

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ
№5 2020 (МАЙ)

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.

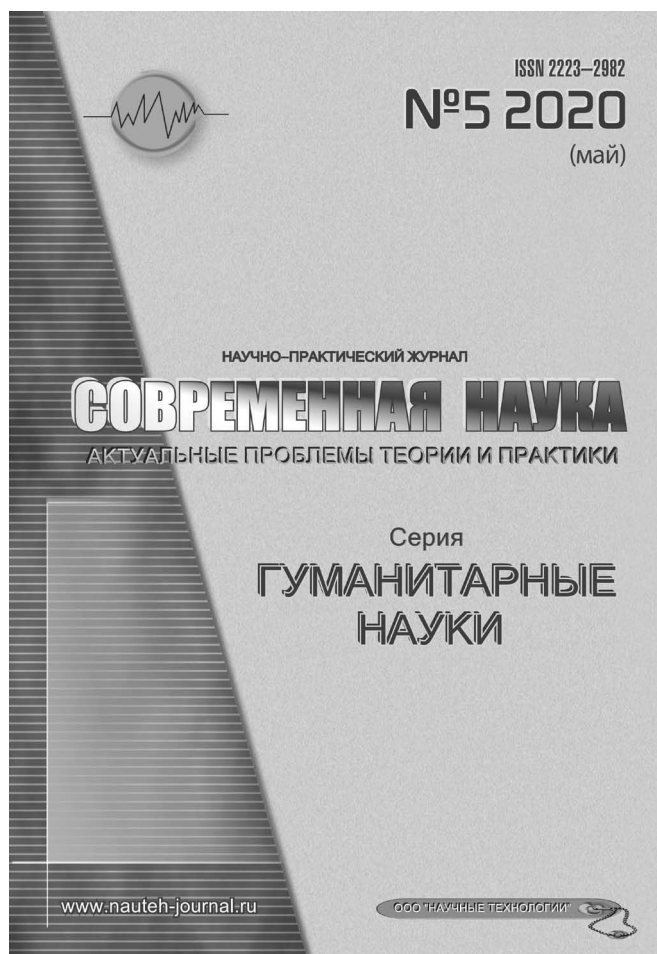
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: *Гуманитарные науки № 5 (май) 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 25.05.2020 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. – Африканские страны на ЭКСПО-2017
Azerbaiyev S. – African countries at EXPO 2017 6

Александров А.П., Сергеев Ю.Н. – История латышских общин баптистов Башкирии
Aleksandrov A., Sergeev Yu. – History of Latvian baptist communities in Bashkiria 12

Боков Д.А. – Истоки прямой демократии на Руси
Vokov D. – The origins of direct democracy in Russia 15

Котов А.Э. – «Хаос стремлений и планов»: социально-экономические аспекты балтийского вопроса во второй половине XIX – начале XX в.
Kotov A. – «Chaos of aspirations and plans»: socio-economic aspects of the Baltic question in the second half of the XIX - early XX centuries 20

Ларионов А.Э., Дворковая М.В., Куренкова Е.А. – Великая Отечественная война: модусы памяти
Larionov A., Dvorkovaya M., Kurenkova E. – The Great Patriotic War: memory modes 26

Николаев Д.А., Дорофеев Ф.А. – Формирование и походный марш 2-го полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – апрель 1813 гг.)
Nikolaev D., Dorofeev F. – Formation and marching of the 2nd regiment of the Nizhny Novgorod militia in 1812 (September 1812-April 1813) 29

Пепелина Н.И. – «Запросы партии и Коминтерна – ориентир для историка» (о взаимодействии науки и партии на примере дискуссии по истории запада 1931 г.)
Pepelina N. – “Questions of the party and the Comintern - a guidance for a historian” (about the interaction of science and party using the example of discussion on the history of the west 1931) 33

Плясуля А.А. – Структура и подготовка кадров в совхозах Западной Сибири в 1928 – 1934 гг.
Plasulya A. – The structure and training of personnel at state farms in Western Siberia in 1928-1934 39

Попок В.А. – Материальное обеспечение предприятий треста «Сургутгазстрой»
Popok V. – Material support of the enterprises of the trust «Surgutgazstroy» 45

Ярцев С.В., Рябцева М.Л. – Особенности и обстоятельства заключения императором Феодосием договора с готами в 382 году
Yartsev S., Ryabtseva M. – Features and circumstances of making treaty by emperor Theodosius with the goths in 382 51

Педагогика

Алексеев О.И., Даниленко Т.В. – Проблемы обучения студентов вузов в процессе преподавания гуманитарных дисциплин
Alekseenko O., Danilenko T. – Problems of teaching university students in the process of teaching humanitarian disciplines 58

Белова Н.И., Наумова Н.Н., Шварева И.С. – Этическая составляющая системы экологического образования в летнем экологическом лагере
Belova N., Naumova N., Shvareva I. – Ethical component of the environmental education system in the summer environmental camp 61

Бондаренко В.А. – Анализ показателей результатов плавательной подготовки ватерполистов на начальном этапе обучения по методике полного погружения занимающихся в разное время суток
Bondarenko V. – Analysis of indicators of the results of swimming training of water polo players at the initial stage of training according to the method of complete immersion of students at different times of the day 65

Бычкова Е.Ю. – Педагогические условия формирования правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности <i>Bychkova E.</i> – Pedagogical conditions of formation of legal readiness for future craftsmen to professional activity 69	Липунова О.В. – Готовность бакалавров педагогического образования к работе в условиях инклюзивной среды <i>Lipunova O.</i> – Readiness of bachelors of pedagogical education for work in the conditions of an inclusive environment..... 103
Ермилова В.В. – Оценка влияния релевантных факторов на эффективное развитие отрасли физической культуры (на примере Ленинградской области) <i>Yermilova V.</i> – Assessment of the impact of relevant factors on the effective development of the physical culture industry (on the example of the Leningrad region) 74	Манагаров Р.В. – Некоторые особенности обучения студентов-нелингвистов пониманию социокультурных фактов на практических занятиях по иностранному языку <i>Managarov R.</i> – Some ways of teaching non-linguist students to understand socio-cultural facts in the training process..... 108
Казарина В.В., Фомина Т.М. – Экономические задачи как средство повышения математической грамотности <i>Kazarina V., Fomina T.</i> – Economic problems as a means of improving mathematical literacy..... 78	Насыров М.Р., Сериков В.В. – Тренер как воспитатель: современные зарубежные и отечественные подходы <i>Nasyrov M., Serikov V.</i> – Trainer as a teacher: modern foreign and domestic approaches 111
Коннова Л.П., Степанян И.К. – Формирование цифровых навыков на первом курсе экономического бакалавриата <i>Konnova L., Stepanyan I.</i> – Formation of digital skills on the first course economic bachelor 84	Нелюбина Е.Г., Панфилова Л.В. – Формирование профориентационной мотивации учащихся через систему практико-ориентированных задач по химии <i>Nelyubina E., Panfilova L.</i> – Formation of professional motivation of students through a system of practically-oriented chemistry tasks 120
Кошелева Е.А., Проскурякова Л.К. – Реализация проблемно-эвристического обучения в преподавании математических дисциплин в образовательных организациях высшего образования <i>Kosheleva E., Proskuryakova L.</i> – Implementation of problem-heuristic learning in teaching mathematical disciplines at higher education institutions 90	Ненюк Е.А. – Преимущества смыслового метода для обучения взрослых учащихся чтению на иностранном языке <i>Nenyuk E.</i> – Advantages of the semantic method for teaching reading in a foreign language to adult learners..... 128
Ли Фугуй – Обзор композиционных принципов гохуа <i>Lee Fugui</i> – Gohua compositional overview 97	Пинигина О.Н. – Развитие межкультурного диалога в вузе <i>Pinigina O.</i> – The development of intercultural dialogue in an educational institution 133
Ли Шаоцзе – Исследование цифрового управления библиотекой в вузах на фоне больших данных <i>Li Shaojie</i> – Research on the management of electronic libraries in higher education institutions with big data 101	Рахматуллина Ш.М. – Развитие логического мышления младших школьников на уроках окружающего мира <i>Rakhmatullina Sh.</i> – Developing the logical thinking of younger schoolchildren in the lessons of the world around them..... 137

Сюрин С.Н. – Из опыта реализации структурно-функциональной модели современной образовательной среды для развития личности учащихся с особыми образовательными потребностями в системе образования г.о. Красногорск

Syurin S. – From the experience of implementing a structural and functional model of the modern educational environment for the development of the personality of students with special educational needs in the educational system of Krasnogorsk .. 140

Цзя Жань – Современные образовательные технологии в организации учебно-воспитательной деятельности на занятиях физической культурой в вузе

Jia Ran – Modern educational technologies in the organization of educational activities in physical education classes at the university..... 149

Чжан Нин – Преподавание традиционной китайской живописи

Zhang Ning – Teaching traditional chinese painting 153

Югова О.В., Миронова А.В., Рыкова Е.А. –

Организация развивающей предметно-пространственной среды для детей раннего возраста в семье и образовательном учреждении
Yugova O., Mironova A., Rykova E. – Creating a developing subject and spatial environment at home and in organizations for children of early age 157

Яковец Т.Я., Забирова В.Х. – Электронная платформа LMS MOODLE как одно из средств дистанционного изучения языка текстов игровых чатов

Yacovets T., Zabirowa V. – Electronic platform LMS MOODLE as one of the remote means of language learning in the texts of computer games chats 162

Филология

Балаганов Д.В. – О когнитивно-динамической концепции синхронного перевода

Balaganov D. – On cognitive dynamic concept of simultaneous interpretation..... 167

Данилова В.А. – Языковые средства передачи этнокультурной лексики в романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин» (На материале перевода Дарио Морейра Кастро Алвеса на португальский язык)
Danilova V. – Means of transferring of ethnocultural vocabulary in the novel «Eugene Onegin» by A.S. Pushkin (based on the translation of Dario Moreira Castro Alves into Portuguese) 172

Зацепина Е.А., Рудинова Ю.И., Бойченко О.А. – Семантические группы заимствованных слов в современном русском языке

Zatsepina E., Rudinova Yu., Boychenko O. – Semantic groups of borrowed words in the modern russian language 177

Орехова О.Е. – Генезис залоговых категорий в германских языках

Orekhova O. – Genesis of mortgage categories in german languages..... 180

Полякова Е.В., Щитова Н.Г. – «Палка о двух концах»: коммуникативные неудачи использования идиоматических выражений в медиадискурсе

Polyakova E., Shchitova N. – “A double-edged sword”: communicative failures of using idiomatic expressions in media discourse 185

Христофорова Н.И. – Модальность в электронных научно-популярных текстах с невербальной составляющей

Khristoforova N. – Modality in electronic popular science texts with a non-verbal component..... 189

Цзинь Жу – Языковая политика в Казахстане

Jin Ru – Language policy in Kazakhstan 194

Ши Хуэй – Понятие и структура вторичных имперфективов в русском языке

Shi Hui – The concept and structure of secondary imperfections in russian..... 198

Информация

Наши авторы. Our Authors..... 203

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале..... 205

АФРИКАНСКИЕ СТРАНЫ НА ЭКСПО-2017

AFRICAN COUNTRIES AT EXPO 2017

S. Azerbayev

Summary: In the article, the author draws attention to the active participation of African countries in demonstrating their achievements in the field of renewable energy and familiarizing EXPO-2017 visitors with the unique culture and art of their peoples. Attention is paid to the participation of a number of leaders from Africa in the OIC Summit on science and technology held within the framework of EXPO-2017.

Keywords: Kazakhstan, Africa, future energy, summit, culture, art, diplomacy.

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 активное участие африканских стран в демонстрации своих достижений в области ВИЭ и ознакомление посетителей ЭКСПО-2017 с самобытной культурой и искусством своих народов. Уделяется внимание участию ряда лидеров из стран Африки в проведенном в рамках ЭКСПО-2017 Саммиту ОИС по науке и технологиям.

Ключевые слова: Казахстан, Африка, энергия будущего, саммит, культура, искусство, дипломатия.

К началу работы международной выставки ЭКСПО-2017 в Астане был построен великолепный выставочный комплекс, который был готов принять всех желающих посетить грандиозное трёхмесячное мероприятие. Проведенная четырехлетняя работа по подготовке к проведению выставки ЭКСПО-2017, осуществленная казахстанскими политиками и дипломатами дала свои положительные результаты. В работе выставки приняли участие 115 стран и 22 международные организации, которые представили в своих павильонах видение, новации, разработки в сфере альтернативной энергетики [1].

Официальная церемония открытия выставки ЭКСПО-2017, состоялась 9 июня 2017 года в Астане. Для участия в торжествах начала работы выставки в столицу Казахстана приехали высокие делегации ряда зарубежных стран.

В торжественном мероприятии приняли участие Генеральный секретарь ООН Антониу Гутерриш, а также президенты и главы правительств ряда зарубежных стран лидеры государств - членов ШОС, главы международных организаций. Среди них - президент России Владимир Путин, председатель КНР Си Цзиньпин, король Испании Филипп VI, а также президенты - Белоруссии Александр Лукашенко, Чехии Милош Земан, Кыргызской Республики Алмазбек Атамбаев, Армении Серж Саргсян, Сербии Александр Вучич, ОАЭ Мансур ибн Зайд аль-Нахайян, Монголии Цахиагийн Элбэгдорж, Туркменистана Гурбангулы Бердымухамедов, Таджикистана Эмомали Рахмон, Исламской республики Пакистан Мамнун Хусейн, главы своих государств - Узбекистана Шавкат Мирзиёев, Афганистана Ашраф Гани Ахмадзай и другие. Что касается представителей Африки в ранге глав государств или правительств, то они предпочли участвовать на мероприятиях, в рамках проводимых Национальных

дней своих стран и в работе ряда международных конференций, прошедших в период работы ЭКСПО-2017.

В своем выступлении на открытии выставки Президент Международного бюро выставок Стин Кристенсен поблагодарил Президента РК Нурсултана Назарбаева и всех организаторов международной выставки «ЭКСПО-2017» за великолепную ее подготовку. Он отметил, что свидетельством значительного интереса к выставке со стороны международного сообщества является большое количество ее участников. И добавил: «Тематика выставки очень актуальна во всем мире, она интересна не только для развитых государств, но и для развивающихся» [2].

В своем выступлении президент Казахстана Н. Назарбаев сказал, что Казахстан первым из стран СНГ и Восточной Европы проводит выставку ЭКСПО. И в этой связи он отметил: «Я хочу выразить благодарность всем странам за принятие нашей заявки и предложенной темы. Выставка такого масштаба – это не только усилия одного государства, это труд международного сообщества, представляющего здесь свои достижения. Международная выставка ЭКСПО в Астане – это новая вершина в продвижении нашей страны и национального бренда «Казахстан» в глобальном пространстве. Заявляя тему «Энергия будущего», мы рассчитываем оказаться в самой сердцевине научного прогресса» [3].

Проведение Выставки было организовано как нельзя вовремя. Только что прошли две международные климатические конференции COP 21 в Париже в ноябре-декабре 2015 г. и Марракеше (Марокко) COP 22 в ноябре 2016 г. На них обсуждались вопросы ограничения к 2100 г. повышение температуры на планете на 2 градуса Цельсия по сравнению с доиндустриальной эпохой. Парижское соглашение, подписанное в декабре 2015 г., вступи-

ло в силу, спустя несколько месяцев, и стало новейшим инструментом климатического режима ООН. К началу работы выставки свыше 110 стран, в том числе и Казахстан, ратифицировали Парижское соглашение, и многие из них приняли дорожные карты для существенного сокращения выбросов парниковых газов в рамках перехода к зеленым технологиям [4].

В связи с падением цен на традиционные ископаемые источники энергии, человечество в области энергетики оказалось на пороге технологической революции. Все больше стран стало уделять внимание зеленой энергии. По данным Всемирного энергетического совета (ВЭС), на долю возобновляемых источников в настоящее время приходится более 30% общей установленной мощности по всему миру. За последние 10 лет среднегодовой прирост энергии ветра и солнечной энергии составил 23% и 50% соответственно [4].

Тема выставки оказалась очень близка развивающимся странам особенно континенту Африка, где проживает больше миллиарда человек, значительное число которых всё еще не имеют доступа к электрической энергии. 85% континента не имеет электростанций и энергосистем [5]. Отсюда проблемы с доступом к Интернету и даже к сотовым телефонам. Поэтому электричество, полученное, к примеру, с помощью солнечной энергии, может всё изменить.

По данным, приведенным журналом Economist, государства, расположенные южнее Сахары, с общим населением более 900 млн человек, потребляют всего 145 ТВт/ч в год, что примерно эквивалентно потреблению только в одном штате Алабама (США) [6]. А согласно «Отчета о состоянии доступа к электричеству» Всемирного банка, опубликованном в 2017 году, отмечается, что более 62 процентов людей (609 миллионов), проживающих в Африке, в странах Южнее Сахары практически не имеют доступа к электричеству [7].

Отсюда понятно стремление африканских стран участвовать в работе ЭКСПО-2017, где появилась реальная возможность ознакомиться с современными достижениями в области ВИЭ. А в перспективе лучшие из которых можно было бы применить у себя в стране.

Организация проведения выставки предусматривала ежедневное проведение национальных дней одной из стран, которые принимали участие в этом мероприятии. В их числе были и африканские государства. Страны континента южнее Сахары не имели свой отдельный павильон, а все были сосредоточены на большой площадке «Африка Плаза». На стенде этой площадки каждая из стран демонстрировала свои достижения в области возобновляемых источников энергии и знакомила со своей самобытной культурой и искусством. В течение работы

выставки все африканские страны, участвовавшие в ней, отметили свой национальный день.

В начале работы выставки 10 июня на территории выставочного комплекса EXPO свой павильон открыл Египет. На ЭКСПО-2017 египтяне представили главный, по их мнению, источник энергии – пирамиду, ставшей главным символом павильона. Конструкция объединяет в себе пять источников энергии: воду, солнце, ветер, землю и человека. Египтяне считают, что именно человек и есть один из главных источников энергии. В Египте существует поверье. Пирамида давным-давно была не только усыпальницей фараонов. На самом деле она была источником энергии, альтернативным источником. Считалось, что благодаря золотым наконечникам пирамиды поглощалась энергия солнца и через специальные трубы, которые находились внутри, солнечная энергия соединялась с энергией Нила. «Производилась так называемая «зеленая» энергия», - сказал дизайнер Мухамед Абдель Хамид [8].

Надо особо отметить, что участие ряда африканских стран в ЭКСПО-2017 стало своего рода демонстрацией своих потенциальных возможностей в сфере возобновляемых источников энергии. Об этом говорил глава делегации Сомали Абдуллахи Юсуф Мохамед, когда 2 июля отмечался день этой страны. В частности, он сказал: «Для нас большая честь принимать участие в этой выставке, тема которой – «Энергия будущего» - весьма важна в условиях глобальных вызовов, в том числе в сфере энергетики. Сомали поделится своими идеями в сфере возобновляемых источников, а также продемонстрирует новые пути использования ресурсов» [9].

17 июля на выставке отмечался Национальный день Республики Гана. После официальной церемонии был проведен бизнес-форум под названием «Гана – оазис возобновляемых источников энергии». В павильоне было представлено несколько проектов, вызвавших интерес у зрителей. Это искусственно созданное озеро в тропических дождевых лесах Ганы и макет деревни, которая обеспечивает себя энергией за счет солнца, ветра и биогаза. В заключении выступили артисты Ганы с мюзиклом Wheels [10].

Своеобразно отметила свой национальный день 18 июля Южно-Африканская Республика. Эта дата была выбрана неспроста: в ноябре 2009 года Генеральная Ассамблея ООН объявила 18 июля «Международным днем Нельсона Манделы» в знак признания вклада бывшего президента Южной Африки в культуру мира и свободы. В этот день Посольство ЮАР отметило свою 23-ю годовщину Дня Свободы. В рамках этого мероприятия была презентована книга «Нельсон Мандела о себе» на казахском языке. Это первый перевод книги Н. Манделы на казахский язык [11].

В этот день на площадке выступила чрезвычайный и полномочный посол Южно-Африканской Республики в Республике Казахстан Мэттьюс Кийтуметци, которая отметила, что проводимая выставка в Астане даст положительный импульс для развития ВИЭ во всём мире. В частности, она сказала: «Выставка EXPO-2017 затрагивает один из основных вопросов, стоящий перед всем миром в настоящее время, а именно развитие возобновляемых источников энергии. Казахстан добился значительных успехов в продвижении альтернативных источников энергии и при этом служит примером для всего остального мира. Южная Африка считает для себя честью сотрудничать с Казахстаном и участвовать в этом историческом событии» [12]. В этот день зрители наслаждались выступлением струнного квартета «Соуэто», специально прибывший в Астану для участия в культурной программе EXPO 2017 [13].

Национальный день небольшого государства - Королевства Лесото был отмечен 31 июля, где было продемонстрировано, как в настоящее время страна работает в области ВИЭ. Сеть плотин в Южной Африке дает возможность Лесото получать необходимую электроэнергию из воды, а в самой стране настолько развита сеть гидроэлектростанций, что она может экспортировать электроэнергию. В рамках культурной программы под сопровождение аккордеона, представители государства порадовали зрителей национальными танцами Мохо-белло [14].

Необычно провела свой Национальный день Кения. В этот день с утра кенийцы провели необычный забег под девизом «Энергия человека». В нем наравне с известными спортсменами-легкоатлетами Полом Тергатом, Вакихури Дугласом и Лорном Киплагатом дистанцию в 4 километра пробежали жители города и гости столицы Казахстана. Собранным многочисленным зрителям были вручены кенийские розы. А завершился праздничный день концертом известной африканской группы Vamos [15].

