепенно набирала скорость, и свист ветра снаружи становился все громче и пронзительней , пока не перешел в непрерывный оглушительный рев [11].

При передаче гетерогенного агломерата «rushing whooshing», состоящего из звукоимовизма «to rush», который относится к группе слов, описывающих звук с помощью акустической ассоциации (комплекс **-ash** обозначает «короткое, сильное движение»), и звукоподражания «to whoosh» – «to move very quickly with the sound of air or water rushing» [17], переводчик объединил входящие в него единицы. Он использовал метод генерализации и перевел агломерат звукоподражанием «свист». Выбор слова «свист» объясняется тем, что такое явление, как «rushing whooshing sound» можно передать одним конкретным понятием с широким обобщающим значением.

Таким образом, использование гетерогенных агломератов помогает избежать нежелательных повторов одного и того же звукоизобразительного слова. Делая язык художественного произведения разнообразным, они создают наиболее полную картину описываемой акустической ситуации, выражают нюансы художественных образов, создаваемых писателем, и усиливают эстетическую значимость текста.

Приведем пример гомогенного агломерата:

Оригинал R. Dahl	Перевод М. Барон и Е. Барон
Veruca struggled furiously, but the squirrels held her tight and she couldn't move. The squirrel on her shoulder went tap-tap-tapping the side of her head with his knuckles [15].	Верука отчаянно вырывалась , но белки держали ее крепко, так что она не могла шевельнуться. А главная белка все стучала лапками по ее голове, словно по барабану [12].

Звукоподражательный глагол «to tap» – «to hit somebody/something quickly and lightly» [17] имеет в своем составе взрывной звук [p] с предшествующим кратким гласным, которые предполагают «короткое, резкое движение». Согласно англо-русскому словарю В. К. Мюллера, глагол «to tap» переводится «стучать, постукивать, обстукивать» [1]. Повторное произнесение одного и того же слова выражает усиленное действие. Переводчики применили метод описательного перевода, чтобы передать смысл, заложенный в английском звукоподражательном глаголе. Причиной этому можно назвать нежелание создавать в тексте тавтологии, учитывая тот факт, что русский язык имеет весьма богатый и разнообразный словарный запас. Рассмотрим еще один пример:

Оригинал R. Dahl	Перевод М. Барон и Е. Барон
Mr. Wonka turned around and clicked his fingers sharply, click, click, click , three times [15].	Мистер Wonka повернулся, громко щелкнул пальцами – раз, два, три! – и в тот же миг, откуда ни возьмись, перед ним появился умпа-лумпа [12].

Звукоподражание «to click» – «to make or cause something to make a short sharp sound» [17] создает слуховой образ. Кажется, что слышишь щелканье механизма (краткость гласного связана с обозначением резких звуков). Впечатление, производимое новыми словами «раз, два, три», отличается. В первом случае переводчики прибегают к использованию собственно звукоподражания «щелкнуть» – «производить хлопучий звук» [2]. Использование числительных «раз, два, три», у которых отсутствует звукоподражательная мотивация, для передачи комплекса «click, click, click» лишает этот фрагмент предложения ключевой роли, которую он играет в тексте оригинала. Для читателя издаваемые звуки уже не являются смысловым центром высказывания, а становятся лишь одной из деталей описания.

Фонетические средства в художественных текстах могут также выражаться графически, то есть при помощи знаков препинания или выделения слов курсивом для привлечения внимания читателя. Звуковые эффекты часто отражаются с помощью специфического написания слов, а также посредством употребления определенных шрифтов. Например, сила звука передается с помощью заглавных букв, округленный шрифт иллюстрирует мягкий, хлопающий звук, шрифт с угловатыми буквами обо-

значает более резкий звук [10].

Так, например, звукоподражание «CRASH!», воспроизводящее механический шум и акустически напоминающее шум тормозящего автомобиля, создает пространство звука, которое помогает реципиенту ощутить многомерность повествования. В связи с тем, что уровень звука поднимается посредством восклицания, автор делает акцент на резкости движения и, как следствие, напряженности действий персонажей:

Оригинал R. Dahl	Перевод М. Барон и Е. Барон
Then suddenly, CRASH! – and the most tremendous noise of splintering wood and broken tiles came from directly above their heads... [15]	И вдруг – БА-БАХ! – раздался страшный треск и грохот, будто что-то обрушилось у них над головами [12].