Центральноафриканская Республика - страна с «Редкой естественной красотой», в свой Национальный день представила шедевры искусства крыльев бабочек. Но главным моментов в праздновании стало то, что была поднята серьезная проблема в африканских странах, связанная с вырубкой тропических лесов. Урбанизация привела к исчезновению больших лесных массивов вокруг крупных городов. В этой связи Главный инспектор торговли Министерства торговли и индустрии ЦАР Джоахим Коягомозо говорил о том, что в настоящее время в их стране ведется планомерная работа по развитию «зеленой» энергетики. В частности, ВИЭ с целью сохранения хрупкой экосистемы тропических лесов. Внедрение ВИЭ крайне необходимо как для развития ЦАР, так и сохранения уникальных тропических джунглей. «В этой связи

следует отметить», - сказал Джоахим Коягомозо, - что ЭКСПО-2017 является одной из крупнейших мировых площадок для обмена опытом в сфере «зеленой» энергетики» [16].

Надо особо отметить тот факт, что каждая африканская страна, несмотря на то, что не всегда могла показать свои достижения в области ВИЭ, тем не менее восполняла этот пробел организацией выставок национальных сувениров и изделий прикладного искусства, а также выступлениями творческих коллективов. Тем самым они знакомили зрителей со своим самобытным национальным искусством.

Так, Национальный день Республики Уганда, прошедший 24 июля, ознаменовался концертной программой группы Crane, исполнившей традиционные национальные танцы страны [17].

Такое же танцевальное мастерство продемонстрировали ангольцы 28 июля, когда отметили Национальный день своей страны. На зрителей большее впечатление произвели одетые в национальные костюмы барабанщики, которые выстукивали на там-тамах истинно африканские мотивы. Дополнили картину Африки, раскрашенные белой краской танцоры, которые исполнили древние танцы племен, населяющих эту страну [18].

Красочно был отмечен 31 июля Национальный день Демократической Республики Конго. В этот день павильон выглядел особенно торжественно поскольку он был полон произведениями искусства: традиционные маски (более 13), скульптуры, домашняя утварь и т. д. Тем самым он выгодно отличался от других павильонов [19].

15 августа на территории EXPO прошли мероприятия, приуроченные к Национальному дню Африки. В программе мероприятий прошли интерактивные сессии на тему «Инвестиции в возможности Африки и Казахстана» в Клубе Комиссаров EXPO. Участниками данных дискуссий стали молодые казахстанские и африканские лидеры, бизнесмены и представители государственных органов Республики Казахстан и стран Африки. Тематами для дискуссии были выбраны: туризм, возобновляемые источники энергии и вклад в развитие молодежи – поскольку именно вопрос молодежи является главной темой 2017 года Дня Африки в мире. Также прошли красочные выступления африканских артистов на арт-объектах выставки. Артисты подготовили шоу программу с популярными песнями 2017 года для танцев вместе с посетителями выставки. С приветственной речью выступил г-н Филипп Конте, генеральный комиссар выставочного комплекса Сьерра Леоне. Специально для Дня Африки прибыла группа Африкана из Демократической Республики Конго, которая покорила зрителей своим выступлением [20].

Перед гостями выставки в рамках проводимых своих Национальных дней африканские страны демонстрировали искусство своих танцевальных коллективов. Так, Республику Гамбия представляла танцевальная группа Fula Juboo, чьи ритмичные танцы покорили публику [21]. На праздновании Дня независимости Бенина 1 августа страну представляла группа «Суперс Анджес Хвендо да на Боуа» [5]. Республика Сенегал в Национальный день 22 августа была представлена зажигательными танцами девушек из группы «Сафари» [22].

Проведение международной выставки ЭКСПО-2017 не ограничивалось только демонстрацией его участниками достижений своих стран в области возобновляемых источников энергии и ознакомлением посетителей со своей самобытной культурой и искусством.

Завершающая стадия широкомасштабного мероприятия ознаменовалась двумя важными международными событиями.

Первое состоялось 6 сентября в Астане, когда была проведена церемония вручения Глобальной премии GlobalIslamicFinanceAwards (GIFA) в сфере исламских финансов. Церемония награждения в Астане традиционно собрала на одной площадке глав государств и правительств разных стран, а также лидеров исламской финансовой индустрии – представителей международных и иностранных исламских финансовых институтов из более чем 20 стран мира [23].

В этот раз премию получал президент Республики Джибути Исмаил Омар Гелле. Накануне вручения награды Президент РК Н. Назарбаев встретился с ним, и поздравил с присуждением ему глобальной премии по исламским финансам. «Ваш визит совпал с проведением международной выставки «ЭКСПО-2017». Ваша страна отметила 40-летие независимости. Вы заслужили сегодняшнюю премию. Я вас поздравляю» - сказал Президент Казахстана [24].

В ходе встречи Нурсултан Назарбаев подчеркнул, что Казахстан придаёт большое значение сотрудничеству со странами африканского континента и отметил значимость Республики Джибути в качестве важного логистического пункта африканского континента. В свою очередь Исмаил Омар Гелле выразил признательность за встречу и отметил, что текущий его визит в Астану является вторым в его жизни. «Впервые я здесь был в 2011 году. С тех пор хочу отметить удивительное развитие Казахстана, а трансформация Астаны просто впечатляющая. Сегодня Казахстан имеет большое значение для всего исламского мира» - сказал Президент Республики Джибути [24].

Вопрос возможности использования потенциала но-

вого транспортного маршрута Казахстан – Туркменистан – Иран с выходом на порты Персидского залива и далее в Аденский пролив обсуждался во время встречи министра иностранных дел РК К. Абдрахманова и министра иностранных дел и международного сотрудничества Республики Джибути Мухаммеда Али Юсефи 6 сентября 2017 года в Астане. Африканский министр проинформировал своего коллегу о развитии морской и железнодорожной инфраструктуры Джибути с целью создания транспортного хаба на восточном побережье африканского континента и пригласил казахстанские компании к участию в данных проектах [25].

Вторым знаменательным событием в рамках ЭКСПО-2017 стал 1-ый Саммит ОИС по науке и технологиям, который прошел в Астане 10-11 сентября. В его работе приняли участие более 80 делегаций государств и международных организаций, из которых 15 возглавляли непосредственно лидеры стран [26]. Идея провести Саммит ОИС по науке и технологиям была озвучена Президентом РК Н.А. Назарбаевым еще в 2016 году в Стамбуле. Казахский лидер пришел к выводу, что исламскому миру необходимо перейти от сырьевого вектора развития к индустриально-инновационному. Это предложение казахстанского лидера нашло поддержку среди исламских государств и, как итог, приуроченное к закрытию ЭКСПО-2017 состоялось указанное мероприятие в Астане.

Саммит прошел под лозунгом «Наука, технологии, инновации и модернизация в Исламском мире» и был приурочен к закрытию международной выставки EXPO-2017. Научный форум включал 4 рабочие сессии на тему «Растущее влияние науки на жизнь общества в XXI веке», «Роль науки и технологий в обеспечении устойчивого развития», «Конкуренция и инновации в современной экономике» и «Развитие сотрудничества в области науки и технологий» [27].

В своем выступлении еще в 2011 году в Астане на 38-м Совещании министров иностранных дел ОИС Президент РК Н.А. Назарбаев особо отметил: «Совокупный экономический потенциал уммы неисчерпаем, и нам необходимо объединить усилия по разработке эффективных механизмов сотрудничества, взаимопомощи и содействия развитию. Именно в реализации действенных торгово-инвестиционных, технологических, социальных и образовательных программ должна проявиться исламская солидарность как главный принцип нашей организации. Нашей задачей должно стать воспитание интеллектуальной элиты, способной генерировать новые идеи, которые послужат ренессансу исламской цивилизации» [28].

На состоявшемся Саммите ОИС по науке и технологиям в Астане Казахстан выступил в роли модератора

по перезагрузке всего глобального мусульманского общества.

В числе гостей были африканские президенты - Гвинеи-Бисау Жозе Мариу Ваз и Гвинеи-Бисау Жозе Мариу Ваз Альфа Конде. Глава РК встретился с каждым из них, которые выражали поддержку проводимой руководством Казахстана политики на международной арене. Так, в ходе беседы президент Гвинеи-Бисау Жозе Мариу Ваз особо отметил: «Африканские исламские государства всегда готовы оказывать поддержку Казахстану при проведении подобных мероприятий, одной из основных целей которых является выработка единой позиции по актуальным вопросам среди стран исламского мира» [29].

Выступая на открытии Саммита, Нурсултан Назарбаев акцентировал внимание на важности поддержки исследований ученых в мусульманских странах и заявил о принятом решении, об учреждении премии за вклад в развитие науки и технологий в рамках ОИС. «Инновационные кластеры считаются основой для формирования наукоемкой устойчивой экономики. Казахстан активно развивает подобные кластеры на базе Назарбаев Университета и Парка инновационных технологий. Приглашаю всех ученых и исследователей стран Организации исламского сотрудничества принять активное участие в этой работе», – сказал Глава Республики Казахстан [26].

На Саммите выступил президент Гвинеи-Бисау Жозе Мариу Ваз Альфа Конде. Он отметил, что современные информационные технологии помогут повысить качество жизни, сократить издержки производства, снизить уровень коррупции, улучшить доступ к мировым рынкам, однако многим африканским странам трудно идти в ногу с достижениями в области мировых технологий. Однако в своем выступлении глава африканской страны выразил уверенность, что, несмотря на сложности, африканская молодежь демонстрирует свою готовность и состояние преодолевать эти цифровые сложности [26].

В рамках форума ряд ученых были удостоены специальной премии ОИС. Среди них были два африканца. Это Райя Чиркаоуи аль-Мурсли – профессор университета имени Мухаммеда V. Она была первой марокканкой, награжденная еще в 2015 году премией L’Oreal-UNESCO для женщин Африки и Ближнего Востока в области науки. Другой представитель Африки, получивший премию ОИС, был руководителем отдела исследовательской подготовки и карьерного развития Гамбийского медицинского исследовательского центра Ассан Жайе. Его научный интерес сосредоточен на иммунологии вирусных инфекций. Полученную из рук Президента РК Н. Назарбаева и генерального секретаря ОИС Юсефа бен Ахмада аль-Осеймина награду вирусолог назвал очень важной не только для его страны, но и для всех африканских ученых и мусульманского мира [30].

Какой получился итог от участия африканских стран на ЭКСПО-2017? Представители Черного континента постарались как можно разнообразнее представить культуру своих стран. На отведенной для них территории они создали импровизированный африканский колорит. Зрители попадали в необычную атмосферу африканского базара с его толпой, шумом, музыкой и торговлей. Посетители не могли удержаться от покупки африканских сувениров: деревянных и металлических скульптур, картин, красочной одежды, музыкальных инструментов, украшений, предметов домашней утвари, и необычных масок. Казахстанцы и гости столицы получили прекрасную возможность прикоснуться к необычной африканской культуре, приобрести диковинные сувениры далекого континента.

Вместе с тем, кроме красочных представлений своей национальной культуры на ЭКСПО-2017 ряд африканских стран осуществили попытку соответствовать теме и продемонстрировали свои разработки. Южная Африка, Гана, Гвинея представили инновации и технологии своих стран, модели электрификации вне сети, панели солнечных батарей и т. д. [19].

Таким образом, можно сделать ряд выводов. Страны Африки своей активной поддержкой Казахстана помогли ей выиграть спор с бельгийским городом Льеж за право на проведение международной выставки ЭКСПО-2017. Почти половина стран Черного континента приняли активное участие в этом грандиозном мероприятии. Они поделились своим опытом по использованию возобновляемых источников энергии. Представители деловых кругов Республики Казахстан и их африканские коллеги обсудили вопросы сотрудничества в различных областях – экономики, образования, культуры, искусства и туризма.

Проведенная выставка ЭКСПО-2017, несомненно, стала отправной точкой для перспективного развития взаимовыгодного сотрудничества Казахстана со странами Африки. Таким образом, был сделан еще один серьезный шаг по дальнейшему расширению разностороннего сотрудничества Республики Казахстан со странами Африки.

И все же африканские участники выставки, в основном, сами старались узнать, как можно больше из опыта других стран в области возобновляемых источников энергии с целью их применения у себя.

После завершения работы ЭКСПО-2017 ряд африканских стран – Тунис, Марокко, Египет, Алжир, ЮАР и другие приступили к активному строительству систем ВИЭ, используя ветряную и солнечную энергию. Таким образом, можно сказать, что тема выставки ЭКСПО-2017 «Развитие энергии будущего. Новые виды энергетики» была весьма актуальна и полезна для африканских стран.

ЛИТЕРАТУРА

1. HinaLatifAstanaExpo 2017: Strong ME participation highlights clean energy innovations. URL: <https://ameinfo.com/technology/innovation/astana-expo-2017-strong-participation-highlights-clean-energy-innovations/>.
2. Сабеков С. Глава Международного бюро выставок поблагодарил Казахстан за организацию ЭКСПО-2017 // портал inform.kz. URL: https://www.inform.kz/ru/glava-mezhdunarodnogo-byuro-vystavok-poblagodaril-kazahstan-za-organizaciyu-ekspo-2017_a3034729.
3. Участие в церемонии открытия международной специализированной выставки «ЭКСПО-2017». URL: https://www.akorda.kz/ru/events/astana_kazakhstan_participation_in_events/uchastie-v-ceremonii-otkrytiya-mezhdunarodnoi-specializirovannoi-vystavki-ekspo-2017.
4. Astana EXPO 2017 to Discover Future of Energy. URL: <https://www.renewableenergyworld.com/na/astana-expo-2017/astana-expo-2017-to-discover-future-of-energy.html>.
5. Гречишина Л. Национальный день Республики Бенин проходит на EXPO. URL: <http://24.kz/ru/news/expo/item/189577-natsionalnyj-den-respubliki-benin-prokhodit-na-expo>.
6. Носков А.Ю. Апологеты европейской «чистой» энергетики в поисках опорных баз. URL: http://www.ng.ru/energy/2017-03-14/12_6947_africa.html.
7. Kundan Pandey Since 62% Sub-Saharan Africans have no access to power, the area is uniquely suited to renewables. URL: <https://www.downtoearth.org.in/news/climate-change/62-people-in-sub-saharan-africa-lacks-electricity-yet-it-is-ready-to-jump-to-renewable-energy-60722>.
8. Смакова А. Пирамиду, древний папирус и хлопок привезли из Египта на EXPO в Астану. URL: <http://today.kz/news/kazahstan/2017-06-10/744059-piramidu-drevnij-papirus-i-hlokok-privezli-iz-egipta-na-expo-v-astanu/>.
9. Норкин Д. Сомали представляет новинки // Казахстанская правда. Дата публикации: 03.07.2017.
10. Иржанов М. Ганцы устроили танцы // Казахстанская правда. Дата публикации: 18.07.2017.
11. Казанцева Т. Участвовать на выставке – большая честь // Литер. Дата публикации: 21.07.2017.
12. Достижения EXPO-2017 для всех народов мира. URL: <http://vecher.kz/incity/dostizheniya-expo-2017-dlya-vsekh-narodov-mira>.
13. Празднование дня свободы Южной Африки и Дня Манделы. URL: <http://rsaconsulate.kz/discover-the-natural-beauty-resorces-of-citys-outdoors-2-2/>.
14. Национальный день королевства Лесото отметили на EXPO. URL: <http://24.kz/ru/vybor-redaktsii/item/189392-natsionalnyj-den-korolevstva-lesoto-otmetili-na-expo>.
15. Муканова А. Дары Кении // Казахстанская правда. Дата публикации: 29.08.2015.
16. Владимиров Ю. Защищать и мудро распоряжаться // Казахстанская правда. Дата публикации: 05.09.2017.
17. Иржанов М. Уганда – жемчужина Африки // Казахстанская правда. Дата публикации: 25.07.2017.
18. Красочное африканское шоу устроили артисты из Анголы в Астане. URL: <http://www.dknews.kz/lifestyle/132-culture/34999krasochnoe-afrikanskoe-shou-ustroili-artisty-iz-angoly-v-astane.html>.
19. Africa at EXPO 2017, Astana. URL: <http://www.africanpoliticsandpolicy.com/?p=7477>.
20. Национальный день Африки проходит на EXPO. URL: <http://khabar.kz/ru/news/obshchestvo/item/88135-natsionalnyj-den-afriki-prokhodit-na-expo>.
21. Абенова С. Улыбка Гамбии // Казахстанская правда. Дата публикации: 02.08.2017.
22. Левкович Е. Вогнали в краску // Казахстанская правда. Дата публикации: 23.08.2017.
23. Тулешева Г. В сфере исламских финансов // Казахстанская правда. Дата публикации: 07.09.2017.
24. Континентальные перспективы // Казахстанская правда. Дата публикации: 07.09.2017.
25. Федорова П. Африканский вектор // Казахстанская правда. Дата публикации: 07.09.2017.
26. Магер Ю., Тулешева Г., Акопян Н. Исламский мир ждет очередного лауреата Нобелевской премии // Казахстанская правда. Дата публикации: 11.09.2017.
27. В Астане начал работу саммит ОИС по науке и технологиям. URL: <https://zonakz.net/2017/09/10/v-astane-nachal-rabotu-sammit-ois-po-nauke-i-technologiyam/>.
28. Полонская Ю. Вернуть утраченные позиции // Казахстанская правда. Дата публикации: 13.09.2017.
29. Высокий потенциал сотрудничества // Казахстанская правда. Дата публикации: 11.09.2017.
30. Тулешева Г. Лучшие уммы // Казахстанская правда. Дата публикации: 12.09.2017.

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

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСТОРИЯ ЛАТЫШСКИХ ОБЩИН БАПТИСТОВ БАШКИРИИ

HISTORY OF LATVIAN BAPTIST COMMUNITIES IN BASHKIRIA

A. Aleksandrov
Yu. Sergeev

Summary: The article deals with the history of the two main Protestant communities of Baptists in Bashkiria, formed at the end of the XIX century from the number of Latvian immigrants- the Skim and the Baltic. The author analyzes the gender, age, and social characteristics of believers. The article considers the main milestones of the Soviet state's repressive policy towards the leadership of the Latvian Baptist communities in Bashkiria. The author concludes that the tragic role of Stalin's repressions for the fate of Baptist community Ministers.

Keywords: Evangelical Christians-Baptists, repression, religion, Christianity, religious policy.

Александров Алексей ПавловичК.и.н., доцент, Бирский филиал Башкирского государственного университета (г.Бирск)
alexei.a.p20@rambler.ru**Сергеев Юрий Николаевич**К.и.н., доцент, Бирский филиал Башкирского государственного университета (г.Бирск)
clirik1962@gmail.com

Аннотация: В статье рассматривается история возникновения двух основных протестантских общин баптистов Башкирии, сформировавшихся в конце XIX века из числа латышских переселенцев – Скимской и Балтийской. Анализируются половозрастные, социальные характеристики верующих. Рассматриваются основные вехи репрессивной политики советского государства в отношении руководства латышских баптистских общин Башкирии. Делается вывод о трагической роли сталинских репрессий для судеб служителей баптистских общин.

Ключевые слова: евангельские христиане-баптисты, христианство, религия, репрессии, религиозная политика.

Одной из страниц распространения протестантизма на территории Российской Империи в конце XIX века стало возникновение баптизма в Уфимской губернии среди латышских переселенцев. В это время здесь сложились две сравнительно крупные общины баптистов: Скимская и Балтийская. Обе общины входили в Волго-Камский союз баптистов, который в свою очередь входил в Союз баптистов. Предысторией их появления были масштабные перемены второй половины XIX века. Реформы 60-70-х гг., земельная политика царского правительства, привели к тому, что Уфимская губерния в конце XIX – начале XX века была одним из центров притяжения крестьян – переселенцев из других регионов. В их числе были и представители протестантских конфессий, таких как баптизм.

Первые известные нам упоминания о появлении баптизма в Уфимской губернии относятся к 1894 г. – к приезде латышских переселенцев (семья Озолиных), которые на тот момент были уже баптистами.

По данным первой Всероссийской переписи населения 1897 г., в Уфимской губернии уже насчитывалось 78 баптистов. Из них: 45 – русские, 11 – украинцы, 17 – латыши, 5 – немцы [1, С. 43]. Переселившись в Уфимскую губернию, латыши вели хуторское хозяйство. К 1897 г. в губернии было уже 385 латышских хуторов с 3875 жителями [2, С. 366].

Часть латышских хуторов возникла в Архангельской волости Стерлитамакского уезда Уфимской губернии. Они составили Архангельско-латышское и Бакалинское

сельские общества, которые во второй половине 90-х гг. XIX века начали ходатайствовать о регистрации первой баптистской общины в губернии – Скимской. Скимская община баптистов была зарегистрирована в органах власти в 1910 году [3, Л. 11-20].

После планомерного ужесточения правового положения общины после прихода к власти большевиков, в 30-е гг. XX века Скимская община подверглась жесточайшему разгрому. Многие служители были расстреляны либо получили большие сроки заключения. 19 февраля 1929 г. были арестованы руководители общины: 26-летний Альфред Андреевич Озолин и 39-летний Вольдемар Янович Герон. Их служение было квалифицировано как «антисоветская деятельность» [5, Л. 23-23].