В переводе слову «CRASH» соответствует междометие «БА-БАХ», значение которого совпадает с исходным звукоподражательным словом: «низкий и сильный отрывистый звук» [2]. При этом вполне стандартное междометие сопровождается глаголом «раздался», который дает более точное представление о характере звука и производимом движении. Рассмотрим еще один пример:

Оригинал R. Dahl	Перевод М. И. Фрейдкина
'The moment the medicine is swallowed – ping! – and it all happens!' [16]	Не по году в секунду, как «Уонкавит», а – паз! – и готово! Как молния! [11]

Здесь представлена комбинация звукоподражательного слова «ping» с восклицательным знаком и тире с обеих сторон. Такое использование служит яркой иллюстрацией пунктуационного оформления резкого звука или неожиданного действия. Переводчик предпочел упустить звукоподражание «ping» – «a sharp sound like

that of a striking bullet» [17], не подобрав подходящего эквивалента содержащего звукоизобразительный денотат.

Рассмотрев основные особенности перевода звукоизобразительной лексики англоязычных художественных произведений на русский язык, можно сделать вывод, что качество перевода текста, содержащего звукоподражательные и звукоименные единицы, напрямую зависит от того, насколько глубоко переводчик пытается передать их значение. Эффективность перевода звукоизобразительных слов основана на передаче психоакустического компонента и выборе в пользу наиболее яркого звукоизобразительного слова в языке перевода.

В процессе анализа было выяснено, что при переводе звукоподражаний и звукоименизмов, переводчики, как правило, подбирали эквиваленты для той или иной единицы. Иногда переводчики прибегали к таким способам перевода, как опущение, добавление, описательный перевод, чтобы наиболее полно передать все оттенки значения слова, которое было использовано в оригинале. При этом ни один способ перевода подобных единиц не может быть универсальным. Переводя звукоизобразительные единицы, необходимо отталкиваться от контекста и ее значения, чтобы не потерять усиленного эффекта и сохранить фоносемантический рисунок, который создал автор.

Использование звукоизобразительных единиц помогает автору сказать больше, чем говорит прямой смысл слов. Оно задействует и мысли, и воображение, и чувства читателя. Звукоизобразительные слова используются как экспрессивно-стилистическое средство отображения действительности для украшения речи, придания ей живости и красочности, что должно быть полноценно отображено переводчиком в его варианте перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Англо-русский словарь В.К. Мюллера [Электронный ресурс]. – URL: https://gufo.me/dict/enru_muller (дата обращения: 20.04.2020).
2. Большой толковый словарь русского языка Д.Н. Ушакова [Электронный ресурс]. – URL: <https://ushakovdictionary.ru/> (дата обращения: 20.04.2020).
3. Воронин С.В. Фоносемантические идеи в зарубежном языкознании: Очерки и извлечения / С.В. Воронин. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1990. – 200 с.
4. Горохова Л.А. Семантико-прагматические и социолингвистические особенности функционирования ониматопов в текстах современного английского языка: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.21 / Л.А. Горохова. – Пятигорск, 1998. – 220 с.
5. Звукоподражания в русском и английском языках [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.hintfox.com/article/zvykopodrazhanija-v-rysskom-i-anglijskom-jazikah.html> (дата обращения: 15.04.2020).
6. Пауль Г. Принципы истории языка / Г. Пауль. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1960. – 508 с.
7. Пизани В. Этимология / В. Пизани. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1956. – 188 с.
8. Реформатский А.А. Введение в языковедение / А.А. Реформатский. – М.: Просвещение, 1996. – 536 с.
9. Фатюхин В.В. Особенности перевода звукоподражаний и междометных глаголов: на материале русского и английского языков: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / В. В. Фатюхин. – Москва, 2000. – 184 с.
10. Фененко Н.А. «Астериск» в России: трудности лингвоэтнической ретрансляции / Н.А. Фененко // Вестник ВГУ, Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2004. – № 1 – С. 66-70.

11. Чарли и большой стеклянный лифт [Электронный ресурс]. – URL: <https://knijky.ru/books/charli-i-bolshoy-steklyannyu-lift> (дата обращения: 20.04.2020).
12. Чарли и шоколадная фабрика [Электронный ресурс]. – URL: <https://gigabaza.ru/doc/136170.html> (дата обращения: 20.04.2020).
13. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (дата обращения: 20.04.2020).
14. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.etymonline.com/> (дата обращения: 20.04.2020).
15. Roald Dahl. Charlie and the Chocolate Factory. – L.: PUFFIN BOOKS, 2013. – 180 p.
16. Roald Dahl. Charlie and the Great Glass Elevator. – L.: PUFFIN BOOKS, 2013. – 182 p.
17. The dictionary by Merriam-Webster [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.merriam-webster.com/> (дата обращения: 20.04.2020).

© Синельникова Анастасия Петровна (sinelnikova_anastasiya@inbox.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



СЕМАНТИЧЕСКИЙ СУБЪЕКТ, СРЕДСТВА ЕГО ЧАСТИЧНОГО, КОСВЕННОГО ВЫРАЖЕНИЯ И ФОРМАЛЬНОГО ВЫРАЖЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)¹

SEMANTIC SUBJECT, MEANS OF ITS PARTIAL, INDIRECT EXPRESSION AND FORMAL EXPRESSION (ON THE MATERIAL OF ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES)

A. Chervoniy
A. Pavlenko

Summary: In the article the means of partial, generalized and indirect expression of a semantic subject, as well as the means of its complete formal elimination from the composition of the statement are analyzed on the material of the English and Russian languages.

The means of partial, generalized and indirect expression of a semantic subject, as well as its elimination from the composition of the statement constitute a lexico-grammatical paradigm. Partial, generalized and indirect expression of a semantic subject is carried out by lexical means of the English language, and its elimination is implemented in a number of syntactic constructions in which the focus of attention is given to the object of influence of the subject or the process itself. In case of the complete formal elimination of a semantic subject in the English language passive constructions are mainly used, in Russian uncertain-personal and impersonal sentences are used in the same case.

Keywords: semantic subject, partial expression, indirect expression, generalization, elimination, syntactic construction.

Червоный Александр Михайлович

Д.филол.н., доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВПО «РГЭУ (РИНХ)»
skutrik@yandex.ru

Павленко Александр Евгеньевич

Д.филол.н., доцент, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВПО «РГЭУ (РИНХ)»
alex_pavlenko@inbox.ru

Аннотация: В статье на материале английского и русского языков рассмотрены средства частичного, обобщенного и косвенного выражения семантического субъекта, а также средства его полного формального устранения из состава высказывания.

Средства частичного, обобщенного и косвенного выражения семантического субъекта, а также его устранения из состава высказывания составляют лексико-грамматическую парадигму. Частичное, обобщенное и косвенное выражение семантического субъекта осуществляется лексическими средствами английского языка, а его элиминация реализуется в ряде синтаксических конструкций, в которых в фокусе внимания оказывается объект воздействия субъекта или сам процесс.

При полном формальном устранении семантического субъекта в английском языке преимущественно используются пассивные конструкции, в русском языке – неопределенно-личные и безличные предложения.

Ключевые слова: семантический субъект, частичное выражение, косвенное выражение, обобщение, устранение, синтаксическая конструкция.

Понятие «субъект» вошло в научный обиход во времена Аристотеля. С тех пор этот термин получил широкое употребление в философии, логике, психологии, истории, политологии, юриспруденции, лингвистике и других научных дисциплинах. В настоящее время он довольно часто используется и в обыденной речи, когда с определенной долей негативной коннотации говорят о каком-л. человеке, часто неизвестном.

В лингвистике термин «субъект» употребляется в нескольких значениях: субъект логический – то, о чем говорят, субъект синтаксический – подлежащее, субъект коммуникативный – тема сообщения, субъект психологический – исходное представление, семантический

субъект – реальный деятель [1, с. 497-498]. Данная дифференциация объясняется целью и уровнем проводимого анализа языкового материала. В нашем исследовании рассматривается семантический субъект, т.е. реальный деятель, агенс, каузирующий и производящий некие действия, переживающая, размышляющая, продуцирующая речевые высказывания субстанция, которая по своим физиологическим, физическим, психологическим параметрам соответствует набору характеристик, свойственных человеку. По сути дела, нами рассматриваются маркеры присутствия человека в реальной действительности и его референции в языке/речи.