Решением Особого совещания при Коллегии ОГПУ 10 мая 1929 г. обвиняемые Альфред Андреевич Озолин и Вольдемар Янович Герон были осуждены к ссылке в Новосибирский край на три года [5, Л. 33].

После возвращения А.А. Озолин вновь был арестован и осужден на пять лет лагерей «за распространение листовок контрреволюционного содержания» по ст. 58, п. 10 УК РСФСР [5, Л. 171].

В конце 1937 – начале 1938 г. по Скимской общине был нанесен мощный репрессивный удар, имевший трагические последствия для всей общины.

В соответствии с версией репрессивных органов «в 1937-1938 гг. на территории Башкирии была вскрыта и

ликвидирована контрреволюционная повстанческая националистическая латышская организация, проводившая свою деятельность под прикрытием латышского культурно-просветительского общества...» (Из обвинительного заключения по делу) [5, Л. 1-5].

Всего по данному делу было арестовано и привлечено к ответственности по ст. 58, п. 6-11 УК РСФСР 254 человека. Всего из достоверно известных членов общины по данному делу было привлечено 8 человек. В их числе: проповедники и члены братского Совета Петр Оттович Авотин, Андрей Андреевич Озолин, Альфред Андреевич Озолин, Фриц Карлович Штернберг, Август Эрнестович Кестер, а также рядовые члены общины Карл Григорьевич Эйхман, Август Мартынович Андже, Август Рейнович Межмал. Были арестованы и их родственники, не являющиеся членами общины баптистов.

Учитывая, что конец 1937 г.- начало 1938 г. – пик расстрельных сталинских процессов, органы следствия не стеснялись в методах. От всех подследственных были получены признательные показания. Они укладывались в общую схему и выглядели так: «Да, признаю, что я действительно являюсь участником контрреволюционной латышской националистической повстанческой организации. На путь борьбы против Советской власти я встал в 1921 г., то есть когда примкнул к контрреволюционной организации, так называемому Братскому союзу баптистов.... Под видом религиозной деятельности я проводил активную антисоветскую агитацию, вел работу по вовлечению новых членов. Пользуясь своим авторитетом проповедника, с одной стороны, и своим авторитетом в колхозе, куда я проник по заданию, не прекращал контрреволюционной деятельности вплоть до моего ареста в 1937г.» (из протокола допроса Петра Оттовича Авотина) [6, Л.169-170]. Все обвиняемые были привлечены к ответственности по ст.58, п. 7,11 УК РСФСР.

Итогом судебного процесса стал приговор семи из восьми участников уголовного дела к высшей мере наказания. Фриц Карлович Штернберг приговорен к 10 годам лишения свободы. Решением Верховного Суда СССР 25 июня 1957 г. все были реабилитированы [5, Л.382-401].

После этого процесса история Скимской баптистской общины в Башкирии прерывается. С момента вхождения прибалтийских республик в состав СССР оставшиеся после репрессий латыши-баптисты эмигрировали на родину.

В начале XX века в Уфимской губернии появилась также Балтийская община баптистов Иглинской волости. Она состояла из верующих нескольких латышских колоний (хуторов) – Балтийской (Иглинская волость), Дубовской и Цветаевской (Свято-Троицкая волость). Общее количество членов общины в 1909 г. составляло 28

человек. Все они были переселенцами из Курляндской губернии. В отличие от Скимской общины баптистов, в деле о регистрации Балтийской общины не сохранилось даты ее создания. Руководителем общины еще с 1909 г. числился Микель Крузе, ранее бывший пресвитером Скимской баптистской общины. Родился он в Газенподском уезде Курляндской губернии, в крестьянской семье [4, Л.6].

Об истории данной общины в 20-е гг. мы можем узнать из регистрационных документов 1923 г. По регистрационным документам, представленным в БашЦИК, численность общины составляла 71 человек (29 мужчин и 42 женщины). Половозрастные характеристики общины достаточно уравновешены, без резких различий. Преобладают молодые люди 20-30 лет. По роду деятельности сто процентов общины имеют свое хозяйство. Главное занятие – хлебопашество. Пресвитером общины был Карл Савельевич Кестер, 52 лет (стал пресвитером в 1911 г.). Членами Совета церкви были: председатель Петр Мартынович Берзин, 48 лет, Эдуард Эрнестович Килевич, Матис Янович Беркман, секретарь – Яков Михайлович Бранц, 50 лет. В основном община состояла из латышей. Две трети списка членов общины – лица с латышскими фамилиями [4, Л.7].

С конца 20-х гг., со времени активной антирелигиозной кампании начинается разгром Балтийской общины. Хронологически первым уголовным делом в отношении Балтийской общины считается дело в отношении членов Совета Церкви Петра Мартиновича Берзина и Эдуарда Эрнестовича Килевича. Первый был арестован 6 июня 1930 г., второй – 12 июня 1930 г.

По версии следователей, в Башкирии существовала контрреволюционная повстанческая организация «Освободители», ставившая целью свергнуть Советскую власть. Всего по делу арестовано 297 человек, в числе которых «кулаки», «белобандиты», духовенство и другие «антисоветские элементы» [8, Л.1].

«ГПУ БАССР раскрыта повстанческая организация, именовавшая себя «Освободители» в пределах БАССР, возникшая в период 1928-1930 гг. и получившая окончательное оформление в 1929 г. С этого времени, непрерывно развиваясь и пополняя свой состав новыми членами, организация охватила собой большинство селений Иглинской волости, частью Булекей-Кудейской, частью Улу-Телякской волостей. Кроме того, пустила корни и в Уфу» [8, Л.1].

Несмотря на, казалось бы, «скромную» роль, наказание для обоих было очень суровым. П.М. Берзин был приговорен к высшей мере наказания. Он был расстрелян 3 декабря 1930 г. Э.Э. Килевич приговорен к 10 годам лишения свободы. Оба впоследствии были реабили-

рованы: П.М. Берзин – 12 сентября 1975 г., Э.Э. Килевич – 27 апреля 1993 года [8, Л.79].

Следующим судебным процессом, в котором достоверно приняли участие представители Балтийской общины, был процесс о контрреволюционной повстанческой латышской организации 1937 – 1938 гг. В качестве обвиняемых по этому делу были привлечены секретарь Совета Церкви, один из основателей общины 65 - летний Яков Михайлович Бранц (арестован 17 декабря 1937 г.) и его сын 32 - летний Эдуард Яковлевич Бранц (арестован 26 апреля 1938 г.). Известно, что в 1930 г. Я.М. Бранц уже подвергался репрессии по линии ОГПУ. Тогда он был приговорен к высылке на три года в Сибирь [8, Л.10].

Как и от других участников по делу, от них были получены признательные показания в антисоветской и вредительской деятельности. Оба были осуждены по ст. 58, п. 7, 11 УК РСФСР и приговорены к высшей мере наказания. Яков Михайлович был расстрелян 9 февраля 1938 г, Эдуард Яковлевич – 15 июня 1938 г. Оба были реабилитированы 25 июня 1957 г. [5, Л.389].

В то время, когда Яков Михайлович был уже расстрелян, а Эдуард Яковлевич ждал исполнения приговора, 2 марта 1938 г. был арестован 29-летний Иван Яковлевич Бранц, член Балтийской общины баптистов. Он обвинялся в том, что «систематически проявляет недовольство к советской власти, высказывает контрреволюционную клевету по адресу руководителей ВКП (б) советского правительства, говоря, что «лишь пишут в газетах о зажиточности колхозника, в действительности этого нет, люди живут голодом и т.д.» [7, Л.10].

На основании обвинительного заключения по делу от 14 апреля 1938 г. И.Я. Бранц решением Тройки НКВД БАССР 8 октября 1938 г. был осужден по ст. 58, п. 10 УК РСФСР к 10 годам лишения свободы в исправительном трудовом лагере [7, Л.14].

Итогом репрессивной политики советского правительства по отношению к латышским баптистским общинам стало их полное исчезновение с конфессиональной карты региона. Руководство общин было репрессировано, некоторые уехали либо умерли. Оставшиеся потеряли контакты друг с другом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Население Башкортостана: XIX – XXI века: статистический сборник. - Уфа, 2008
2. Габдрафиков И.М. Латыши. // Башкортостан. Краткая энциклопедия. - Уфа, 1996
3. ЦГИА РБ. Ф. И-9. Оп. 1. Д.833
4. ЦГИА РБ. Ф. И-9. Оп. 1. Д.909
5. Архив УФСБ РФ по РБ. ВФ 3748. Т.11
6. Архив УФСБ РФ по РБ. ВФ 3748. Т.7
7. Архив УФСБ РФ по РБ. ВФ 7157. Л.10
8. Архив УФСБ РФ по РБ. ВФ 20192. Т.10А

© Александров Алексей Павлович (alexei.a.p20@rambler.ru), Сергеев Юрий Николаевич (clirik1962@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСТОКИ ПРЯМОЙ ДЕМОКРАТИИ НА РУСИ

Боков Дмитрий Александрович

К.п.н., доцент, Российский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова
dmbokov@mail.ru

THE ORIGINS OF DIRECT DEMOCRACY IN RUSSIA

D. Bokov

Summary: This article reviews some aspects of the origin and development of social political institutes with direct democracy signs in VII-XII centuries in Russia. It reveals uniqueness of national experience of democratic state structure since first mentioning of proofing democracy in social life and finishing by description of different forms of public representation during the period of the birth of Old Russian state. It contains their description and distinctive features, emphasizes the meaning of these forms in further evolution and establishment of democratic foundations of statehood.

Keywords: Russia, direct democracy, representation, veche, state, elections, publicity.

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы зарождения и становления общественно-политических институтов с признаками прямой демократии на Руси в период с VII по XII века. Выявляется уникальность отечественного опыта демократического государственного устройства, начиная с первых упоминаний о свидетельствах народовластия в общественной жизни и заканчивая описанием различных форм народного представительства в период зарождения древнерусского государства. Приводится их описание, характерные отличительные особенности и подчеркивается значение этих форм в дальнейшей эволюции и становлении демократических основ государственности.

Ключевые слова: Россия, прямая демократия, народное представительство, вече, государство, выборы, гласность.

Современную Россию принято относить к тем странам, в которых исторически сложилась демократическая форма правления, несмотря на то, что наш народ в течение своей многовековой истории испытывал на себе различные варианты государственного управления. В исторической науке имеет место многообразие подходов к определению демократии, как формы политической системы: одни ученые рассматривают демократию, как строй, в рамках которого любой гражданин может наиболее полно реализовать свои права на участие в жизни общества, другие видят в ней, в первую очередь, основы для честной и открытой конкуренции отдельных граждан в борьбе за власть с последующей отчетностью перед обществом за свои действия. В данной статье не ставится задача дать новое, более точное определение, но отмечается, что все они имеют право на существование, поскольку отражают разные цели и основываются на этимологическом, эмпирическом, социально-политическом и других научных подходах.

Стоит отметить и существующую разницу между прямой демократией и демократией представительной. В первом случае предполагается отсутствие посредников, граждане голосуют напрямую, и решения иницируются, принимаются и в дальнейшем исполняются непосредственно ими. В представительной демократии, несмотря на то, что основным источником власти признается народ, в управлении он принимает опосредованное участие. Граждане избирают в органы власти своих представителей, которые призваны выражать их интересы, от их имени издавать распоряжения и принимать законы. В данной статье мы сосредоточим свое

внимание на процессах эволюции прямой демократии в Древней Руси, подразумевая под этим понятием общественно-политические отношения, в основе которых лежит система коллективного принятия решений на основе всеобщих равных прав субъектов.

Неоспорим тот факт, что человек предшествует государству, он существовал задолго до его образования в различных социальных статусах, как глава семьи, член рода или племени. Никто осознанно не наблюдал первоначальное возникновение государства, и, вероятно, оно не возникало спонтанно и со всеми свойственными современному государству признаками, но подвергалось естественным эволюционным процессам, которые трансформировали и дополняли зачатки государственного устройства. Именно в этот период и возник вопрос о форме организации управления общностью людей, которые были объединены по признакам родственных связей, совместной хозяйственной деятельности, необходимости коллективной защиты и другим. Это могла быть как сильная централизованная власть отдельной группы людей или конкретного человека, который осуществлял управление остальными, так и другие формы, предполагающие коллективное принятие решений.

Истоки возникновения демократических институтов в истории человечества берут свои начала в Древней Греции и Древнем Риме, где при довольно сложной структуре управления властью главенствующая роль отводилась так называемому народному собранию, в которое входили все граждане независимо от своего социального положения и статуса в общества. Более того,

в рамках жребия, который использовался для определения кандидатов на руководящие должности в городах-государствах Греции и Рима, могли выбрать любого гражданина. Эта форма управления по своим характеристикам наиболее соответствует прямой форме демократии.

В исторической науке сделан вывод, что становление государственности на территории Древней Руси берет начало в V–VIII вв., когда на европейской части современной России стали возникать и укрепляться племенные союзы древних славян и их прародителей. Они занимали огромную территорию от Вислы до Верхней Волги и Оки и от Балтийского побережья до Черного моря, Нижнего и Среднего Дуная. Этот этап характеризуется началом формирования довольно устойчивого государственного механизма, созданием и функционированием определенных правил, позже трансформировавшихся в отдельные законы, наличием обособленной территории и государственных границ. Обращаясь к источникам того периода, мы находим информацию об общественном строе древних славян, в частности, в сочинении византийского писателя Прокопия Кесарийского «О войне с готами»: «Племена эти, склавины и анты не управляются одним человеком, но издревле живут в народовластии, и оттого у них выгодные и невыгодные дела всегда ведутся сообща» [1, с. 30–31]. Исходя из этого можно предположить, что при формировании и становлении государственного устройства на территории Древней Руси доминирующей формой общественного управления было коллективное устройство с элементами прямой демократии.

В научной литературе доминирует мнение, что племена склавинов и антов являются прародителями древних славян с той лишь разницей, что склавины живут западнее, анты восточнее, то есть занимают разные территории. Однако тот же Прокопий Кесарийский почти не отмечает никаких существенных отличий между указанными племенами и подчеркивает, что их представители очень похожи внешне и имеют общий язык. Коллективное принятие важных для отдельной общности людей решений не происходило спонтанно, а скорее было следствием возникающих потребностей к принятию единого мнения в условиях наличия разных подходов с одной стороны и возможной необходимостью отдельной группы граждан (как правило, боеспособных мужчин, которые отвечали за вопросы обороны) к совету со стороны более широкого круга представителей общности. Это позволяло не только выработать оптимальное решение, но и разделить ответственность за результат его коллективного принятия. Обычно это были наиболее жизненно важные вопросы, касающиеся войны и мира.

В процессе эволюции подобные коллективные собрания отдельных групп общности начали приобретать

определенные формы, в рамках которых регулировались их социальный состав, порядок принятия решений, периодичность и необходимость их созыва. Подобно народному собранию в Древней Греции и Древнем Риме, у древних славян наиболее часто встречающейся в исторических источниках формой стало «вече». В исторической науке встречаются и другие подобные формы коллективных собраний такие как, например, «братчина». Профессор М.Ф. Владимирский-Буданов, говоря о периодичности коллективных собраний у древних славян, отмечает следующее: «Лишь предположительно можно сказать, что были периодические собрания во время братчин, во дни церковных местных торжеств» [3, с. 78]. В подтверждение своей мысли автор ссылается на Ипатьевскую летопись где говорится о событиях, датированных 1159 годом в Друцке и Полоцке, когда полочане звали Рогволда на братчину, которая, по мнению автора, оказалась вечем. В данном случае мы склонны согласиться с В.И. Сергеевичем, который оспаривает этот тезис исходя из того, что Рогвольд, согласно летописи, изначально был на братчине, после чего был приглашен в город, где планировалось собрать вече, которое, по его мнению, было к нему враждебно настроено, и он его по этой причине не посетил. На основании этого, В.И. Сергеевич делает справедливый вывод о том, что вече и братчина, скорее всего, были совершенно разными событиями, которые имели разные формы и задачи [11, с. 55].

В вопросе понимания сути и задач братчины в современной науке существует несколько разных подходов. В толковом словаре В.И. Даля есть определение, которое характеризует братчину как обычай общинного пира у славян, а также товарищество, братство, артель [5, с. 110]. Большинство исследователей ограничиваются подобным пониманием этого термина, сравнивая его часто с таким похожим понятием, берущим истоки у древних славян, как «корчма». Несмотря на то, что вопрос существования и задач братчины у древних славян изучен слабо, неверно трактовать этот термин только как собрания с целью пиршества и празднеств, а так же исполнения отдельных религиозных культов. Полагаем, что братчина могла служить одной из зачаточных форм веча, на котором могли обсуждаться важные для всей общины вопросы и выноситься коллективные решения. Подтверждением этому служит такой исторический источник, как Псковская судная грамота, в которой содержится определение и описание такого понятия, как суд братчины, на который возлагались решения всех дел и споров, возникших на братчинном пиру. Из этого следует, что задачи и функции братчины могли быть намного шире тех представлений, которые существуют в современной науке.

Зарождение традиций принятия консолидированных решений внутри отдельного сословия берет истоки

в VIII–IX веках, когда у восточных славян формировалось общественное устройство, которое именуется «военной демократией». Его главной отличительной особенностью является то, что авторитет и влияние князя с дружиной заметно возрастает, с течением времени особо приближенные дружинники становятся все более привилегированной частью общества, с которой князь вынужден считаться при принятии важных решений. В процессе общественных эволюционных изменений все большую роль играют различные формы народных собраний, которые являли собой органы примитивной демократии. В ходе исторического процесса восточными славянами было выработано многообразие подходов к непосредственному участию в общественной жизни, которые отражали развитие политической системы на территории Древней Руси.

К XII веку традиции вечевых собраний на Руси стали определяющей формой политического управления, в то время как в европейских государствах в этот период уже доминировала феодальная аристократия. Известный исследователь этого периода И.Я. Фроянов отмечает: «По своему происхождению вече, – архаический институт, уходящий своими корнями в недра первичной формации. С переменами, происходившими в социальной структуре восточно-славянского общества, менялось и учреждение: племенное вече эпохи первобытного строя отличалось от волостного вече второй половины XI–XII веков» [12, с. 184]. Сословный состав вече был довольно представительным, в Лаврентьевской, Ипатьевской, Воскресенской летописях мы встречаем обозначение его участников как «людие», под которым в исторической науке принято понимать все свободное население за исключением той его части, которая находилась в определенной зависимости. Как правило, это «закупы», состоявшие в частной зависимости по найму или дети, за которых решение принимали отцы. В волостном вече могли принимать участие не только жители города, но и пригородов, входивших в состав волости.

В рамках изучения процесса становления демократических институтов на Руси представляется важным рассмотрение вопроса о ходе проведения вечевых совещаний и порядке принятия решений. Анализ летописных источников свидетельствует о том, что в древней Руси в XI–XII веках сложилась традиция именовать «вече» практически любое собрание свободных людей с целью принятия общего решения абсолютным большинством. В основном, вече проводились на открытом воздухе в специально предназначенных местах за исключением отдельных случаев, например, так называемых предварительных собраний, которые также в летописных источниках именуются как «вече». Эти собрания были не столь многочисленны и созывались в том случае, если инициаторы всенародного схода не были уверены в своих силах и ставили целью учесть число своих сторонников и при-

нять решение о созыве большого вече и вынесение на него насущного вопроса. Но далеко не всегда подобные собрания заканчивались созывом общегородского вече. В.А. Сергеевич во втором томе своего труда «Древности русского права», говоря о древнем Новгороде, называет инициаторов и участников таких предварительных собраний «партией», подкрепляя тезис о том, что в этом городе в тот период существовал аналог парламентской республики по западному образцу [11, с. 97].

Пример вечевой деятельности в древнем Новгороде весьма показателен еще и потому, что там существовала целая система подобных коллективных собраний наряду с общегородским вече, которое формально являлось высшим органом власти. Представители отдельных частей города могли собирать на своем уровне вечевого схода, который решал самые различные вопросы. И если местом проведения основного вече являлась площадь у Софийского собора или в отдельных случаях на Ярославовом дворище на торговой стороне, то места вечевых сходов в определенных частях города были различны, но, как правило, тоже проводились на открытом воздухе. Примечателен факт результатов археологических исследований на Ярославовом дворище, которые показали, что его площадь была не столь велика, чтобы вместить многочисленное собрание жителей города. В связи с этим существуют предположения о том, что стоит согласиться с западноевропейскими источниками XIV века, объективно рассказывающими нам о том, что высший орган власти в древнем Новгороде именовался «300 золотых поясов», что приблизительно совпадает с количеством людей, которых Ярославово дворище могло вместить. Подкрепляет это предположение и то, что количество боярских усадеб в то время в городе было около 400, и как раз их представители участвовали в работе этого органа. Несмотря на то, в летописных источниках Древней Руси данный тезис не находит своего подтверждения, он в очередной раз доказывает факт богатой и достаточно организованной вечевой деятельности Руси на примере древнего Новгорода.

В этом смысле весьма показательна дискуссия по поводу существования в Новгороде еще одного важного политического органа – «Совета господ», который впервые изучил профессор Варшавского университета А.И. Никитский, опирающийся в своих доводах в основном на так называемые новгородско-ганзейские документы, датированные XIII веком, в которых под 1292 годом впервые упоминается этот орган [10, с. 203–204]. В отличие от него, В.О. Ключевский разделял «300 золотых поясов» и «Совет господ», доказывая, что функции и задачи у этих органов были различными [6, с. 191–196]. В своих исследованиях ученые практически не использовали летописную источниковую базу древней Руси, где имеет место большое количество упоминаний о вечевой деятельности в Новгородской земле, а опирались в основ-

ном на упомянутые ганзейские документы.