В данной работе основное внимание уделяется ча-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-012-00062 «Полифония семантического субъекта (на материале русского, французского, английского и немецкого языков)», проводимого в ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»; руководитель – доктор филол. наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого и французского языков А.М. Червоный

стичным, обобщенным, косвенным средствам выражения субъекта, а также рассматривается его полное формальное устранение из состава высказываний английского языка в сопоставлении с литературным переводом на русский язык.

В качестве языкового материала нами было использовано произведение У.С. Моэма. «Эшенден, или британский агент» [6; 7]. В результате проведенного компонентного и сопоставительного анализа были выявлены средства частичного, обобщенного и косвенного выражения семантического субъекта, а также средства его полного формального устранения из состава высказывания.

I. Частичное выражение субъекта. Каузативные конструкции

Рассмотрим предложение:

– **I had them manicured this morning** – Я сделал маникюр сегодня утром.

Описываемая ситуация, предполагает intersubjectное взаимодействие, включающее каузатора и исполнителя.

В приведенной каузативной конструкции лексически выражен каузатор действия, тогда как реальный деятель формально не представлен.

В переводе предложения на русский язык невозможно определить сам ли говорящий сделал себе маникюр или он обратился к специалисту в парикмахерскую или салон красоты. Отсутствием местоимения *myself* в английском высказывании подчеркивается неучастие говорящего в осуществлении указанного действия, реальный деятель лексически не представлен, – он выводится из контекста.

В каузативных конструкциях обозначена лишь часть функционала семантического субъекта, а именно: каузация некоего действия. Вследствие своей коммуникативной избыточности реальный исполнитель действия довольно часто в высказывании не находит своего выражения.

II. Генерализирующее выражение семантического субъекта в обобщающих высказываниях

Английские местоимения, используемые в выражениях со значением обобщения, вследствие широкой семантики не конкретизируют семантический субъект, который чаще всего известен участникам коммуникации. Использование местоимений с обобщающим значением позволяет коммуникантам, реализуя прагматические цели, усилить свою аргументацию и при этом однозначно не называть реального деятеля [5]. Формально в ан-

глийском предложении семантический субъект выражен местоимениями «**one**», «**you**».

1) «**One** should do what one can to mitigate the rigours of war,» remarked R. – Надо по возможности скрашивать тяготы военного времени, – сказал Р.

2) «It's just as well not to take any more risk than **one** need,» he said – осторожность не мешает, – произнес он.

3) **You** have to in my profession – Иначе нельзя при моей профессии.

Неопределенно-личным высказываниям английского языка соответствуют безличные предложения русского языка.

III. Косвенный способ выражения субъекта. Метонимическое выражение семантического субъекта. Средства передвижения, соматизмы

1. Довольно часто в высказывании семантический субъект может быть представлен каким-л. элементом человека, его той или иной телесной частью.

1)..... and his theory is that when **his back was turned** the woman slipped a drug into his glass. –..... и, согласно его теории, женщина, когда **он отвернулся**, высыпала в его бокал какой-то наркотик.

При сопоставлении английского выражения и его русского эквивалента проявляется лексическая асимметрия: в русском переводе субъект выражен личным местоимением 3-го лица единственного числа, тогда как в английском варианте соматизмом «**the back**» – «**спина**».

2)you never knew what inquisitive **ears were pricked up to catch any useful piece of information** that might fall **from your lips**....– никогда не знаешь чьи любопытные **уши готовы уловить** любые полезные сведения, которые могут сорваться **с твоих уст**.... В данном обобщающем высказывании семантически субъект и его речевая деятельность лексически обозначены органами речи и слуха – «**уста (губы)**» – «**lips**» и «**уши**» – «**ears**».

2. Рукотворные предметы, которые произведены и используются агенсом, заменяя в языке формально невыраженного субъекта, в то же время когнитивно, в языковом сознании указывают на присутствие человека. Таким образом, антропоморфный след фиксируется сознанием, которое и воссоздает реальную картину происходящего.