Рассматривая вопросы зарождения прямой демократии на территории древнерусского государства, мы не напрасно уделяем внимание функционированию разных политических органов, которые упоминаются в широком круге источников того периода. Не подвергается сомнению тезис о том, что большинство из них по своей сути не являются неоспоримыми свидетельствами существования прямой демократии за исключением, пожалуй, вече как всеобщего собрания с широким народным представительством. Несмотря на существенные различия, у всех указанных общественно-политических структур было много общего и главное – принцип коллективного принятия решений большинством голосов. И в этом смысле они тоже сыграли немаловажную роль в зарождении, становлении и развитии демократических институтов. Основным признаком прямой демократии является непосредственное участие граждан в принятии жизненно важных решений на государственном уровне, и чем шире народное представительство, тем легитимней и правомерней принятое решение, однако все подобные органы управления в той или иной степени имели ограничения в участии граждан. Можно предположить, что они варьировались в зависимости от территориальной единицы, на которой этот орган функционировал, и это, несомненно, относится и к самому представительному органу – вече.

Вечевые традиции к XII веку были распространены на большей части территории древнерусского государства и летописные свидетельства об этом относятся к Киеву, Белгороду, Полоцку, Смоленску, Звенигороду и другим городам. В Лаврентьевской летописи фигурирует упоминание о «народной думе» во Владимире и Ростове, деятельность которой по форме и содержанию была схожа с традиционным вече [2, с. 17]. Несмотря на то, что упоминаний о вечевой деятельности в древнерусских летописях достаточно много, остается ряд вопросов о порядке проведения таких совещаний, процедуре принятия решений и их воплощении в жизнь. Также имеют место различия во влиянии вечевого схода на политические процессы отдельных территорий, что в основном зави-

село от авторитета и влияния князя. Довольно спорным остается и вопрос о деятельности вече на территории древней Рязани. Многие авторитетные историки, занимавшиеся изучением рассматриваемого нами периода истории России, поддерживали предположение о том, что вече в Рязани существовало.

Например, В.И. Сергеевич во втором томе своего исследования «Древности Русского права» прямо утверждает, что в этом городе активная вечевая деятельность имела место с конца XII века [11, с. 27–30]. Со ссылкой на В.И. Сергеевича это мнение поддерживает также известный историк Б.Д. Греков, который в своем труде «Грозная Киевская Русь» ссылается на первое упоминание о вечевой деятельности в Рязани в 1177 г. со ссылкой на Лаврентьевскую летопись [4, с. 249]. Однако ни в Лаврентьевской, ни в Суздальской летописях, на которые также ссылаются некоторые историки, отсутствует прямое упоминание о функционировании вече в Рязани того периода. В данном вопросе мы склонны поддержать утверждение А.Л. Монгайта, который долгое время руководил Старорязанской археологической экспедицией, занимался изучением общественно-политического уклада этого города и писал об отсутствии вече в Рязани [9, с. 345]. Упоминание в Лаврентьевской летописи таких словосочетаний как «княжей и их думцев» может относиться как к некоему совещательному органу с ограниченным представительством, так и просто к советникам князя.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что на территории древнерусского государства уже с VIII в. начали формироваться демократические институты, которые конституировались в XII в. в виде вечевых собраний, действовавших во многих городах Руси. Можно предположить, что отсутствие вечевых собраний на отдельных территориях было связано с сильным влиянием и авторитетом князя, что не исключает наличие других совещательных учреждений, отличавшихся по структуре и основным характеристикам. Органы народного представительства (вече и другие подобные структуры) сыграли ключевую роль в становлении и развитии институтов прямой демократии в средневековой Руси.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бибииков М.В. Свод византийских свидетельств о Руси. М.: Языки славянской культуры, 2004. 736 с.
2. Веденеев Ю.А., Зайцев И.В., Луговой В.В. Институт выборов в истории России. Источники, свидетельства современников. Взгляды исследователей XIX – начала XX в. М.: Норма, 2001. 774 с.
3. Владимирский-Буданов М.Ф. Обзор истории русского права. Вып 1. История русского государственного права. Киев: «Территория будущего», 2005. 798 с.
4. Греков Б.Д. Грозная Киевская Русь. М.: Алгоритм, 2012. 256 с.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Ч. 1. М.: Тип. А. Семена, 1863. 627 с.
6. Ключевский В.О. Боярская дума древней Руси. Четвертое издание. М.: Тип. А.И. Мамонтова, 1909. 548 с.
7. Костомаров Н.И. Северорусские народоправства во времена удельно-вечевого уклада (История Новгорода, Пскова и Вятки). М.: «Чарли»; Смоленск «Смядынь», 1994. 544 с.

8. Лукьянчикова Л.В. Развитие институтов прямой демократии в дореволюционной России: историко-правовой аспект // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология. 2010. № 1. 2010. С. 5–11.
9. Монгайт А.Л. Рязанская земля. М.: Академия наук СССР, 1961. 399 с.
10. Никитский А.И. Очерки из жизни Великого Новгорода // Журнал министерства народного просвещения. 1870. Ч. CXLX. С. 201 – 224.
11. Сергеевич В.И. Древности Русского права. Т. 2: Вече и князь. Советники князя. СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1908. 654 с.
12. Фроянов И.Я. Киевская Русь. Очерки социально-политической истории. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1980. 243 с.

© Боков Дмитрий Александрович (dmbokov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова

«ХАОС СТРЕМЛЕНИЙ И ПЛАНОВ»: СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БАЛТИЙСКОГО ВОПРОСА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В.¹

Котов Александр Эдуардович

д.и.н., доцент, Санкт-Петербургский государственный университет
a.kotov@spbu.ru

«CHAOS OF ASPIRATIONS AND PLANS»: SOCIO-ECONOMIC ASPECTS OF THE BALTIC QUESTION IN THE SECOND HALF OF THE XIX - EARLY XX CENTURIES²

A. Kotov

Summary: During the years of the first Russian revolution, the Baltic question became particularly acute, however, all the problems of this period were discussed in the post-reform period. After Yu.F. Samarin criticism of the privileges of the Ostsee knighthood became a constant refrain of the press of the "Russian direction". They were opposed by the ideologists of aristocratic conservatism. After the reforms of Alexander III, the government tried to solve the problem of securing the Baltic Empire to the Russian Empire in several ways at once: by solving the agrarian question; by strengthening economic ties between the region and the center; as well as by strengthening the political influence of the local Russian population. If the first of them turned out to be a dead end, then the last two required a long time and consistency in the actions of the central government.

Keywords: Baltic region, revolution, nationalism, agrarian question, Russification.

Аннотация: В годы первой русской революции балтийский вопрос приобрел особенную остроту, однако все проблемы этого периода обсуждались и в пореформенное время. После Ю.Ф. Самарина критика привилегий остзейского рыцарства стала постоянным рефреном печати «русского направления». Им оппонировали идеологи отечественного сословного консерватизма. После реформ Александра III правительство пыталось решить проблему закрепления за Российской империей ее Прибалтийской окраины сразу несколькими способами: путем решения аграрного вопроса; посредством укрепления экономических связей между краем и центром; а также при помощи укрепления политического влияния местного русского населения. Если первый из них оказался тупиковым, то последние два требовали долгого времени и последовательности в действиях центральной власти.

Ключевые слова: Прибалтика, революция, национализм, аграрный вопрос, русификация.

Балтийский вопрос был далеко не самым острым из «проклятых вопросов», раскалывавших предреволюционное российское общество. Прибалтийский край, также именовавшийся Остзейским, вошел в состав империи после победы над Швецией в Северной войне и третьего раздела Речи Посполитой. Подавляющее большинство его населения составляли латыши и эсты, однако ведущую роль в крае играли немцы. В составе Российской империи остзейские губернии обладали особым статусом, имели специфическое местное законодательство, основывавшееся на привилегиях влиятельных прибалтийско-немецких сословий — дворянства и бюргерства [1, с. 5]. Остзейские немцы не без

оснований гордились своей верностью самодержавию, а имевшиеся у них сословные привилегии давали все основания и в дальнейшем видеть в них оплот монархии [6, с. 5–11].

Однако с появлением на карте Европы второго германского рейха остзейцы обрели новый, находящийся вне пределов России, центр притяжения. Близость балтийской окраины России к имперской столице заставляла центральную власть трепетно относиться к любым, даже призрачным, сепаратистским тенденциям. Но главное — специфическое социальное устройство региона вступало в противоречие с объективными процессами:

1 Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда. Проект № 18-18-00142 «Центр и регионы: экономическая политика правительства на окраинах Российской империи (1894–1917).

2 This research was supported by the Russian Science Foundation. Project № 18-18-00142 «The Center and the regions: state economic policy on the outskirts of the Russian Empire (1894–1917).

демократизацией российского общества, роста национального самосознания как местных народов (эстов и латышей), так и русских. Особенную остроту приобрел балтийский вопрос в годы первой русской революции, однако все обострившиеся тогда проблемы обсуждались и в пореформенный период.

Первым, кто поставил балтийский вопрос в националистическом русском дискурсе, был Ю.Ф. Самарин. Объектом его критики были сословные привилегии остзейских немцев, объектом же защиты – большинство населения региона: «С одной стороны немцы, die von gutter deutscher Nation sind (доброй немецкой нации – нем.), это привилегированные. Что же вы находите с другой стороны? Это не русские, не финны, это совокупность тех, кому Провидение отказало в праве родиться немцами» [24, с. 40].

Наряду с Ю.Ф. Самариним, И.С. Аксаковым и М.Н. Катковым последовательно выступал за русификацию Прибалтики главный славянофильский теоретик-экономист — Н.П. Гиляров-Платонов [23, с. 7]. Поддерживая преобразования Александра III, он писал в своей газете: «Подавляющее помещичье землевладение довершило гнет, под которым стоит население края. С другой стороны, стена состоящего в постоянном заговоре рыцарства отгораживает население от государственной власти, которая через то лишена была способов действовать... Сколько раз бывало, что самые благонамеренные, самые верноподданные движения (среди туземного населения) наказывались, как бунт, военными экзекуциями. Так угодно баронам!» [22]. При этом в традиционной для «русского направления» манере Гиляров критиковал за это скорее высшую имперскую бюрократию: «Правительство как будто дожидается, что они сами одумаются и будут послушными детьми из одного уважения к словам закона и администрации. Напрасно, этого не будет; и правительство тем-то и ставит себя в комичное положение повара, усовещивающего Ваську» [21]. Чтобы исправить это, публицист призывал: «Давно пора наложить железную руку на эти мнимые привилегии и на ту упорную непокорность законам, которые обратились в закон для балтийских герров ...» [20].

Разумеется, были у остзейцев и сторонники – представители так называемой «немецкой партии». Наиболее известным из них стал «гуманный внук воинственного деда» А.А. Суворов – воспетый в знаменитой эпиграмме Ф.И. Тютчева и «Иродовой работе» Н.С. Лескова. В 1860-е гг. в защиту прибалтийских порядков выступила консервативно-аристократическая «Весть», пользовавшаяся поддержкой П.А. Валуева. На ее страницах, в частности, появился цикл «Письма из остзейского края», в котором В.Д. Скарятин заявлял: «Хотя я горжусь быть русским и православным; но если бы меня спросили: как вы желаете жить: под диктовку ли остзейского немца или под

диктовку московского славянофила? Грешный человек, я бы скорее помирился с ферулою остзейца, с бутербродами его цивилизации, нежели испытывать радости *Домостроя* и питаться мыльными пузырями пророков славянофильского Алкорана, которые надоели мне криками о каком-то особом призвании» [2]. Стремление славянофилов опереться на коренное местное население – латышей и эстов – трактовалось «Вестью» как потакание революционному движению: «Чего желает русская демократия, выступая в поход против остзейского дворянства?.. Горя идеальной любовью к чухонцу, не мечтает ли она свить себе теплое гнездо и в остзейском крае?..» [3]. В начале 1880-х в защиту остзейцев выступил другой печатный орган сословного консерватизма — газета В.П. Мещерского «Гражданин». На его страницах, в частности, К.Н. Леонтьев заявлял: «Все эти Мантейфели, Бреверны де-ла Гарди, Шау фон Шауфуссы – образы и величины определенные и значительные. А что такое эсты? К чему эта племенная демократизация? Пусть их не слишком теснят, и довольно!» [11, с. 41]

В целом принято считать, что в годы царствования предпоследнего самодержца восторжествовала именно «славянофильская» модель окраинной политики. По словам Б.Э. Нольде, «вся деятельность Александра III: упразднение старых балтийских судов, обрусительная школьная политика, превращение Дерпта в Юрьев и Дерптского университета в Русский университет, появление в Прибалтийском крае таких фигур, как Шаховской, — есть не что иное, как осуществление программы, с такой энергией и страстностью построенной Юрием Самариним» [12, с. 220]. Однако имперскому центру так и не удалось довести дело русификации края до конца. Отчасти препятствовала этому слабость русской общественной экономической инициативы. Еще в 1888 г. Н.С. Лесков отмечал: «Говорят у нас часто и много о том, что в Прибалтийской окраине русским людям будто нет никакого дела, а меж тем, когда здесь открываются дела как раз того рода, в котором русские давно известны своим искусством и познаниями, оказывается, что на эти-то самые дела и не находится охотников!.. Вот это и странно и это совсем не делает чести русской предприимчивости» [4, с. 78].

Определенные предпосылки для реализации последней сложились во время промышленного подъема рубежа XIX – XX вв. Остзейский край принадлежал к числу экономически развитых областей империи. Особенно ярко это проявилось в 1890-е гг. В 1870–1880-х гг. основу местной промышленности составляла легкая промышленность, а затем стала развиваться и тяжелая индустрия [19, с. 9]. Создаются новые и модернизируются старые промышленные предприятия: вагоностроительные заводы (Русско-Балтийский вагонный завод, «Проводник», «Феникс»); производившие промышленное оборудование («Везувий» и «Атлас»), верфи («Ланге

и сын»), электростроительные («Унион») и велосипедостроительные («Россия») предприятия. Примерно в это же время окончательно переходит под государственный контроль и также активно расширяется железнодорожная сеть региона — что еще больше укрепляет его экономические связи с центром. Увеличивается и значение прибалтийских портов в деле экспорта из центральных русских регионов [18, с. 372–486]. Однако всё это содействовало русификации Прибалтики далеко не в той степени, о какой мечтали публицисты «русской партии». В 1911 г. прибалтийский корреспондент «Окраин России» свидетельствовал: «Если в Либаве... есть что русского, так это только те деньги, которые здесь затрачены на устройства порта, железной дороги и крепости, теперь упраздненной <...> Связь этой окраины с метрополией весьма слаба...» [16]. Лишь служивший военно-морской базой Ревель представлялся взгляду националиста в достаточной степени русским [17].

Ключевым для решения балтийского вопроса даже в начале XX в. оставался вопрос аграрный, тесно переплетенный здесь с национальным. Как свидетельствовал местный деятель начала XX в., «...реформа строя местной жизни не была доведена до конца, и еще в настоящее время *заведывание общественным хозяйством* находится в руках немецкого дворянства, оказывающего преобладающее влияние также на *евангелическо-лютеранскую церковь* благодаря особенному строю ее. Но и в *аграрном деле* поместное дворянство пользуется еще правами и преимуществами, сохранившимися от средневекового феодального строя» [7, с. 6]. Этот тезис не был ни новым, ни «хорошо забытым старым». За 20 лет до выхода процитированной выше брошюры В. Земцева, в 1895 г. лифляндский губернатор М.А. Зиновьев описывал сложившуюся в крае аграрную ситуацию, причины которой усматривал в том же, в чем за десятилетие до него Н.П. Гиляров-Платонов: «в уступчивости правительства давлением местных правящих классов» [8, с. 62].

За всей этой политической и экономической публицистикой стояла напряженная борьба: противостояние немецкой аристократии с молодой прибалтийской буржуазией на местах, а одновременно — борьба различных политико-идеологических тенденций в русском обществе и правительственных верхах. В годы первой русской революции эти два конфликта перешли из хронической стадии в острую. Немецкое дворянство не думало сдавать своих позиций. По свидетельству публициста «Окраин России», «как все происходившие в прежнее время движения в Прибалтийском крае служили к укреплению позиций дворянства, так и волнения, происходившие в 1905–1906 г. сослужили дворянству ту же службу. Известно, что лояльность прибалтийского дворянства весьма дорогая вещь, потому что за свою лояльность оно представляет правительству очень высокие счета. Всю вину за происходившие в крае <...> волнения

(революцию) дворяне валят на русские учреждения и в особенности на русскую школу и на русских чиновников» [14].

Но главное, как и во время любого кризиса, разделилось само русское общество. Те же «Окраины России» указывали, что оно «разошлось во взглядах на политические следствия эсто-латышской революции: одни делают отсюда вывод об антигосударственном настроении эстов и латышей и о необходимости искать им противовеса в испытанной веками политической благонадежности балтов, обеспеченной и солидарностью их интересов с видами как русского правительства, так и верхов русского общества; другие же россияне считают последнюю эсто-латышскую разруху естественным следствием нашей прежней немцефильской политики, которая не могла не вызвать в душе туземцев горького чувства по отношению не только к своим баронам и пасторам, но и к опекающему последних столь пристрастно русскому государству» [15].

Главной своей опорой русские националисты по-прежнему видели латышских и эстонских крестьян-собственников. Так, повествуя о распространении в Прибалтике социал-демократических прокламаций, направленных против использовавших наемный труд зажиточных крестьян-землевладельцев, «Окраины России» писали: «Можно надеяться, что подобные прокламации, наконец-то, откроют глаза нашим “серым баронам”, которые в свое время примкнули к революционному движению в первой его стадии» [15]. Являвшаяся «плотью от плоти общества» российская бюрократия также не отличалась единством мнений по данному вопросу. С.Ю. Витте считал, что революционное движение с аграрным вопросом было не связано [10, с. 158]. С другой стороны, эстляндский губернатор Н.Г. Бютинг объяснял аграрные беспорядки тем, что коренное население было недовольно именно попустительством русского центра произволу остзейских немцев. В письме к министру внутренних дел П.Н. Дурново он писал, что «в конце концов, все законоположения и распоряжения правительства... слагались в духе немецкой партии» [10, с. 158].

Поиск способов разрешения этой проблемы шел непрерывно. В марте 1906 г. временный прибалтийский генерал-губернатор В.У. Соллогуб в письме к лифляндскому губернатору Н.А. Звегинцову определял круг подлежащих решению проблем: «В области экономических отношений несомненно подлежат постепенному устранению такие явления, как неточное разграничение крестьянских арендных земель от мызных, произвольное повышение арендной платы, неодинаковость условий соблюдения арендных договоров для помещиков и арендаторов, неравномерность распределения натуральных повинностей и другие обстоятельства, быть мо-

жет вообще и второстепенные, но тем не менее, имеющие большое значение в обиходе крестьянина» [9, с. 59].

26 апреля 1906 г. на Прибалтику была распространена деятельность Крестьянского банка, что должно было содействовать улучшению положения крестьян-собственников [10, с. 158]. Ключевыми вопросами, обсуждавшимися на Особом совещании при временном прибалтийском генерал-губернаторе, в Государственной Думе, Государственном Совете и Совете министров были вопросы об обязательном выкупе арендуемых крестьянами земель, границах квотной земли, фидейкомиссах и распределении земских повинностей. Последний вопрос был теснейшим образом увязан с планировавшимся распространением земств на западные окраины.

На первом же общем заседании Особого совещания (1907 г.), посвященном аграрному вопросу, представители местного крестьянства требовали установления максимума землевладения, льгот при погашении выкупных долгов, отмены привилегий. Сочувствовавшие этим требованием «Окраины России» так описывали работу совещания: «Начавшиеся в половине июля у местного генерал-губернатора заседания совещания о реформах в Прибалтийском крае, после обсуждения земского проекта, прерваны до осени по инициативе дворянства, которому, вероятно, хороши известны и причины этого перерыва. На заседаниях читался проект лифляндского дворянства, в который вносились поправки, заранее уже намеченные в частном совещании дворянства всех трех губерний края... По всем существенным вопросам крестьянские депутаты были против дворянского проекта ...» [14]. Подготовленные по итогам совещания и представленные в МВД «Предположения по вопросу о земельных отношениях в прибалтийских губерниях» лишь провозглашали – по требованию администрации края, – курс на постепенную отмену привилегий. Вместе с тем, большинство сюжетов, связанных с землепользованием, были разрешены в пользу помещиков. В схожем ключе проходило обсуждение этих вопросов в третьей и четвертой Думах [10, с. 161].

Остро стоял в регионе вопрос об отрезной земле. В ходе работы Особого совещания местные помещики стремились отменить указ 18 февраля 1893 г. «О квотной и шестидольной земле в губерниях Лифляндской и Эстляндской», ограничивавший их в праве распоряжаться небольшими арендуемыми батраками участками, и вернуть последние в свое безусловное распоряжение. Наоборот, местная буржуазия и русские националисты настаивали на обращении всей отрезной земли в разряд крестьянской и обязательном ее выкупе [10, с. 188–190]. После неоднократного рассмотрения вопроса в Совете министров был одобрен проект Н.А. Маклакова «Об обращении квотных и шестидольных земель в Лифляндской губернии в разряд крестьянских земель». Однако

в марте 1916 г. министерство внутренних дел отозвало проект [10, с. 192–193].