1) One day, on the way through Siberia, **the train stopped** at some station.... – Однажды, когда мы ехали по Сибири, **поезд остановился** на каком-то полустан-

ке.....

«**Поезд**» – одно из средств передвижения, которое изготовлено человеком и им эксплуатируется, поэтому, несмотря на формальную невыраженность семантического субъекта его присутствие и его роль осознаются на ментальном уровне.

2) ... **the bill** came – принесли счет... Совершенно очевидно, что счет был кем-то доставлен. Но этот **некто** ввиду известности или коммуникативной не востребованности не нашел своего лексического выражения.

3. Присутствие человека, характеристику его действий, состояний могут выражать притяжательные прилагательные.

Например: 1) **His** manner was pleasant and cordial – **его** манеры можно было назвать приятными. т.е., **his** помимо выражения обладания косвенным образом обозначает того, чьи манеры для окружающих приятны. Выражаемый таким образом субъект – бенефициант [4, с. 171] (субъект оценки, см. 3).

2) ... and with **his** every movement a wave of perfume was wafted to your nose. – При каждом движении **он** источал резкий парфюмерный запах. В данном примере **his** может быть соотнесен с агенсом – действующим лицом.

Сопоставительный анализ языкового материала лишний раз подтвердил более частотное употребление притяжательных прилагательных в английском языке, нежели в русском.

IV. Формальная элиминация семантического субъекта. Высказывания с глаголами конверсивами. Номинализация. Пассивные конструкции. Безличные конструкции

1. Высказывания с глаголами-конверсивами.

Глаголы-конверсивы используются для выражения ситуации, в которой действия взаимно направлены, например, **давать–брать, присылать – получать**. При этом лексемы **получать, принимать** и т.д. передают инертный, зависимый характер действий индивидуума, которому свойственна скорее функция адресата.

Например: «**You** know **you** ought to **get** material» – Знаете, но **вам** **следует** **получить** материал.

2. Номинализация.

Воплощение процесса в форме имени достигается путем транспозиции глагола в имя. В лингвистике выделяют субъектную и объектную номинализации (термины В.Г. Гака) [3].

А) Субъектная номинализация, – проявляется в синтаксической конструкции, в которой имя находится в позиции подлежащего.

Например: 1) **The explanation** seems perfectly satisfactory – Представляется, что объяснение исчерпывающее.

2) **An expedition** is being arranged to free my unhappy country from the tyrants – Снаряжаются **экспедиционные силы** для освобождения моей несчастной родины от тиранов.

3) **A whistle** was blown and **the train started** – Прозвучал **свисток** и **поезд тронулся**.

В) Объектная номинализация реализуется в конструкциях, в которых имя находится в позиции дополнения, а также после презентативов **This is....., These are.....**

Например: 1) If you do well you'll get no **thanks** and if you get into trouble you'll get no **help**. – Если вы отлично справитесь с делом, то **на благодарность** не рассчитывайте, а если у вас начнутся неприятности, то **помощи** вы не дождетесь.

2) There was **a knock** at the door. **It opened** and the Hairless Mexican stood before them – Раздался **стук**. **Дверь отворилась** – перед ними стоял Безволосый Мексиканец.

Во втором примере наглядно представлен процесс выявления реального деятеля – семантического субъекта, идущего от незнания к знанию, от действия к действующему лицу, его производящему.

3. Пассивные конструкции. В фокусе внимания в пассивных конструкциях оказывается объект воздействия субъекта, тогда как сам он оказывается вне языковой актуализации.

А) Одушевленный объект воздействия.

1) **I was sent** to prevent the Bolshevik Revolution – **Я был послан**, чтобы предотвратить большевистскую революцию.

2) He chanced soon after his arrival to go to a party and **was there introduced** to a middle-aged Colonel – Вскоре после прибытия ему довелось побывать на приеме, **где его представили** полковнику средних лет.

В) Неодушевленный объект воздействия.

Конструкции-результативы.

1) It was **furnished** with a heavy mahogany suite uphol-

stered in green velvet and the chairs were set primly round a large table. – Гостиная была **меблирована** громоздкой, красного дерева мебелью с обивкой из зеленого бархата, кресла чинно расставлены вокруг большого стола.

2).....The Rome express **was signalled**...– **Объявили** римский экспресс.....

3) The floor by his side was strewn with **burnt-out butts** and the air was **thick and grey** – На полу под диваном **валялись окурки**, и воздух был **прокуранный и сизый**.

Несмотря на формальное отсутствие семантического субъекта антропоморфное значение лексических единиц, обозначающих проявление его жизнедеятельности, не оставляет сомнения в реальной реализации свойственных человеку функций. Проявление активных свойств субъекта выражено семантикой английских причастий.

Следует отметить, что в отдельных предложениях возможно параллельное выражение одушевленного и неодушевленного объектов воздействия имплицитного(ых) субъекта (субъектов).

1) On the house at which Ashenden **had been asked to call** there **was a board up to announce** that it was for sale.... – **На доме**, в который **пригласили Эшендена**, **висело объявление**....

4. Безличные конструкции.

Семантический субъект имплицитно представлен в безличных по форме, но не по содержанию, синтаксических конструкциях.

– Of course, **a lot of nonsense is talked** about the value of human life. – На самом деле, о ценности человеческой жизни **говорится много вздора**. Антропоморфным маркером данного высказывания служит семантика глагола **to tell** – **говорить, рассказывать**.

Таким образом, средства частичного, обобщенного и косвенного выражения семантического субъекта, а также его устранения из состава высказывания составляют лексико-грамматическую парадигму.

Частичное, обобщенное и косвенное выражение семантического субъекта осуществляется лексическими средствами английского языка, а его элиминация реализуется в ряде синтаксических конструкций, в которых в фокусе внимания оказывается объект воздействия субъекта или сам процесс.

Следует также отметить преимущественное использование пассивных конструкций английского языка и неопределенно-личных и безличных предложений русского языка при полном формальном устранении семантического субъекта из структуры предложения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Субъект. М.: Советская энциклопедия, 1990. – 683 с.
2. Гак В.Г. Номинализация сказуемого и устранение субъекта // Синтаксис и стилистика. – М.: Наука, 1976. – С. 85-102.
3. Циммерлинг А.В. Субъект состояния и субъект оценки // Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке. Н.Д. Арутюнова, И.Б. Левонтина (отв. ред.). М., Индрик, 1999, С. 221-228.
4. Чейф У.Л. Значение и структура языка. – М.: Прогресс, 1975.– 432 с.
5. Червоный А.М. Семантический субъект в обобщающих высказываниях русского и французского языков // Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака. Сборник статей по итогам IV международной конференции. 2019. С. 432-440.
6. Моэм У.С. Эшенден, или Британский агент (пер. А. Ливергант) [Электронный ресурс] <https://online-knigi.com/page/157165> (дата обращения: 10.08.2020).
7. Maugham, W.S. Ashenden: or, The British Agent. [Электронный ресурс] <https://www.fadedpage.com/books/20160522/html.php> (дата обращения: 10.08.2020).

© Червоный Александр Михайлович (skutrik@yandex.ru), Павленко Александр Евгеньевич (alex_pavlenko@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Akhmetova M. – Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

Alikova S. – PhD, associate professor, Krasnodar Air Force Institute for Pilots

Arakelyan M. – Candidate of historical Sciences, associate Professor, Civil Defence Academy EMERCOM of Russia

Arkhipova I. – Ph. D (Philology), Professor, Novosibirsk State Pedagogical University

Azerbayev S. – Candidate of historical Sciences, Professor, Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages, Almaty, Kazakhstan

Balatskaya O. – Specialist in nutrition at the fitness club «FitCurves», Krasnodar

Bogdanova N. – candidate of history, Peoples Friendship University of Russia

Borodina E. – candidate of historical sciences, senior researcher, Institute of History and Archaeology, Ural brunch of RAS (Ekaterinburg)

Bosova L. – Doctor of Philology, Professor, MGIMO University, Odintsovo

Chervonyi A. – Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) FSBEI HPE «RGEU (RINH)»

Dyakov S. – Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor, Mikhailovskaya military artillery Academy

Dzarahova H. – Center for continuing education for children with disabilities, Republic Of Ingushetia; Chairman of the Republican psychological, medical and pedagogical Commission