На протяжении предвоенного десятилетия правительство вносило в Думу немало законопроектов, связанных с экономикой края: о распространении на Прибалтику закона 1902 г. об устройстве канав и водопроводов на чужих землях для осушительных, оросительных и т. п. целей (1910 г.); о разрешении владельцам фидейкомиссных имений в Прибалтике отчуждать входящие в состав их имений крестьянские, квотные и шестидольные земли (1911 г.); о согласовании крепостных и кадастровых книг в Лифляндской губернии (1911 г.); об обязательном выкупе крестьянской земли в рыцарских имениях (1911 г.); об обложении в Лифляндии земским сбором недвижимых имуществ по оценкам, введенным согласно правилам 1901 г. (1912 г.); о привлечении в эстляндской губернии к земскому обложению строений в уездах (1912 г.); о распространении на Эстляндию оценочных правил 4 июня 1901 г. (1913 г.); о причислении квотных и шестидольных земель к крестьянским (1914 г.). По замечанию эстонского историка, немцы воздерживались от их обсуждений, т. к. «аграрное развитие края по-прежнему протекало по руслу, намеченному самим дворянством. Но зато они развивали бурную деятельность в целях пресечения неугодных им инициатив по аграрному вопросу» [10, с. 161–162]. Ряд законопроектов появился уже на волне антинемецких настроений военного времени. Так, в августе 1915 г. в сельскохозяйственный комитет Государственной думы был внесен законопроект «Об отмене особых привилегий, присвоенных собственниками дворянских вотчин в губерниях Курляндской, Лифляндской и Эстляндской» — тоже, впрочем, не получивший дальнейшего хода [5, с. 441–442].

Администрацию П.А. Столыпина интересовал также вопрос о положении русских в Прибалтике – в том числе, конечно, и положении экономическом. В октябре 1908 г. министр запросил у временного генерал-губернатора А.Н. Меллер-Закомельского сведения об общественном влиянии русского населения в Прибалтике [10, с. 232]. В своем докладе генерал-губернатор охарактеризовал это влияние как «равное нулю» и предлагал ряд мер по укреплению в регионе русского землевладения: «Необходимо отвести землю всем русским в крае предпочтительно перед туземцами, чтобы образовать русских крестьян собственников, вместо батраков и безземельных рабочих у инородцев. Для сего следует обратить в особый фонд казенные земли и приобретаемые крестьянским банком. На такие земли надлежит организовать переселение из внутренних губерний, причем для образования достаточно обеспеченных самостоятельных хозяйств необходимо отводить на каждую семью не менее 15–20 десят[ин]. Что же касается безземельных латышей и эстонцев, то им могли бы быть предоставлены зем-

ли в северных губерниях России, в Сибири и в Царстве Польском» [9, с. 314]. Определенную роль должна была сыграть и переселенческая политика [9, с. 330].

Однако в итоге Меллер-Закомельский признавал: «...даже первая часть поставленной выше задачи, т. е. упрочения благосостояния находящегося в крае земледельческого русского населения встречает затруднения, не говоря о тех осложнениях, которые должно вызвать предпочтительное пред туземцами земельное обеспечение русских. Еще более трудным окажется переселение сюда из внутренних губерний русских и земельное их устройство. Нельзя не считаться с тем, что латыши и эстонцы гораздо выносливее в работе и культурнее в сельском хозяйстве, нежели русские... Об усилении в крае русского землевладельческого класса едва ли можно говорить. Он составляет только 2.5 % немецкого землевладения. Последнее упрочилось здесь веками, крепко своей солидарностью, связью с землей и сильно традиционным подчиненным отношением состоятельного работодателя к туземскому земледельческому люду. Вырвать у него хотя часть захваченного влияния на местные дела не по силам русским землевладельцам, отличающимся своим абсентеизмом» [9, с. 331].

Однако правые круги видели иной путь укрепления русского влияния в регионе. Еще в марте 1906 г. депутация русско-прибалтийского Союза 17 октября просила Николая II содействовать образованию в Думе русско-прибалтийского представительства. Идею пропорционального национального представительства от края поддерживал и эстляндский губернатор П.П. Башилов [10, с. 235]. В 1907 г. председатель русско-прибалтийского Союза 17 октября И.И. Высоцкий обратился к Особому совещанию с предложением обеспечить русским и «над-

лежащее представительство в проектируемых для Прибалтийского края земских учреждениях». В этом случае, по его мнению, именно русским удалось бы разрешить немецко-эстонское и немецко-латышское противостояние, примирить «культурные» и «классово-экономические стремления» – тем более, что русским «роль примирителей свойственна и по натуре» [9, с. 147].

Разумеется, идея распространения земской организации на Прибалтику была не нова. Она высказывалась в 1881 г. сочувствовавшим славянофильству министром внутренних дел Н.П. Игнатьевым. В 1887 г. особое совещание под председательством В.К. Плеве разрабатывало проект введения здесь «бюрократического земства». Не получила развития эта мысль ни в 1896 г. (когда она вновь обсуждалась в Государственном совете), ни во время дискуссий вокруг столыпинского проекта введения земств в 1910 г. Последний и, как казалось, окончательный законопроект был разработан на волне анти-немецких настроений в 1916 г. – и, разумеется, не успел быть принят [9, с. 357–359]. Символично, что в преамбуле он содержал ссылку на Ю. Ф. Самарина [9, с. 361].

Таким образом, правительство пыталось решить проблему закрепления за Российской империей жизненно важной для нее Прибалтийской окраины сразу несколькими способами: путем решения аграрного вопроса; посредством укрепления экономических связей между краем и центром; а также при помощи укрепления политического влияния местного русского населения. Если первый из них оказался тупиковым, то последние два требовали долгого времени и последовательности в действиях центральной власти. Однако как раз этими ресурсами империя и не располагала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Н.С. «Остзейский вопрос» в политике Российской империи (1900 — февраль 1917 г.). Дис. ... докт. ист. наук. СПб.: СПбИИ РАН, 2010. 503 с.
2. Весть. 1864. № 39.
3. Весть. 1865. № 24.
4. Дмитриев А.П. Н.С. Лесков, Прибалтийский вопрос и демократизм в православии // Лесков Н.С. Иродова работа. Русские картины, наблюдения, опыты и заметки: историко-публицистические очерки по Прибалтийскому вопросу. 1882–1885. СПб.: Пушкинский Дом, 2010. С. 5–86.
5. Законотворчество думских фракций. 1906–1917 гг.: Документы и материалы. М.: РОССПЭН, 2006. 766 с.
6. Зейналов Р.Г. К вопросу о формировании идеологии балтийского частного права в XIX веке // Современный юрист. 2019. № 3. С. 5–11.
7. Земцев В. Остатки феодального строя в Прибалтийском крае. Дворянские привилегии в аграрном деле. Юрьев: Г. Цирк, 1916. 86 с.
8. Зиновьев М.А. Опыт исследования земского устройства Лифляндской губернии. О квотной земле. Рига: В.Ф. Геккер, 1906. 129 с.
9. Имперская политика России в Прибалтике в начале XX века. Сборник документов и материалов / Сост. Т. Карьяхярм. Тарту: Национальный архив Эстонии, 2000. 402 с.
10. Карьяхярм Т. Эстонская буржуазия, самодержавие и дворянство в 1905–1917 гг. Таллин: Ээсти Раамат, 1987. 309 с.
11. Леонтьев К.Н. Наши окраины // Леонтьев К.Н. Полное собрание сочинений и писем в двенадцати томах. Т. 8. Кн. 1. СПб.: Владимир Даль, 2007. С. 24–43.
12. Нольде Б.Э. Ю.Ф. Самарин и его время. М.: Алгоритм, 2003. 544 с.
13. Окраины России. 1906. № 2.
14. Окраины России. 1907. № 33–34.

15. Окраины России. 1907. № 33–34.
16. Окраины России. 1909. № 10.
17. Окраины России. 1911. № 31–32.
18. Окраины России. 1911. № 51–52.
19. Очерки экономической истории Латвии 1960–1900. Рига: АН Латвийской ССР, 1972. 555 с.
20. Развитие экономики республик советской Прибалтики. Вильнюс: Минтис, 1980. 313 с.
21. Современные известия. 1885. № 23.
22. Современные известия. 1885. № 212.
23. Современные известия. 1885. № 268.
24. Шарапов С.Ф. Неопознанный гений. Памяти Н.П. Гилярова-Платонова. М.: А.В. Васильев, 1903. 21 с.
25. «Я любил Вас любовью брата...» Переписка Ю.Ф. Самарина и баронессы Э.Ф. Раден (1861–1876). СПб.: Владимир Даль, 2015. 448 с.

© Котов Александр Эдуардович (a.kotov@spbu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ВЕЛИКАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА: МОДУСЫ ПАМЯТИ

THE GREAT PATRIOTIC WAR: MEMORY MODES

A. Larionov
M. Dvorkovaya
E. Kurenkova

Summary: The article is devoted to the study of specific models of the commemoration of the Great Patriotic War in the states formed after the collapse of the USSR. The aim of the article was to build a single multidimensional model of the post-Soviet memorial space of war as a result of the interaction of public sentiments and state historical policy. The study revealed a high degree of participation of post-Soviet political regimes in the formation of a particular image of war in the mass consciousness of citizens.

Keywords: World War II, historical politics, historical memory, "memory wars".

Ларионов Алексей Эдиславович

К.и.н., доцент, Московский государственный областной университет; Технологический университет, г. Королев
allar71@yandex.ru

Дворковая Марина Васильевна

К.и.н., Московский государственный областной университет
marinadvorkovaya@yandex.ru

Куренкова Евгения Алексеевна

К.и.н., доцент, Московский государственный областной университет
kurenkovagane@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию конкретных моделей коммеморации Великой Отечественной войны в государствах, образованных после распада СССР. Целью статьи было построение единой многомерной модели постсоветского мемориального пространства войны как результата взаимодействия общественных настроений и государственной исторической политики. В ходе исследования была установлена высокая степень участия постсоветских политических режимов в формировании того или иного образа войны в массовом сознании граждан.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, историческая политика, историческая память, «войны памяти».

Беспорен тот факт, что бытие государств и народов протекает в рамках исторического времени. Следовательно, поддержание национально-государственной идентичности и легитимация политической субъектности возможны только с опорой на сложившуюся в данном обществе культуру памяти. В свою очередь культура памяти (которая всегда конкретна, то есть мыслима в контексте определённого социума) выражается в ритуалах и нормах коммеморации и в полиморфном культурно-историческом нарративе. Поскольку культура памяти сама является частью социальной коммуникации и темпорального пространства, постольку она дуалистична. Оказывая влияние на общественное сознание, нередко задавая направленность государственной политике, она, в то же время, сама подвержена изменчивости под их влиянием. В силу чего также может становиться предметом исторического исследования.

В процессе исследования предполагается отыскать ответы на следующие вопросы: какие модусы социальной памяти о Великой Отечественной войне существуют в настоящее время на постсоветском пространстве? Как войны памяти отражаются на социальном развитии постсоветских обществ?

Исследований по проблемам содержания и трансформаций исторической памяти в отечественной и зарубежной научной вселенной насчитывается значи-

тельное количество, нельзя сказать, что из них можно получить исчерпывающие ответы на те вопросы, которые были сформулированы выше. Что и обосновывает актуальность нашего небольшого исследования.

Популярным мнением после распада Советского Союза стало утверждение об обретении народами бывших союзных республик национальной независимости как важнейшего условия будущего расцвета культуры и повышения качества жизни во всех областях. Именно подтекст улучшения жизни подразумевался представителями республиканских элит, успешно разыгрывавших националистическую карту. Однако, существуют и иные оценки, представляющие подлинные намерения обновлённых политических элит в менее выгодном для них свете. В частности, основываясь на печальной эмпирике социального реформирования конца XX века в бывшем СССР, А.С. Панарин делает следующий вывод: «Элиты, пожелавшие стать глобальными, не только отказались от национальной идентичности и от защиты национальных интересов. Они отказались разделять с собственными народами тяготы существования, связанного с запоем «в поте лица своего добывать хлеб насущный». Элиты заявили о своем праве свободно мигрировать из трудных в легкие, привилегированные пространства, из сфер, требующих напряжения и ответственности, – в прекрасный новый мир, где царят легкость и безответственность» [4].

Следовательно, ревизия исторической политики предстаёт как инструмент манипуляции общественным мнением. В данном случае необходимо учитывать следующее. Для Советского Союза официальный дискурс памяти о Великой Отечественной войне играл роль краеугольного камня не только в здании идеологии наряду с датой Октябрьской революции 1917 года, но и в конструировании универсалистской по характеру и общесоюзной по охвату национально-государственной идентичности. Демонтаж СССР проводился сколь под антикоммунистическими, столь же и под националистическими знамёнами. Отсюда вполне закономерно вытекало стремление тотальной ревизии исторической памяти, прежде всего в отношении знаковых, символических событий. Великая Отечественная война на роль объекта такой тотальной ревизии подходила идеально. Цели же, при этом, преследовались самые что ни на есть прагматические в подавляющем большинстве случаев. В наибольшей степени это стало характерным для воссозданных прибалтийских государств (Латвия, Литва, Эстония) и Украины. Молдова обладает собственной спецификой памяти о войне. В минимальной степени разрыв с советским наследием оказался характерен для Белоруссии. Республики Закавказья и Средней Азии оказались в меньшей степени вовлечены в «войны памяти», однако постепенно и в них сложилась собственная версия участия в Великой Отечественной войне и оценок этого события с позиций новейшей национальной истории и актуальных потребностей новой власти. Дуалистичная ситуация в области исторической политики и памяти о Великой Отечественной войне сложилась в России. Таким образом, можно констатировать, что некогда единый советский дискурс памяти о Великой Отечественной войне после 1991 года подвергся быстрой дезинтеграции и претерпел распад. Память о войне не просто оказалась «растущая по национальным квартирам», но также существенно, порой на 180° изменила своё содержание в плане интерпретаций и оценок одних и тех же событий.

С наибольшей силой в постсоветском пространстве памяти проявился модус ревизионизма, который нередко сводился к абсолютной инверсии оценок значимости событий Великой Отечественной войны. Наиболее показательным модусом памяти о войне являются учебники истории. Максимальная инверсия мемориального образа войны в сознании подрастающего поколения складывается в украинских и прибалтийских учебниках. Несколько мягче выстраивается образ Великой Отечественной войны в учебниках Молдавии. Договор о ненападении СССР и Германии трактуется как «сговор двух диктаторов», а освобождение территории Молдавии от фашистов – как «новая оккупация» [5, с. 429]. Иными словами, в сознании будущих граждан этих государств закладываются стереотипы негативного отношения к Советскому Союзу, а шире – к исторической России как

некоей извечной угрозе суверенитету стран и народов. В жертву данному аксиологическому приоритету приносятся соображения исторической правды. Властные дискурсы в отношении новейшей истории своих народов в данном случае оказываются продиктованы сиюминутной конъюнктурой. Интерес легитимации власти посредством инверсионного разрыва с советским наследием и националистического угара превалирует не только над исторической действительностью, но и над критериями добра и зла в их метафизической трактовке. Ведь нацизм является злом в различных системах координат – от коммунистической до ультра-либеральной идеологии. Тактический выигрыш грозит обернуться стратегическим проигрышем в исторической перспективе.

Затронутая в настоящей статье проблема, с одной стороны, слишком актуальна, с другой стороны – слишком сложна и обширна, чтобы можно было рассчитывать исчерпать её в рамках одной публикации или хотя бы предложить ту объяснительно-оценочную модель, которая может удовлетворить всех тех, кто заинтересован в её обсуждении. Следовательно, продолжение анализа и столкновение мнений являются детерминантными и ожидаемыми процессами. В современном научном пространстве можно констатировать постоянное соперничество методологических подходов – к истории вообще, и к интеллектуальной истории – в частности. Потому, любому автору предстоит делать ответственный выбор между предлагаемыми вариантами методологии и конкретными методами анализа фактов, и даже при выборе стиля повествования. Например, Аллан Мегилл одним из ключевых критериев исторического нарратива полагает сенсационность: «Если у кого-то возникает желание писать историю, то нужно попытаться найти вещи, с точки зрения здравого смысла удивительные. Если же историк остаётся в пределах структуры памяти, то наиболее вероятным результатом станет не удивление, а подтверждение» [3, с. 132.]. Применительно к политике и модусам памяти о Великой Отечественной войне может сложиться впечатление, что некоторые авторы и политические деятели буквально взяли на вооружение данную эпистемологическую установку американского учёного. Ведь попытки тотального ревизионизма исторической памяти о войне, сопряжённые с реабилитацией и апологией деятелей и движений откровенно фашистского толка действительно удивляют и даже повергают в шок массовое сознание. Но ведь изумление – не синоним и даже не признак истинности. Более того, именно на примере памяти о войне мы видим, что погоня за сенсационностью текста способна строиться на гигантских искажениях исторической правды – вплоть до прямого фактологического и источниковедческого подлога. Дискуссии вокруг интерпретаций и оценок Великой Отечественной войны будут продолжаться ещё и потому, что в современном обществе, существующем в формате «гло-

бальной деревни» по выражению Маршала Мак-Люэна, с мгновенным обменом информацией в режиме онлайн [2, с. 6], темпоральный режим модерна уже распался. Об этом блестяще говорит Аллейда Ассман в одной из своих работ [1].

По всей вероятности, обозначенные модусы памяти о войне продолжают своё сосуществование, как бы ни хотелось адептам каждого из них, чтобы именно его образ прошлого восторжествовал полностью и безоговорочно над остальными. Проводя аналогию с самим предметом споров – войной 1941-1945 гг., никому из оппонентов в пространстве социальной памяти не удастся добиться абсолютной победы и водрузить знамя своего мемориального лагеря над развалинами чуждых мировоззрений. В таком ракурсе историческая политика правящих

элит на постсоветском пространстве должна ставить перед собой реалистические цели, которые определяются не столько директивно, сколько в процессе конвенционального социального проектирования, но с неременной опорой на достоверные источники военного времени и высшие традиционные ценности и подлинные интересы своих народов. В любом случае, по мере дальнейшего развития социальных коммуникаций формирование как модусов памяти о войне, так и дискурсивных практик власти в отношении актуального прошлого будет немислимо без общественного участия и обсуждения. Народы постсоветского пространства должны осознать свою коллективную ответственность за прошлое и за будущее. Только в этом случае можно надеяться на то, что в будущем войны памяти будут преодолены.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ассман А. Распалась связь времён. Взлёт и падение темпорального режима модерна. М.: НЛО, 2017.
2. Маклюэн Г.М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека. М.: Кучково поле, 2003.
3. Мегилл А. Историческая эпистемология. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2007.
4. Панарин А.С. Народ без элиты: между отчаянием и надеждой // <https://e-libra.ru/read/138452-narod-bez-elity-mezhdu-otchayaniem-i-nadezhdoj.html> Дата обращения 20.01.2020.
5. Чураков Д.О. «Войны памяти» и локальные конфликты современности // Преподавание военной истории в России и за рубежом. М.: Нестор-история, 2018.

© Ларионов Алексей Эдиславович (allag71@yandex.ru), Дворковая Марина Васильевна (marinadvorkovaya@yandex.ru), Куренкова Евгения Алексеевна (kurenkovagane@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный областной университет

ФОРМИРОВАНИЕ И ПОХОДНЫЙ МАРШ 2-ГО ПОЛКА НИЖЕГОРОДСКОГО ОПОЛЧЕНИЯ 1812 Г. (СЕНТЯБРЬ 1812 – АПРЕЛЬ 1813 ГГ.)

FORMATION AND MARCHING OF THE 2ND REGIMENT OF THE NIZHNY NOVGOROD MILITIA IN 1812 (SEPTEMBER 1812-APRIL 1813)

**D. Nikolaev
F. Dorofeev**

Summary: In this article, on the basis of archival materials of the Central archive of Nizhny Novgorod region (TSANO) discusses issues about the peculiarities of formation of one of the divisions of the Nizhny Novgorod militia in the era of 1812 – 2-d regiment, and, on the basis of the regimental reports, provides information about Hiking the March, coupled with data about numbers, logistics and other information that characterize the «private» episode of fighting for the nomination militia units of the Russian army to the borders of the Russian Empire to further commission of a foreign campaign.

Keywords: Patriotic War of 1812, Nizhny Novgorod militia in 1812, marching march, weapon, equipment.

Николаев Дмитрий Андреевич

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

Дорофеев Федор Александрович

К.и.н., доцент, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
feddor70@mail.ru

Аннотация: В данной статье на основе архивных материалов Центрального архива Нижегородской области (ЦАНО) рассматриваются вопросы об особенностях формирования одного из подразделений нижегородского ополчения в эпоху 1812 г. – 2-го полка, а также, на основе полковых рапортов, приводятся сведения о его походном марше, вкпе с данными об изменении численного состава, снабжении и прочими сведениями, характеризующими «частный» эпизод боевого выдвижения ополченского подразделения русской армии к границам Российской Империи для дальнейшего совершения заграничного похода.

Ключевые слова: Отечественная война 1812 г., нижегородское ополчение 1812 г., походный марш, оружие, снаряжение.

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

ный статский советник П.Ф. Козлов [18, с.115]. Среди полномочных структур, созданных специально для этой цели, особо выделялись, по своему значению и функциям, комитеты пожертвований [5, с.95] и вооружения [12, с.58]. Обмундирование [13, с.58], снаряжение и даже вооружение [9, с.75] ополчений той поры осуществлялось за счет «отдатчиков ратников», т.е. помещиков [10, с.345], либо мещанских сообществ [15, с.35]. Все полки нижегородского ополчения входили в состав так называемого III ополченского округа (вместе с ополчениями казанским, вятским, симбирским, пензенским и костромским) под предводительством генерал-лейтенанта П.А. Толстого [7, с.67]; начальником же нижегородского ополчения являлся князь Г.А. Грузинский.

2-й пехотный полк формировался в Нижнем Новгороде из ратников, поступивших из уездных городов Горбатова, Макарьева, Балахны и Семенова. 27 августа 1812 г. командиром полка был назначен полковник М.К.Агалин, доложивший о готовности принять полк под свое руководство [22, л.1] и начавший выполнять свои обязанности, а именно: разослал предписания пятидесяти начальникам полка о начале приема воинов в упомянутых уездных городах. Но пребывание М.К. Агалина в должности длилось всего немногим более двух

недель, поскольку уже 13-го сентября он попросил об отставке «расстроившись совершенно» здоровьем и не сумев даже доехать до Нижнего Новгорода [22, л.4об.]. Вместо него на должность командира полка был назначен ранее исполняющий обязанности батальонного командира подполковник А.П. Ровинский [20, л.20]. По рапорту Ровинского от 15 октября 1812 г. в полку состояло [19]: «воинов- 2185; барабанщиков-37; писарей-26; урядников-184; пятидесятных-23; сотенных-14; батальонных начальников-4; полковых начальников-1 «Больных»: в лазарете: воинов-4; в околотке: пятидесятных-1, воинов-45 «В командировке»: 11 (и еще 37 воинов, обучающихся «барабанной науке») «Недостает»: сотенных-2; пятидесятных-18; урядников-12; воинов-215 «Налицо»: воинов-2136; писарей-26; урядников-164; пятидесятных-16; сотенных-12; батальонных-2; полковых начальников-1 «Убыло» (офицеров): «майор Шахров за болезнь уволен, флота капитан-лейтенант Суцов по желанию переведен в 5-й полк, пятидесятный Петр Орлов за неспособностью к военной службе уволен, подпрапорщики Бычковы переведены в конный полк, подпрапорщик Н.Синебрюхов за болезнь уволен» [19, л.2].

«Воинов: бежало-2, возвращено неспособных-51, выдано в кавалерию (получили назначение в конный полк – авт.) -33» [19, л.2].

В октябре 1812 г. было составлено другое «батальонное и сотенное расписание» офицеров 2-го полка, в котором был «отмечен» на новой должности сотенный Николаев, которого Ровинский назначил адъютантом, «не находя из пятидесятных начальников...способных к исправлению должности полкового адъютанта...» [22, л.14], а также присутствует, по спискам, на прежней должности, исключенный ранее из ополчения «по худой нравственности и нерачению к службе» пятидесятный Щуплов («который гнусным своим поведением марал офицерскую честь»), с которого, к тому же, взыскали отпущенные ему на обмундирование деньги (100 руб.) [22, л.19].

По рапорту Ровинского от 22-го октября 1812 г. в полку числилось воинов 2131 чел. [19, л.7]. Больных воинов находилось в лазарете 8 чел. [19, л.7]. После рапорта, в последних числах октября, в полк прибыли: сотенный Теняков, а также пятидесятные Р. Вернезобр, Петров, Тимченко [19, л.7]. По рапорту от 3-го ноября 1812 г. в полку числилось воинов 2144 чел.; среди больных офицеров значились Тулубеев, Столица, Пономарев [8, с.96]. С этого времени, несмотря на «добирание» ратников с мест, количество «списочных» воинов в полку до конца 1812 г. неизменно убывало из-за болезней. Рапорт от 8-го ноября 1812 г. фиксирует в полку 2112 воинов [19, л.7] (сразу после рапорта в полк прибыли 21 воин и урядник Виноградов). По данным рапорта за начало декабря 1812 г. в полку состояло 2017 ратников [19, л.22], но постоянно

уменьшающееся количество личного состава происходило не только из-за болезней, но и потому, что десятки человек были «обракованы» и отсылались домой именно на этой стадии формирования полка. На стадии сбора и первоначального периода обучения личного состава полка особых происшествий не происходило, за исключением одного, а именно: «...поручик Колтовской (и)...пятидесятный Щербаков 1-й, приняв здесь на батальоны провианту, остались расписываться в книге, а провиант отправили при двух урядниках и одному рядовому, но, приехав, по щету оказалось, что...одна подвода с 5-ю кулями (провианта-авт.) не приехала, на другой день открылось, что во время ночи та подвода привезла только одного подводчика крестьянина Алексея Федорова в дом его мертвого, без провианта. Усматривая, что помянутые господа офицеры не заботились под своим присмотром доставить провианту, предписываю им сделать выговор, а двух урядников и воина...взять под караул до тех пор, пока по долженствуемому быть с гражданской стороны следствию, они оправдаются, но и в таком случае не оставить без наказания» [22, л.21]. Известно, что «по случаю выступления полка в поход» «недостаточным» офицерам полка было выдано денежное пособие [23].

В первые дни похода, по рапорту от 22 декабря 1812 г., полк насчитывал 1990 воинов [19, л.25]; по рапорту за 1 января 1813 г. - 1996 чел. [19, л.30]; за 8 января 1813 г. - 1964 чел. [19, л.30]. В это время к полку прибыл отставной поручик Корнильев, а в рапортах за 1 и 8 числа января числился арестованным пятидесятный Зверев 2-й («за непослушание») [19, л.30], которому еще много дней придется провести под арестом. Во время похода полк следовал «безобидно и благополучно», за исключением одного эпизода, связанного с неосторожным обращением с оружием и нанесением случайной травмы местному жителю, произошедшего в касимовском уезде [21, л.11] и не оставшемся без расследования и должных выводов. Со времени прохождения полка через меленковский и касимовский уезды (владимирской и рязанской губерний), при «всех попечениях и осторожностях батальонных начальников», а также лично командира полка, количество больных ратников продолжало возрастать как из-за сильного мороза и ветров, так и, очевидно, вирусных инфекций [19, л.34]. По предписанию военного командования, полкам было запрещено проходить через населенные пункты, «где между жителями простираются болезни», но полк, как и другие подразделения ополчения, «не миновал многих таковых селений», поскольку именно там было ранее, по плану, заготовлено продовольствие [11, с.39] и срочно перевезти его в более безопасные места не было никакой возможности [14, с.217]. К тому же, как почти во всех полках ополчения, во 2-м полку не было «не только лекарей, (но) даже фельдшеров, а посему не было с кем посоветоваться» [19, л.34] по медицинским вопросам и провести квалифицированное

лечение. Основное количество заболевших ратников продолжало, очевидно, следовать за полком, поскольку Ровинский, в отличие от некоторых других командиров полков, не решался оставлять больных где-то вне, предписанных ему (и другим командирам), лазаретов и больниц в губернских центрах, куда направлялось им сравнительно небольшое количество [19, л.41] «самых трудных» больных, и, как и другие командиры, просил хотя бы о временном прикомандировании к полку, находящемуся на марше, медицинского персонала [19, л.34]. Заболевших воинов, хотя и не несших службу, числили при полку, особенно, если в канцелярии полка продолжали храниться их «формулярные, арматурные и амуничные» списки и ведомости; если же воинов отправляли не в полковые лазареты, а в госпитали, то, соответственно, эти документы отправлялись с ними и ратники «показывались» в рапортах по полку уже иным образом, либо «не показывались» вовсе.

По рапорту от 16 января 1813 г. в полку состояло: воинов-1926 чел., среди «больных офицеров» числились Саламыков, Бравин 1-й, Вернезобр, «арестован»: Зверев (за очередное «непослушание») [19, л.36]; по рапорту от 1 февраля в полку состояло: воинов-1854 чел.; по поводу больных офицеров была дана более конкретная информация о том, что Саламыков «в Нижнем Новгороде лечится», а Вернезобр проходит лечение «в Рязанской губернии Пронского уезда на Истинском железном заводе у доктора Голлидея [19, л.41]; Зверев был по-прежнему арестован («за непослушание начальству и буйство противу обывателей») [22, л.42]; «к полку прибыл» портупей-прапорщик Хомяков [19, л.41].

Дальнейшие записи, касающиеся похода 2-го полка, встречаются эпизодически; в них упоминается дальнейший маршрут по черниговской губернии и далее. Среди заметных полковых происшествий весны 1813 г., когда полк уже расположился на квартирах в киевской губернии, следует отметить продолжающееся «буйство» и «непристойные поступки» пятидесятилетнего Зверева [22, л.38], «бесменно» уже несколько месяцев сидящего под арестом, а также самовольную отлучку достаточно опытного, и, в целом, дисциплинированного офицера, штабс-капитана Тулубеева [22, л.38], вызванную, по-видимому, некоторыми семейными обстоятельствами, и, в связи с этим, «приверженностью к горячим (т.е., спиртным-авт.) напиткам». В марте 1813 г., под влиянием, очевидно, многих прошений родственников умерших в походе воинов ополчения [22, л.41], Толстой издал приказ «о причислении в артель остающихся после умерших воинов денег, ежели они не имеют в тех полках ближайших родственников, как-то: отцов, сыновей, или родных братьев» [22, л.41]. Учитывая острый недостаток офицеров в нижегородском ополчении, а также младшего командного состава и практически полное отсутствие в полках медицинского персонала, командованием постепенно начинают приниматься меры по исправлению сложившейся ситуации. В апреле 1813 г. был составлен «Список 2-го пехотного полка нижегородского ополчения офицерам и урядникам, из других губерний поступивших», согласно которому полк был доукомплектован урядниками, офицерами и лекарями Тобольской, Тамбовской, Курской, Московской, Смоленской, Киевской и Волынской губерний. В апреле-мае 1813 г. 2-й полк расположился в киевской и волынской губерниях и готовился к долгому заграничному походу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грубов В.И., Николаев Д.А. Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе//Отечественные архивы. 2018. №1. С.116-117
2. Грубов В.И., Николаев Д.А. Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе//Отечественные архивы. 2019. №2. С.129-131
3. Дорофеев Ф.А., Николаев Д.А. Особенности формирования офицерского корпуса в нижегородском ополчении 1812 г.//Вопросы истории. 2020. №1. С.121-128
4. Дроздов Ф.Б., Николаев Д.А. Народное ополчение 1812 г. и общественный договор//Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. №6 (3). С.95-99
5. Егоров Г.В., Николаев Д.А. Формирование «подвижного магазейна» по снабжению армии в Нижегородской губернии в 1812 г.//Гуманитарные и социально-экономические науки. 2017. №5 (96). С.95-98
6. Кауркин Р.В., Дроздов Ф.Б., Николаев Д.А. Отечественная война 1812 г. Нижегородское ополчение и его участие в заграничных походах 1813-1814 гг. Н. Новгород: НО ИРИ, 2012. 158 с.
7. Николаев Д.А. Добровольцы в нижегородском ополчении 1812 г.: исторические реалии и историографические мифы//Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского.2018. №2. С.67-77
8. Николаев Д.А. Заболеваемость офицеров нижегородского ополчения 1812 г. (по материалам официального делопроизводства начала XIX века)// Оборонно-промышленный комплекс России: исторический опыт и современные стратегии. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С.96-99
9. Николаев Д.А. Как и чем вооружалось нижегородское ополчение в 1812 году//Военно-исторический журнал. 2019. №2. С.75-79
10. Николаев Д.А. Комплекс документов по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г.//Торговля, купечество и таможенное дело в России в XVI – XIX вв. Сборник материалов Четвертой международной научной конференции. Редактор-составитель А.И. Раздорский. Редколлегия: В.Н.Беляева [и др.]. 2018. С.345-349

11. Николаев Д.А. Материалы официального делопроизводства по вопросам продовольственного и вещевого обеспечения нижегородского ополчения 1812 г.//Вопросы архивоведения и источниковедения в высшей школе. Сборник статей участников XVI Региональной научно-практической конференции. Под редакцией В.И. Грубова, А.А. Исакова. 2019. С.39-43
12. Николаев Д.А. Некоторые аспекты развития военного производства Нижегородской губернии в начале XIX века (на примере вооружения нижегородского ополчения 1812 г.)//Оборонно-промышленный комплекс России: исторический опыт и современные стратегии. Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С.58-62
13. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Инспекторский смотр обмундирования и снаряжения нижегородского ополчения в 1812 г.//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2017. №12. С.58-61
14. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Логистические особенности обеспечения нижегородского ополчения 1812 г. на начальном этапе его формирования (сентябрь – октябрь 1812 г.)//Вопросы истории. 2020. №2. С.217-224
15. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Страницы истории нижегородского ополчения 1812 г.: проблема «лишнего» оружия//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. №9. С.35-37
16. Хвостова И.А., Николаев Д.А. «...Упражняются... в пьянстве и буйстве...»: формирование и девиантные особенности походного марша 3-го полка нижегородского ополчения (сентябрь 1812 – июнь 1813 гг.)//История: факты и символы. 2019. №4 (21). С.27-36
17. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш 5-го полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – апрель 1813 гг.)//Гуманитарные и социально экономические науки. 2019. №3 (106). С.98-103
18. Хвостова И.А., Николаев Д.А. Формирование и походный марш конного полка нижегородского ополчения 1812 г. (сентябрь 1812 – февраль 1813 гг.)// Гуманитарные и социально экономические науки. 2018. №2 (99). С.115-119
19. Центральный архив Нижегородской области (ЦАНО), Ф.1822, Оп.1, Д.6
20. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.83
21. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.95
22. ЦАНО, Ф.1822, Оп.1, Д.99
23. ЦАНО, Ф. 1822, Оп.1, Д.162

© Николаев Дмитрий Андреевич (dmnikolaeff@mail.ru), Дорофеев Федор Александрович (feddor70@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

«ЗАПРОСЫ ПАРТИИ И КОМИНТЕРНА — ОРИЕНТИР ДЛЯ ИСТОРИКА» (О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ НАУКИ И ПАРТИИ НА ПРИМЕРЕ ДИСКУССИИ ПО ИСТОРИИ ЗАПАДА 1931 Г.)

Пепелина Наталья Игоревна

К.и.н., доцент, ФГБОУ ВО «Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии – МВА им. К.И. Скрябина»
referatpep@yandex.ru

“QUESTIONS OF THE PARTY AND THE COMINTERN - A GUIDANCE FOR A HISTORIAN” (ABOUT THE INTERACTION OF SCIENCE AND PARTY USING THE EXAMPLE OF DISCUSSION ON THE HISTORY OF THE WEST 1931)

N. Pepelina

Summary: The problem of the influence of politics on historical science and its subordination to government interests was examined, using the example of a discussion that took place in Soviet scientific and party institutions in the first half of 1931 and was devoted to studying Western European history.

Keywords: Western history, Marxist historians, discussion, ideology, Communist International, International Leninist School.

Аннотация: На примере дискуссии, которая проходила в советских научных и партийных учреждениях в первой половине 1931 г. и была посвящена вопросам изучения западно-европейской истории, рассмотрена проблема влияния политики на историческую науку, подчинение ее правительственным интересам.

Ключевые слова: история Запада, историки-марксисты, дискуссия, идеология, Коммунистический Интернационал, Международная ленинская школа.

Дискуссия – неотъемлемая часть исторического познания, ведущая к постижению истины. Различные концепции, гипотезы и подходы, часто противоречащие друг другу, позволяют критически осмыслить изучаемый материал и найти верный путь решения научной проблемы. Диспуты сопровождают исторические исследования постоянно, но не всегда их ведение остается в рамках строгого научного спора. Отчасти подобное связано с тем, что история – дисциплина, которая испытывает значительное идеологическое влияние и в определенной степени зависит от политической ситуации в государстве. Это в первую очередь сказывается на содержании исторического образования, так как возникает необходимость решать задачи патриотического воспитания граждан, готовых поддерживать и отстаивать линию партии и правительства, а при необходимости сражаться за нее. Но и академическая наука, поставленная на службу государства, имеет перед собой такие же цели. Известны периоды, когда соответствие ее содержания интересам стоящих у власти политиков носило ультимативный обязательный характер. Причем подобное положение не отменяло существования собственно полемики в исследовательской среде. Но их ход и результаты приобретали далекий от научного поиска характер.

Такой была дискуссия «на западном участке истори-

ческого фронта», проходившая в Москве в первой половине 1931 года. Цели ее проведения, споры, которые она вызвала, особенности аргументации, своеобразие отношений между ее участниками – все это продемонстрировало специфику ситуации, сложившейся в советской исторической науке к этому времени, отразило степень влияние политики страны и ее задач на историческую науку, подчиненность последней интересам государства и его руководителей, показало особый уровень взаимодействия партии и науки.

Конец 1920-х – начало 1930-х годов во внутренней политике СССР ознаменован масштабными социально-экономическими преобразованиями. В 1928 году принят первый пятилетний план, взяты курсы на индустриализацию и коллективизацию. Во внешней политике Советскому государству было необходимо обеспечить безопасность страны для проведения запланированной реконструкции народного хозяйства, создать надежные Вооруженные силы, способные противостоять внешней угрозе. Перечисленные обстоятельства требовали огромных человеческих ресурсов, поэтому добиться успеха в начинаниях оказалось невозможно без максимальной гражданской поддержки со стороны населения, его веры в справедливость происходящего, в правоту партии и ее лидеров, несмотря на все сопутствующие трудности, лишения и тяготы, сопровождавшие

советских людей на этом пути.

Выбранная единая линия управления государством предполагала отсутствие разногласий как в правящих кругах¹, так и среди населения. Для становления некоего концептуального идеологического единства сознания масс активно привлекались ученые-историки, которые могли преподнести политически значимые события в том свете, который отвечал задачам власти. Нужно было полностью искоренить все элементы «враждебной ленинизму идеологии», под которой понимались левый и правый уклоны, работа «буржуазных» историков, и т.п., т.е. всех, кто не поддерживал генеральную линию ВКП(б). «Суть истории в том, как неоднократно говорилось, что это самая политическая из всех наук, и ее увязка теории с практикой заключается в том, что история должна непосредственно и неустанно разъяснять массам происходящую классовую борьбу...» [8, с.5].

Ориентиры в теоретической работе для советских историков прозвучали в отчетном докладе И.В. Сталина на XVI съезде ВКП(б): «наша работа по социалистической реконструкции народного хозяйства, рвущая экономические связи капитализма... не может не вызывать отчаянного сопротивления со стороны этих сил... Надо иметь в виду то обстоятельство..., что вокруг СССР имеются враждебные классовые силы, готовые поддержать наших классовых врагов внутри СССР..... Но ... чтобы подавить сопротивление врагов и преодолеть трудности, для этого существует одно средство: организовать наступление на капиталистические элементы по всему фронту и изолировать оппортунистические элементы в наших рядах, мешающие наступлению... и вносящие в партию неуверенность в победе» [15, с. 302-305].

В условиях противостояния СССР империалистическому миру особую роль в организации и распространении революционных идей и движений играл Коммунистический Интернационал, который проводил «мобилизацию широких пролетарских сил» для подготовки предполагаемого скорого краха капиталистической системы и свершения революций. В своем выступлении на XVI съезде ВКП(б) В.С. Молотов назвал социал-демократические партии главной опорой «империалистической буржуазии в рабочем классе», идущей «по пути фашистского перерождения» и сформулировал задачи Коминтерна: «для роста компартий и для укрепления их влияния в массах важнейшее значение имеет

проблема создания руководящих кадров... в некоторых секциях Коминтерна даже руководящее ядро компартий в значительной степени состояло из явно оппортунистических правых элементов. Поэтому в отчетный период происходило не только коренное обновление руководящего состава ряда секций Коминтерна, но и прямое изгнание из его рядов целой группы руководителей отдельных компартий» [6, с. 416]. На VI Конгрессе Коминтерна в 1928 г. были приняты решения, направленные на продолжение курса централизации руководства коммунистическим движением и соблюдение строгой международной партийной дисциплины, расширение полномочий ИККИ², отразившие тем самым усиление контроля за Коминтерном со стороны ВКП(б) [1, с. 137].

Для обучения среднего и высшего кадрового состава иностранных коммунистических партий в 1926 году в Москве была открыта Международная ленинская школа (МЛШ)³. «Фактически эта интернациональная школа функционировала при Президиуме ИККИ и его отделе агитации и пропаганды» [14, с. 155]. Первые четыре года школу возглавлял Н. И. Бухарин. В результате внутриполитической борьбы он был снят с должности директора МЛШ. Сменила его на этом посту К.И. Кирсанова⁴. «В 1920-1930-е гг. в МЛШ в качестве разовых лекторов часто приглашали руководящих работников большевистской партии и Коминтерна. Преподавателей подбирали отделы агитации и пропаганды ЦК ВКП(б) и ИККИ, прежде всего из Коммунистического университета им. Я.М. Свердлова и Института красной профессуры. Некоторые преподаватели занимали руководящие посты в школе» [14, с. 174]. Понятно, что содержание образования в МЛШ полностью соответствовало политическим интересам Коминтерна и ВКП(б).

Политический момент и задачи правительства, поставленные в различного рода докладах и резолюциях (в том числе, в решениях конференции аграрников-марксистов на фоне речи Сталина, в отчетном докладе на XVI съезде ВКП(б)), нашли отражение в работе историков-марксистов. Среди первоочередных целей можно выделить: закрепление линии партии во внутренней и внешней политике, обоснование ее верности и необходимости, разработка исторических вопросов, подходящая их интерпретации⁵.

Так, с конца 1920-х годов в историческом сообществе началась борьба с «буржуазными» историками, которые

1 Этим, в том числе, можно объяснить столь жесткий характер политической борьбы в конце 1920-х – 1930-х гг.