Dzhamaludinova H. – candidate of philological sciences, assistant, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala)

Efremov S. – Civil Defence Academy EMERCOM of Russia

Our authors

Frolova I. – Rector, Regional state Autonomous institution of additional professional education «Krasnoyarsk regional Institute for advanced training of physical culture and sports workers»

Fu Li – Postgraduate student, Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen (St. Petersburg)

Galiev R. – Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

Galiullina E. – Teacher, Kazan State Institute of Culture

Golikova T. – Philology Doctor, assistant professor in Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

Gumerova M. – Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

Haliullina G. – Postgraduate Student of Naberezhnye Chelny state pedagogical University, Naberezhnye Chelny

He Bing – associate professor, Heihe University, Heilongjiang province, Heihe city, China

Idzibagandova U. – Moscow State University of Psychology & Education; Moscow

Kazimagomedova F. – candidate of philological sciences, docent, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala)

Khaliullina G. – Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

Klinovskiy V. – PhD (History), Senior Researcher, Institute of Far Eastern Studies of the Russian Academy of Sciences

Kolmakova E. – Prorector, Regional state Autonomous institution of additional professional education «Krasnoyarsk regional Institute for advanced training of physical culture and sports workers»

Kuznetsov G. – Candidate of Biological Sciences, associate professor, Stavropol State Pedagogical Institute

Lavristscheva E. – Ph.D. in Philology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Bunin Yelets State University»

Lavrova I. – Candidate of historical Sciences, associate Professor, Civil Defence Academy EMERCOM of Russia

Lobova V. – candidate of historical Sciences, associate Professor, Southern Federal University

Lopatina E. – Cand. Philol., associate Professor, Ufa state oil technical University, Ufa

Malysheva K. – senior lecturer, Pacific state University, Khabarovsk

Menshchikov M. – senior lecturer of the Omsk Academy Ministry Of Internal Affairs Of Russia

Pahrudinova R. – candidate of philological sciences, docent, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala)

Pavlenko A. – Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) FSBEI HPE «RGEU (RINH)»

Polyakova T. – Doctor of Philology, Associate Professor, Moscow Polytechnic University

Proskuryakov E. – Gym trainer at the fitness club « Orange Fitness », Krasnodar

Proskuryakova I. – Lecturer at Kuban state medical University, Krasnodar

Ryabinina M. – senior lecturer, Pacific state University, Khabarovsk

Ryabtseva M. – Candidate of historical Sciences, Belgorod National Research University

Sergeeva M. – candidate of cultural studies, head of department youth policy, Tuva State University, Kyzyl

Shalygin V. – Lecturer of the Omsk Academy Ministry Of Internal Affairs Of Russia

Simakova L. – Candidate of Sciences in Medicine, Docent, Krasnoyarsk State Medical University (KrasSMU)

Sinel'nikova A. – FGBOU VO «Irkutsk State University»

Skopa V. – Doctor of Historical Sciences, Altai State Pedagogical University, Barnaul

Skripkin D. – graduate student, Moscow city pedagogical University

Sokolova E. – PhD in Art History, Associate Professor, Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, (St. Petersburg)

Solntceva E. – candidate of philology, Peoples Friendship University of Russia

Vasilenko T. – Taras Shevchenko national University of Kyiv, Ukraine, Kiev

Vasileva K. – Post-graduate student, Moscow City Teacher Training University

Vatolina T. – PhD in Philology, Senior Lecturer, Crimean Engineering and Pedagogical University Named after Fevzi Yakubov

Vatolina T. – PhD in Philology, Senior Lecturer, Crimean Engineering and Pedagogical University Named after Fevzi Yakubov

Volovodenko A. – PhD in Education Science, Associate professor, Omsk State Pedagogical University

Voronin I. – lecturer at Kuban state medical University, Krasnodar

Yarnykh V. – Candidate of Economic Sciences, Associate professor, Russian State University for Humanities, Moscow

Yartsev S. – Doctor of historic sciences, assistant professor, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Zaviryukha A. – senior lecturer of the Omsk Academy Ministry Of Internal Affairs Of Russia

Zhang Wei – associate professor, Heihe University, Heilongjiang province, Heihe city, China

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).