2 Исполнительный Комитет Коммунистического Интернационала

3 Международная ленинская школа прекратила свое существование в 1938 г.

4 Кирсанова Клавдия Ивановна, 1887-1947, член РСДРП с 1904 г., жена Ем. Ярославского

5 Например, тезисы фракции Совета Общества историков-марксистов «О задачах марксистской исторической науки в реконструктивный период», принятые ею 6 февраля 1931 года; одноименная статья М. Н. Покровского. Нетрудно заметить, что в качестве основополагающих документов задействованы доклад И.В. Сталина на 16 съезде ВКП(б) и некоторые другие его выступления.

подверглись череде критики, увольнений, отстранений от дел, а по отношению к некоторым – арестов. Кроме того, советские историки нового поколения видели свое предназначение не только в исследовании проблем, неизученных ранее, но и в переработке многих тем, нашедших отражение в трудах дореволюционных ученых. Партийность исторической науки была объявлена главной ее чертой: «просто продолжать «буржуазную» науку не может и не должен ни один марксист. Мы должны брать темы, наиболее тесно связанные с той борьбой, в которой мы являемся участниками» [7, с. 11], – прозвучало в Обществе историков-марксистов в начале 1931 г. Например, «давно пора приняться за детальное изучение Германской революции 1918-1923 годов, чего еще ни один историк-марксист нашей страны не делал» [7, с. 15], тем более, что «ленинское понимание западной истории до сих пор систематически изучено не было» [7, с.16]. Важнейшая задача советских историков-западников – рассматривать историю как «оружие классово-борьбы». Выступая в Обществе историков-марксистов, ведущий советский историк М.Н. Покровский говорил о том, что партийность исторической науки обусловлена не только и не столько продолжением «буржуазной» науки, но выбором новых тем, закрытых до революции. Одной из этих тем он называл как раз современную историю Запа-

да, которая оказалась недостаточно проработана с точки зрения ленинизма «в истории и борьба с его противниками на всем историческом фронте. Эта пропаганда должна быть теснейшим образом увязана с текущей работой партии и Коминтерна, которым нужны «грамотные историки»» [7, с.16]. Идея о тесной взаимосвязи партии и исторической науки, постановке последней на службу интересов ВКП(б), составила основной посыл рассматриваемой дискуссии.

Дискуссия «на западном участке исторического фронта» проводилась⁶ в партийных организациях и исследовательских учреждениях, организованных советской властью, между историками-марксистами, в основном воспитанниками семинаров М.Н. Покровского. Ключевыми участниками стали «красный профессор» М.Н. Покровский и крупные специалисты по западноевропейской истории – Н.М. Лукин⁷ и Г.С. Фридлянд⁸, с одной стороны, и представители Коминтерна – партийные деятели, с другой.

Доклады по дискуссии звучали в Институте Красной профессуры⁹, Институте истории Коммунистической Академии¹⁰, Обществе историков-марксистов¹¹, Институте Маркса-Энгельса¹², Истпарт¹³ и Международной

- 6 Дискуссия началась в феврале и закончилась в мае-июне 1931 г., хотя вызванные ею личные споры продолжались и далее, причём они звучали уже как политические обвинения и разбирательства
- 7 Лукин Николай Михайлович, 1885 – 1940. Советский историк-марксист. С 1929 г. академик АН СССР. Основные труды посвящены истории Франц. революции XVIII века, Парижской коммуны 1871 года, международного рабочего движения. В 1925 году один из основателей Общества историков-марксистов. В 1920-х - начале 1930-х годов преподавал также в Академии Генштаба, в Институте красной профессуры. В 1930-1934 годы профессор, заведующий кафедрой истории эпохи империи-лизма историко-философского факультета, в 1934-1938 годы заведующий кафедрой истории Новейшего времени исторического факультета МГУ. В 1932-1936 годы директор Института истории Коммунистической академии. В 1936-1938 годы директор Института истории АН СССР. В 1933-1938 годы ответственный редактор журнала «Историк-марксист». Арестован в августе 1938 года, умер в заключении.
- 8 Фридлянд Григорий Самойлович 1897 – 1937. Советский историк-марксист. Специалист по истории Великой французской революции, профессор. В 1934 г. стал первым деканом восстановленного исторического факультета МГУ. В 1936 г. арестован, расстрелян.
- 9 Институт Красной профессуры - в РСФСР и СССР высшее учебное заведение для подготовки преподавателей - марксистов по общественным наукам и партийных работников. Существовал с 1921 по 1938 гг. в 1921 – 1932 гг. ректор ИКП – М.Н. Покровский
- 10 Коммунистическая академия - высшее учебное заведение, а также научно-исследовательское учреждение РСФСР и СССР. Включала научные институты, в том числе, истории. Существовала с 1918 по 1936 гг. Председатель академии – М.Н. Покровский
- 11 Общество историков-марксистов - организация, действовавшая в 1925—1936 годах. Было создано по инициативе М. Н. Покровского при Комакадемии для объединения советских историков. Основные задачи общества — сплочение марксистских кадров для проведения исследовательской работы в области истории и методологии исторического процесса, борьбы с буржуазной идеологией, популяризации исторических знаний и достижений советской науки. Среди учредителей были М. Н. Покровский, А. В. Шестаков, В. П. Волгин, П. О. Горин, А. М. Панкратова и др. В 1932—33 прекратило своё существование.
- 12 Институт Маркса – Энгельса – в рамках Комакадемии в 1920 году был создан Музей марксизма, преобразованный в 1921 г. в научно-исследовательский Институт Маркса и Энгельса, который существовал сначала как автономное учреждение при Социалистической академии (Коммунистической), а с 1 июня 1922 года стал самостоятельным учреждением при ВЦИК РСФСР (с апреля 1924 года — при ЦИК СССР). В 1931 года решением Президиума ЦИК СССР Институт Ленина был объединен с Институтом К. Маркса и Ф. Энгельса, создан Институт Маркса — Энгельса — Ленина при ЦК ВКП(б) (ИМЭЛ), который просуществовал до 1991 г.
- 13 Истпарт - Комиссия по истории Октябрьской революции и Коммунистической партии - научно-пропагандистская организация в РСФСР и СССР, занималась сбором, систематизацией, изучением, пропагандой и публикацией материалов по истории партии большевиков и революции, орган партийного руководства исторической наукой. Существовала с 1920. В 1928 произошло объединение с Институтом В.И. Ленина.

ленинской школе, ИККИ. В дальнейшем к участию были привлечены Культпроп¹⁴, ячейка ВКП(б)¹⁵, райком партии, и некоторые другие партийные учреждения, задействованные уже в большей степени для выяснения персональных споров между некоторыми участниками дискуссии.

Причинами дискуссии явились, во-первых, необходимость разработки единой системы взглядов на роль и сущность социал-демократических партий на Западе; во-вторых, неразработанность вопросов и проблем современной европейской истории – революций и революционного движения, рабочего движения; в-третьих, отсутствие истории Коминтерна. Актуальной была потребность создать «подлинную марксистскую концепцию истории германской социал-демократии, учитывающую все этапы ее эволюции» [5. С. 59]. Все это оказалось важно для решения политических задач, перечисленных выше и сводящихся, в числе прочего, к разработке твердо выдержанной идеологической линии, отражающей официально принятую историческую концепцию, созданную в интересах существующего государственного строя и с учетом внутреннего и внешнего политического моментов.

Дискуссия началась с публикации и обсуждения резолюции «Положение и задачи западно-исторического научного фронта» «За решительный поворот!», подготовленной на кафедре по истории рабочего международного движения и Коминтерна Международной ленинской школы и принятой единогласно на заседании кафедры 13.02.1931 г. [9, л. 1]. Лейтмотивом документа звучала мысль о том, что историческая наука и трудившиеся на ее поприще ученые должны обслуживать политические интересы партийных организаций, в первую очередь Коминтерна (в соответствии с родом деятельности МЛШ и состава ее студентов – представителей коммунистических партий зарубежных стран). Советские историки, которые должны были активно заниматься вопросами, значимыми для МЛШ (такими как, например, международное рабочее и революционное движение), с задачей, по мнению представителей Коминтерна, не справлялись [9, л. 1]¹⁶. Им вменялось в вину «наличие резкого несоответствия между состоянием исторической науки вообще, ее западного участка в частности и особенности, с одной стороны и теми задачами, которые поставила партия перед историками-коммунистами, с другой» [9, л. 2]. Участники дискуссии по истории стран Запада, еще вче-

ра громившие буржуазных историков за их идеологическую и научную несостоятельность, сами стали объектом идеологической проработки [13, с. 188]. От историков-марксистов в кратчайшие сроки требовалось «пронизывание всей исторической науки марксистско-ленинской методологией и большевистской партийностью.... Наши братские компартии не имеют возможности в процессе революционной борьбы глубоко изучать и теоретически обобщать свой революционный опыт» [9, л. 14]. От ученых ждали предоставление Коминтерну необходимого разработанного исторического материала. «Историческое знание – острое политическое оружие в руках практиков международной пролетарской революции» [9, л. 19] – говорилось в резолюции, и сделать его таковым должны были историки-марксисты.

На фоне поставленных целей Международная ленинская школа в силу своей специфики «может и должна стать базой разработки важнейших актуальных проблем послевоенного революционного движения, базой, на которой может быть осуществлена подлинная связь ленинской теории с многообразной практикой борьбы рабочего класса и его партий в различных странах» [9, л. 20].

Один из историков-марксистов, подвергшийся критике в резолюции МЛШ, Г.С. Фридлянд не согласился с выдвинутыми против него обвинениями, и дискуссия перешла в личный конфликт ученого и некоторых сотрудников МЛШ. Стороны, стремясь доказать свою правоту, обращались в партийные организации и лично к возглавлявшим эти организации лицам¹⁷.

В марте вышло Постановление ЦК ВКП(б) о работе Коммунистической академии, в котором опять прозвучали слова о необходимости научным работникам сосредоточить внимание и силы на «теоретической разработке проблем социалистического строительства и классовой борьбы пролетариата» [10, с.3]. Непосредственно о дискуссии «на Западном фронте» в постановлении не сказано. Вопросы о ней коснулся глава Культпропа А. Стецкий в докладе, прочитанном в Комкадемии в конце месяца. Кроме общих положений, он отметил недопустимость излишней самокритики (на которой настаивали работники МЛШ в своих резолюциях): «отдельные товарищи выступали с такого рода положениями, что там на фронте западной истории у нас политическое неблагополучие, что неправильно генеральная

14 Отдел культуры и пропаганды ЦК ВКП(б) 1930-1934 гг. Заведующий А.И. Стецкий.

15 Ячейка ВКП(б) – первичная организация в ВКП(б) в 1919 — 1934 гг. Создавались на предприятиях, в учреждениях, воинских частях, с 1924 года сёлах. Ячейки сёл входили в уездные, городские или районные (в городах) организации, ячейки сёл в волостные и районные (с 1929 гг. — в районные) организации. Управлялась общим собранием, бюро и организатором (с 1926 г. — секретарём). В 1934 году переименованы в первичные организации.

16 Критике в первую очередь подверглись видные представители советской исторической науки (Г.С. Фридлянд, Н.М. Лукин и др.)

17 Так, например, Г.С. Фридлянд писал обращение к А.И. Стецкому – заведующему Культпропа.

линия работы О-ва историков-марксистов и т.д. и т.п., что необходимо поставить вопрос о руководстве этим самым фронтом западной истории и т.д. Пытались зачеркнуть все то ценное, что было сделано на этом фронте западной истории. Совершенно естественно, что таким перехлестываниям необходимо давать самый решительный отпор» [16, с. 16].

Конфликт на этом не закончился, противостояние между Фридляндом и МЛШ продолжалось. Стороны направляли письма в различные партийные организации Москвы, добиваясь признания собственной точки зрения. 23 июня 1931 г. состоялось заседание Бюро ячейки ВКП(б) ИКП по Истории, на котором позиция Г.С. Фридлянда была осуждена. Бюро ячейки посчитало, что «заявление т. Фридлянда свидетельствует о том, что т. Фридлянд на деле противодействует повороту на историческом фронте и мешает консолидации сил на принципиальной основе» [2, л. 1]. Иначе стали воспринимать дискуссии сами участники: они представлялись многим «не столько научной лабораторией по совершенствованию марксистской исторической мысли, сколько орудием борьбы с вражеской идеологией» [13, с. 188].

Сама же дискуссия окончилась летом 1931 г., когда были опубликованы доклад Лукина по итогам дискуссии и резолюция Комакадемии по тому же вопросу. Ученый повторил установки, звучавшие в выступлениях Сталина, многочисленных резолюциях и постановлениях, отметив, что «дискуссия на западном участке исторического фронта должна была конкретизировать эти общие директивы партии и Коминтерна применительно к особым задачам историков-марксистов» [3, с. 5]. В очередной раз были названы трудности, которые испытывала советская историческая наука в вопросах изучения Запада (проблематика, буржуазные историки, неразработанность многих вопросов, вредители, борьба). Решая задачи, поставленные перед учеными-марксистами партией и Коминтерном, в результате проведенной дискуссии, как отмечал Н.М. Лукин, наметились «те боевые вопросы, которые должны встать в центре внимания западников»: в первую очередь, вопросы послевоенной истории революционного движения капиталистических стран, история Коминтерна и входящих в него партий, колониальный вопрос, проблемы фашизма и социал-демократии,

история империалистической войны [3, с. 7]. Еще раз были перечислены ошибки, допущенные историками-марксистами в некоторых вопросах изучения истории Запада. Вывод звучал следующим образом: «историки Запада, которые должны исходить из переключения своей работы в помощь Коминтерну, естественно обязаны в первую очередь ясно формулировать конкретные задачи, вытекающие из этой установки, и практической помощью братским компартиям в их подготовке к решающим боям должны показать, как наиболее политическая партийная наука выполняет перед пролетариатом свои задачи» [3, с. 9].

В подобном духе выдержана Резолюция Президиума Комакадемии о положении и задачах на фронте истории Запада. Перечислены вскрытые в результате дискуссии положительные и отрицательные стороны процесса изучения истории Запада. Среди серьезных минусов отмечены недостаток бдительности в работе, а также названы ошибочные положения в работах советских историков: упомянуты фамилии и Фридляна, и Лукина, и ряда других историков-марксистов, раскритикованных представителями МЛШ в ходе дискуссии. «В своей дальнейшей научно-исследовательской и популяризаторской работе историки Запада должны перенести центр тяжести на историю военной и послевоенной эпохи, выдвигая на первый план разработку актуальных проблем, связанных с текущими задачами партии и Коминтерна; историческая наука должна превратиться в остро отточенное оружие политической борьбы» [11, с. 50].

Подводя итоги, можно сказать, что линия партии в данном вопросе одержала победу, история была поставлена на службу политики – дискуссия по истории Запада тому яркая иллюстрация. Утверждение интересов ВКП(б) в исторической науке было важно и для формирования массового сознания, (в этом она использовалась как дополнительный рычаг идеологического воздействия на советское население), и в преддверии работы над едиными учебниками по истории для школ и вузов. Особая безапелляционность в вопросах исторической проблематики новейшей истории была объяснима опять же ее политической актуальностью, отсюда особое внимание к ней партийных деятелей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адибеков Г.М., Шахназарова Э.Н., Шириня К.К. Организационная структура Коминтерна 1919-1943 гг. М., 1997. – 287 с.
2. Выписка из протокола заседания Бюро ячейки ВКП(б) ИКП по Истории от 23.06.1931 г. // ГЦМСИР. Документальный фонд, фонд Ем. Ярославского, ВС 5136/12.
3. Лукин Н.М. За большевистскую партийность в исторической науке. К итогам дискуссии на западном участке исторического фронта // Историк-марксист. М., 1931. № 22. С. 3
4. Мануильский Д.З. Лицом к боевым задачам Коминтерна // Борьба классов. М., 1931. № 2. С. 1
5. Метель О.В. Дискуссия «на западном участке исторического фронта» и развитие советской историографии в 1920-1930-е гг. // Вестник Томского государ-

- ственного университета. История. Томск, 2018. № 53. С. 59
6. Молотов В.М. Отчет делегации ВКП(б) в ИККИ на XVI съезде ВКП(б) / XVI съезд Всесоюзной коммунистической партии (б). Стенографический отчет. М – Л., 1930. – 786 с.
 7. О задачах марксистской исторической науки в реконструктивный период. Тезисы фракции Совета Общества историков-марксистов // Историк-марксист. М., 1931. № 21. С. 8
 8. Покровский М.Н. О задачах марксистской исторической науки в реконструктивный период. // Историк-марксист. М., 1931. № 21. С. 3
 9. Положение и задачи западно-исторического научного фронта. Резолюция кафедры по истории международного рабочего движения и Коминтерна Международной ленинской школы. // ГЦМСИР, Документальный фонд, фонд Ем. Ярославского, ГИК 39491/106-39.
 10. Постановление ЦК ВКП(б) от 15.03.1931 г. по докладу Президиума Коммунистической академии // Вестник Коммунистической академии. М., 1931. № 2-3. С. 3
 11. Резолюция Президиума Комакадемии о положении и задачах на фронте истории Запада // Вестник Коммунистической академии. М., 1931. № 8-9. С. 47
 12. Сахаров А.Н. Дискуссии в советской историографии: убитая душа науки / Советская историография. М., 1996. - 592 с.
 13. Соколов В.Ю. История и политика (К вопросу о содержании и характере дискуссий советских историков 1920-х – начала 1930-х гг.). Томск, 1990. - 204 с.
 14. Спичак Д.А. История подготовки кадров Китайской компартии и Гоминьдана в московских учебных центрах Коминтерна: уели, методы, результаты (1921-1939 гг.) / Диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук. М., 2010. - 261 с.
 15. Сталин И.В. Политический отчет ЦК XVI съезду ВКП(б). 27 июня 1930 г. / Сочинения. Т. 12. М., 1949.
 16. Стецкий А.И. О Комакадемии и научной работе // Вестник Коммунистической академии. М., 1931. № 2-3. С. 6

© Пепелина Наталья Игоревна (referatper@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии – МВА им. К.И. Скрябина

СТРУКТУРА И ПОДГОТОВКА КАДРОВ В СОВХОЗАХ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В 1928 – 1934 ГГ.

Плясуля Антон Александрович

соискатель, Институт истории СО РАН (Новосибирск)

antonplyasulya1991@gmail.com

THE STRUCTURE AND TRAINING OF PERSONNEL AT STATE FARMS IN WESTERN SIBERIA IN 1928-1934

A. Plyasulya

Summary: The article attempts to reconstruct the personnel structure of West Siberian state farms and the system for training and attracting personnel for state farms in the late 1920s and early 1930s. The dynamics of a quantitative change in the composition of state farm workers is shown. The author also examines staff turnover at state farms in Western Siberia, its causes and measures taken by the authorities to combat it.

Keywords: agrarian policy of the Soviet state, collectivization, state farms, Western Siberia, personnel structure, personnel training.

Аннотация: В статье предпринята попытка реконструировать кадровую структуру западносибирских совхозов и систему подготовки и привлечения кадров для совхозов в конце 1920-х – начале 1930-х гг. Показана динамика количественного изменения состава совхозных работников. Автор также исследует текучесть кадров в совхозах Западной Сибири, ее причины и принимаемые властью меры для борьбы с ней.

Ключевые слова: аграрная политика советского государства, коллективизация, совхозы, Западная Сибирь, кадровая структура, подготовка кадров.

Кадровая структура и подготовка кадров в совхозах Западной Сибири в конце 1920-х – середине 1930-х гг. – одна из недостаточно изученных страниц аграрной истории СССР. В советской историографии данная проблема не стала предметом специального исследования и рассматривалась кратко, в контексте общих вопросов совхозного строительства на общесоюзном материале [1, 2, 3]. В постсоветский период изучение развития государственного сектора аграрной экономики в СССР было фактически свернуто. Периодическое обращение к кадровой структуре совхозов имеет место в современных региональных исследованиях [4, 5], однако данный аспект деятельности совхозов пока еще мало изучен по материалам Западной Сибири. Выбор Западной Сибири в качестве территориальных рамок исследования объясняется тем, что регион являлся одним из ведущих районов СССР, производящих сельскохозяйственную продукцию. Целью настоящей статьи является конкретно-историческое исследование эволюции кадровой структуры, рассмотрение системы подготовки и привлечения трудовых кадров в западносибирские совхозы.

С момента прихода к власти в 1917 г. большевики стремились к организации в деревне крупных коллективных хозяйств, а также совхозов («крупных социалистических экономий»). При этом совхозы признавались наиболее совершенным («последовательно-социалистическим») типом сельхозпредприятия. В Западной Сибири первые совхозы были созданы в 1918 г. Совхозное строительство в регионе возобновилось после восстановления в Сибири советской власти в 1920 – начале 1921 гг. В конце 1920-х гг. совхозное строительство в Западной Сибири

активизировалось. Ставка была сделана на организацию крупных специализированных совхозов, которым отводилась важная роль в преобразовании аграрного сектора экономики.

Пополнение совхозов новой техникой, развитие новых отраслей производства, общая линия государства на интенсификацию сельскохозяйственного производства требовали особого внимания к проблеме подготовки и закрепления в совхозах квалифицированных кадров.

Рабочий аппарат совхозов в конце 1920-х гг. состоял из административно-технического персонала и рабочих различной квалификации. В штатном отношении рабочая сила делилась на: 1) постоянных рабочих; 2) сезонных работников; 3) поденных работников, нанимаемых на кратковременные работы; 4) подрядных или сдельных работников, нанимаемых на нерегулярные специальные работы – строительство ремонт и т. п. Основным источником рабочей силы для совхозов являлось окружающее крестьянское население. В зерновых совхозах обычно преобладал мужской труд, тогда как женщины и подростки находили себе применение в животноводческих [6, с. 83-84].

В большинстве совхозов 1928 – 1934 гг. наличествовал следующий основной кадровый состав работников: трактористы, комбайнеры, шоферы, помощники комбайнеров, механики, ветеринарные санитары, бригадиры-полеводы, бригадиры-животноводы, доярки (в основном, в молочно-мясных и масляных совхозах, с середины 1930-х гг. – в совхозах смешанной специали-

зации) [7, л. 54].

В 1928 – 1932 гг. новым совхозам приходилось ежегодно набирать большое число сезонных и временных рабочих. Обращает на себя внимание, что в конце 1920-х гг. число постоянных рабочих значительно уступало общему числу сезонных и временных рабочих. Так, в 1929 г. в западносибирских совхозах работало 2,8 тыс. человек на постоянной основе, тогда как число временных и сезонных рабочих, вместе взятых, составляло 6,1 тыс. человек [8, с. 73]. Особенно много подсобной рабочей силы требовалось во время уборки урожая. Летом численность сезонных и временных обычно составляла не менее половины всех работающих в совхозах. По мере внедрения комбайна и превращения его в главную уборочную машину потребность совхозов в массовой рабочей силе сокращалась, однако росла потребность в механизаторских кадрах. Развитие животноводства и отказ от упрощенной агротехники также увеличили спрос на кадры массовых квалификаций и специалистов. И. Е. Зеленин отмечает, что наибольшее число руководящих работников, механизаторов и специалистов потребовалось совхозам в 1934 г. в связи с их укрупнением [3, с. 94].

С 1931 по 1934 гг. среднегодовое число постоянных рабочих в зерновых совхозах Западной Сибири выросло с 14407 до 23300 человек. При этом доля сезонных рабочих в это время была еще велика и составляла примерно 1/3 среднегодового числа рабочих (табл. 1).

Таблица 1
Численность рабочей силы в зерносовхозах Западной Сибири 1931 – 1934 гг. [9, с. 772-773]

	1931 г.	1932 г.	1933 г.	1934 г.
Постоянный рабочий персонал				
	5836	13483	18700	15900
Среднегодовое число рабочих				
Всего	14407	23300	20600	23892
в т. ч. постоянные	8981	15300	11200	13358
в т. ч. сезонные	5426	8000	9400	10594

Среднегодовое количество постоянных рабочих в молочно-мясных совхозах Западной Сибири в 1933 г. составляло 65593 человека (из них 45982 – постоянные рабочие), в 1934 г. – 85783 человека (64931 – постоянные работники); в свиновозовых – 9274 человека в 1933 г. и 12474 человека в 1934 г., в овцевозовых – 7051 человек в 1933 г. и 9863 человека в 1934 г. Доля сезонных рабочих в животноводческих совхозах составляла, как правило, от 1/3 до 1/2 от общего среднегодового количества работников (табл. 2 - 4).

Таблица 2
Численность рабочей силы в молочно-мясных совхозах Западной Сибири в 1933 – 1934 гг. [9, с. 872-873]

	1933 г.	1934 г.
Постоянный рабочий персонал		
	51524	56452
Среднегодовое число рабочих		
Всего	58622	78586
в т. ч. постоянные	41682	59856
в т. ч. сезонные	16940	18730

Таблица 3
Численность рабочей силы в свиновозовых Западной Сибири в 1933 – 1934 гг. [9, с. 946]

	1933 г.	1934 г.
Постоянный рабочий персонал		
	6963	9718
Среднегодовое число рабочих		
Всего	10742	13466
в т. ч. постоянные	6932	9846
в т. ч. сезонные	3810	3620

Таблица 4
Численность рабочей силы в овцевозовых Западной Сибири в 1933 – 1934 гг. [9, с. 1012]

	1933 г.	1934 г.
Постоянный рабочий персонал		
	4694	5792
Среднегодовое число рабочих		
Всего	8023	9468
в т. ч. постоянные	5082	5615
в т. ч. сезонные	2941	3853

К январю 1935 г. общая численность персонала западносибирских совхозов составляла 163,6 тыс. человек, из которых 146 тыс. человек были рабочими (из них 88 тыс. человек были постоянными рабочими), 4,2 тыс. человек – агрономы и инженерно-технический персонал, 7,1 тыс. человек – служащие [10, с. 260].

Для закрепления на сезонных работах отходников, Западно-Сибирский Крайисполком в мае 1931 г. постановил на время летних работ предоставлять сельскохозяйственный инвентарь и тягловую силу в первую очередь сезонным работникам [11].

Значительно укреплялись механизаторские кадры совхозов. Вот как, например, выглядела динамика подготовки трактористов в зерносовхозах Западно-Сибирского края в 1929 – 1931 гг.: в 1929 г. было подготовлено 600 трактористов, в 1930 г. – 3414, в 1931 г. – 8707 [12, с.

389]. В 1932 – 1933 гг. совхозы Западно-Сибирского края подготовили 14 тыс. трактористов, 732 бригадира тракторных бригад, 2 тыс. комбайнеров, 692 шофера, 636 техников [12, с. 389-390].

Как руководящие кадры, так и специалисты в совхозах поступали, как правило, через государственную сеть сельскохозяйственных вузов и техникумов [3, с. 94]. Во время второй пятилетки государство приняло ряд мер по улучшению их работы.

25 февраля 1934 г. ЦК ВКП(б) принял постановление «О сельскохозяйственных техникумах СССР», в котором было указано на недопустимость чрезмерно дробной номенклатуры техникумов, которые готовили в среднем специалистов по 60 специальностям, и установил перечень специальностей для специалистов среднего звена [3, с. 94-95]. В соответствии с этим постановлением Наркомат совхозов СССР в марте 1934 г. определил, что техникумы Наркомата должны готовить специалистов семи профилей: младших агрономов со специализацией на последних курсах по зерну, семеноводству и луговодству; младших зоотехников со специализацией по видам скота: механиков со специализацией по тракторам, комбайнам и ремонту; гидротехников-механизаторов; техников-строителей; механиков по переработке сельскохозяйственных продуктов; помощников ветеринаров [3, с. 95].

Кадры массовых производственных квалификаций готовили в основном внутри совхозов [3, с. 96]. В 1928 – 1932 гг. стационарных форм подготовки практически не было, действовала система краткосрочных курсов [3, с. 96]. Программа подготовки механизаторов, рассчитанная на 2 – 3 месяца, на практике могла сокращаться до 2 – 4 недель, поэтому качество такой подготовки было весьма низким. Требовались изменения в системе образования [3, с. 96]. В результате с 1933 г. при совхозах создавались постоянные школы для подготовки механизаторов при трестах со сроком обучения в них от 4 месяцев до года [3, с. 97]. Аналогичные постоянные школы создавались также для подготовки механиков, бригадиров тракторных бригад, трактористов, комбайнеров и шоферов, животноводов.

В Сибири наряду с подготовкой новых совхозных кадров через курсы массовых профессий и техникумы немалое значение придавалось подготовке новых кадров заочным путем. В начале 1930-х гг. Западно-Сибирское краевое земельное управление разворачивало сеть заочных секторов при сельскохозяйственных вузах и техникумах для подготовки кадров высшей, средней, низшей и массовой квалификаций. Среди прочих на учебу принимали работников совхозов, в первую очередь – ударников труда. При совхозах организовывались отборочные комиссии для выбора будущих обучающихся [13].

Высокая степень текучести кадров в совхозах Сибири была одной из самых значительных проблем. Так, в 1932 г. по зерносовхозам Западно-Сибирского края убыло 2264 тракториста, 1068 комбайнеров, 215 бригадиров, 368 шоферов [12, с. 398]. Из подготовленных в 1931 – 1932 гг. 13520 трактористов и 3158 комбайнеров к 1933 г. осталось 3665 трактористов (27 %) и 1484 комбайнера (47 %) [12, с. 398]. Иначе говоря, совхозы испытывали острый недостаток квалифицированной рабочей силы. В 1931 – 1932 гг. в совхозе № 48 «Маслотреста» текучесть рабочей силы составляла примерно 50 % [14, л. 14]. По результатам проверки состояния Ново-Алексеевского овцесовхоза, последнему не хватало инспектора по брынзоделию, механизатора, 2 бригадиров-трактористов, 14 трактористов [15, л. 5]. Одним из наиболее распространенных проявлений текучести кадров состояло в том, что рабочие совхозов переходили на работу в промышленные предприятия. Так, летом 1933 г. несколько слесарей и токарей перешли работать из Прокопьевского совхоза в Прокопьевский рудник по причине того, что в руднике для них зарплата была в 1,5 – 2 раза выше, чем в совхозах [16, л. 3]. Согласно секретной спецсводке ОГПУ «О подготовке к уборке урожая хлебов», в июне 1931 г. совхозам «Скотовода» требовалось 58190 человек, фактически работало 11458, совхозы «Овцевода» нуждались в 8 тыс. человек, фактически в них имелось 1,6 тыс. работников [17, с. 436].

Одной из причин увольнения и перехода рабочих в другой совхоз являлась задержка заработной платы. В связи с этим ряд совхозов испытывал перманентную нехватку квалифицированных специалистов. Известно, например, как данную проблему пытались решить Новосибирский и Омский «Зернотресты»: они присылали в совхозы своих специалистов в командировочном порядке. Однако к 1934 г. выяснилось, что значительная часть зерновых совхозов слишком часто запрашивает к себе специалистов треста и нередко даже злоупотребляла вызовами [18, л. 10]. В связи с этим 18 июля 1934 г. Новосибирский «Зернотрест» издал приказ, который строго регламентировал порядок командировок из треста в совхоз. Командировка по инициативе треста должна была проходить за счет утвержденного лимита треста, командировка специалиста по вызову директора совхоза для временной работы в зерносовхозе оплачивалась за счет данного совхоза [18, л. 10].

Нередко сотрудники «Зернотреста» просили разрешения перевестись на работу в совхоз, обосновывая это невозможностью ходить на работу в трест за несколько километров [19, л. 220-222].

Другой причиной текучести кадров были неудовлетворительные жилищно-бытовые условия для рабочих в отдельных совхозах. Осенью 1932 г. Наркомат зерновых и животноводческих совхозов СССР, которому совхозы

переданы в непосредственное управление 1 октября 1932 г., признал неудовлетворительным бытовое обслуживание совхозных работников, особенно по части их обеспечения собственным хозяйством. 29 октября 1932 г. Коллегия Наркомата совхозов постановила провести следующие мероприятия:

«...1. Не только не препятствовать работникам зерновых и животноводческих совхозов иметь в личном пользовании коров, мелкий скот и птицу, но и оказывать всяческое содействие в разведении и содержании их (отведение пастбищ, сенокосов, предоставление орудий для обработки, предоставление погребов для засолки).

2. Немедленно отвести специальные приусадебные земельные участки, в которых предоставить возможность рабочим самим застраиваться и около застроек отвести огородную землю.

3. В мастерских совхозов в свободное от ремонта сельскохозяйственных машин и орудий время организовать изготовление предметов широкого потребления для работников совхозов (мебель, кухонную посуду и др. предметы).

4. Обязать Директоров совхозов немедленно обсудить, совместно с партийными и профессиональными организациями совхозов, дополнительные занятия, могущие улучшить бытовое положение работников совхозов и обсудить на общих собраниях работников совхозов специальный доклад о мероприятиях, которые будут проведены Дирекцией совхозов...» [20, л. 17]

В начале 1930-х гг. центральное управление «Союзскотоводобъединения» выражало недовольство невнимательным отношением по части материально-бытового обслуживания ветеринарных врачей, зоотехников, агрономов, инженеров, бухгалтеров, счетоводов со стороны директоров совхозов [21, л. 3-4]. По некоторым совхозам системы «Овцевод» в 1933 г. также констатировался факт неудовлетворительных жилищно-бытовых условий для рабочих. Например, подобное наблюдала комиссия Западно-Сибирского Крайкома ВКП(б) в Родинском овцевыводческом совхозе: вместо положенных работникам обустроенной комнаты их поместили в барак [22, л. 1].

Чтобы бороться с текучкой кадров, сибирские власти периодически предпринимали меры. 10 июня 1933 г. Наркомат совхозов СССР признал правильным решение западносибирских партийных организаций о предоставлении кредитов на индивидуальное строительство рабочим совхозов в сумме до 450 рублей на двор. Кредитование индивидуального строительства шло по линии Соцзембанка, из краевых ресурсов. В случае окончания строительства к 1 сентября 1933 г. Наркомат постановил увеличить финансирование на жилищное строительство

для совхозных рабочих по Западной Сибири на 2 млн. рублей [23, л. 101 об]. 6 декабря 1933 г. на VI пленуме Западно-Сибирского краевого комитета ВКП(б) было принято постановление, согласно которому для закрепления рабочих кадров в совхозах в 1934 г. директоров совхозов обязали добиться такого положения, чтобы ведущие кадры и ударники имели продуктивный скот, собственный огород и закрепленную за ним жилплощадь. Также было предписано оказывать максимальное содействие работникам совхозов в развитии мелкого приусадебного животноводства (овцы, свиньи, птица, кролики, пчелы) [24, л. 75-76].

В Сибири в начале 1930-х отмечалась неудовлетворительная подготовка кадров. Например, в 1932 г. партийными органами было выяснено, что в «Зернотресте» и Трактороцентре не вели учет мероприятий по подготовке кадров, а райкомы не проверяли работу совхозов в этом деле. Комплекс мер, принятых по этому вопросу, был достаточно стандартный: «1) За слабую подготовку работы, за неудовлетворительное руководство подготовкой кадров по зерносовхозам снять с работы зав. отд. кадров Зернотреста т. Саяпина и объявить ему выговор. Зав. кадрами КрайЗУ т. Третьяку за неудовлетворительное руководство подготовкой кадров к весеннему севу, отсутствие программно-методического руководства и контроля за ходом подготовки – поставить на вид. 2) Указать райкомам: Баевскому, Баелакскому (Чарышскому), Томскому, Татарскому, Барабинскому, Коченевскому за недопустимо слабое развертывание курсовых мероприятий, которое грозит полным срывом подготовки кадров к весеннему севу <...> 4) Обязать КрайЗУ, Трактороцентр, Зернотрест и Крайколхозсоюз к 1 марта 1932 г. учесть полностью по всем совхозам, МТС, курсовым базам, количество развернутых курсов и число подготовляемых на них кадров по квалификациям. <...> 5) Обязать директоров МТС, Зерносовхозов и председателей райколхозсоюзов к 10/III-32 г. произвести полный учет колхозников и рабочих совхозов, прошедших специальную курсовую подготовку бригадиров: полеводов, механиков, трактористов-рулевых, закрепить их на сельскохозяйственных работах и прекратить массовое разбазаривание этих квалификаций <...> 6) Обязать директоров совхозов, МТС, фр. РИКов и райколхозсоюзов обеспечить качественную сторону подготовки кадров, для чего особо должно быть обращено внимание на подбор курсантов (в первую очередь, ударников), обслуживание преподавательским и агрономическим персоналом, обеспечение производственной практики, учебными пособиями и учебниками и строгое соблюдение сроков подготовки. 7) В связи с острым недостатком агрономического персонала в МТС, поручить Крайколхозсоюзу и Трактороцентру провести выдвижение колхозников и полеводов, имеющих практический опыт, на работу агротехниками в МТС. 8) Горкомам и райкомам – чутко относиться к специалистам сельского хозяйства и принимать конкрет-

ные меры для улучшения материально-бытовых условий специалистов. Райкомы, горкомы, парткомы, рабочкомы и директора совхозов должны обеспечить нормальные материальные бытовые условия для работающих в совхозах. 9) Предложить райкомам и горкомам партии срочно провести проверку работы по подготовке кадров к весенней посевной кампании для МТС, совхозов <...> обратив особое внимание на качество подготовки и принять решительные меры к улучшению их работы, поставив в центре внимания наряду с другой оперативной-хозяйственной работой» [25, л. 182-184].

В 1933 г. не были в достаточной степени укомплектованы курсы трактористов по Чарышскому, Алтайскому и Крутоярскому зерносовхозам [26, л. 49].

В плане подготовки кадров Западно-Сибирским крайкомом ВКП(б) прежде всего было принято постановление «Об организации Краевой школы по подготовке трактористов-механиков и организации школы подготовки трактористов-бригадиров» от 25 августа 1933 г. Это была постоянно действующая школа по подготовке трактористов-механизаторов для МТС и совхозов, расположенная в Колывани. Командируемые на учебу в эту школу отбирались директорами и политотделами МТС и совхозов [27, л. 92]. На VI пленуме Запсибкрайкома ВКП(б) было принято решение вести систематическую работу с бригадами по вооружению их агротехническими зна-

ниями и развернуть в совхозах подготовку кадров массовых квалификаций (бригадиры, доярки, сеяльщики и т. д.) [28, л. 38]. Вообще, органы власти придавали важное значение подготовке кадров как средству укрепления совхозов и сохранения кадровой стабильности.

В середине 1930-х гг. увеличилось качество подготовки квалифицированных кадров для совхозов. К январю 1935 г. для совхозов Западно-Сибирского края было подготовлено около 32 тыс. трактористов, 4,5 тыс. комбайнеров, 2 тыс. бригадиров, 11,4 тыс. рабочих на различные сельскохозяйственные машины, 14,2 тыс. животноводов [29, л. 9].

Несмотря на определенные трудности и недостатки в Западной Сибири в середине 1930-х гг. наметилось значительное улучшение в вопросах закрепления кадров и их подготовки. Этому способствовали не только конкретные меры власти по поводу работы с кадрами в совхозах, но и ряд объективных процессов: в середине 1930-х гг. шло разукрупнение совхозов, прекратилось образование новых, преодолена чрезмерная специализация, совершенствовалась степень механизированности, осуществлялся переход на сдельную систему оплаты труда, достигнуто улучшение финансового состояния работников совхозов. Все это создавало предпосылки для уменьшения текучести и закрепления постоянных кадров в совхозах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богденко М.Л., Зеленин И.Е. Совхозы СССР. Краткий исторический очерк (1917-1975). М.: Политиздат, 1976. 279 с.
2. Зеленин И.Е. Зерновые совхозы СССР. 1933-1941. М.: Наука, 1966. 246 с.
3. Зеленин И.Е. Совхозы СССР в годы довоенных пятилеток. 1928-1941. М.: Наука, 1982. 235 с.
4. Трофимова А.И. Механизм совхозообразования в начале 1930-х гг. (на материалах Европейского Севера РСФСР) // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2013. № 7 (33). Часть 2. С. 167–169; Она же. Правовое положение категорий совхозного социума России в 1930–1950-х гг. (по материалам Европейского Севера РСФСР) // Актуальные проблемы российского права. 2014. № 9 (46). С. 1833–1842; Она же. Процесс экономической модернизации в совхозах России в 1930–1950-х гг. (на материалах Европейского Севера РСФСР) // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 4 (20). С. 42–45; Она же. Совхозы Европейского Севера РСФСР в 1930–1950-е гг. автореф. дис... канд. ист. наук. Вологда, 2014.
5. Казакова К.А. Развитие сельскохозяйственного производства в лагерях ГУЛАГа на территории Коми АССР в 1930–1950-е гг. // Вестник Поморского университета. Серия: гуманитарные и социальные науки. 2009. № 2. С. 5–9; Она же. Сельхозы Воркутлага в 1930–1950-е годы // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. № 90. С. 48–53.
6. Галевиус Ф.К. Проблема труда в крупном хозяйстве СССР // Аграрные проблемы. Кн. 5–6. М.: Международный аграрный институт, 1928. С. 82–108.
7. Российский государственный архив экономики (далее – РГАЭ). Ф. 7803. Оп. 2. Д. 1300.
8. Труд в СССР. Справочник 1926–1930 гг. М.: гос. план.-хоз. изд-во Планхозгиз, 1930. 104 с.
9. Сельское хозяйство СССР. Ежегодник. 1935. М.: Государственное издательство колхозной и совхозной литературы «Сельхозгиз», 1936. 1465 с.
10. Труд в СССР. Статистический справочник. М.: ЦУНХУ Госплана СССР и В/о Союзоргучет, 1936. 386 с.
11. Об оказании помощи при уборке семьям отходников // Сборник постановлений и распоряжений президиума Западно-Сибирского Крайисполкома, его отделов и управления. 1931. № 10. С. 131.
12. Гуштин Н.Я. Сибирская деревня на пути к социализму: социально-экономическое развитие сибирской деревни в годы социалистической реконструкции народного хозяйства. 1926–1937 гг. Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1973. 516 с.
13. О заочном с.-х. образовании // Сборник постановлений и распоряжений президиума Западно-Сибирского Крайисполкома, его отделов и управления. 1931. № 14. С. 193.

14. Государственный архив Новосибирской области (далее – ГАНО). Ф. П-3. Оп. 2. Д. 152.
15. ГАНО. Ф. Р-359. Оп. 1. Д. 82.
16. ГАНО. Ф. П-3. Оп. 1. Д. 541.
17. Голод в СССР: В 3 т. Т. 1. 1929 – июль 1932. Кн. 1. М.: МФД, 2011. 656 с.
18. РГАЭ. Ф. 7803. Оп. 1. Д. 184.
19. ГАНО. Ф. Р-366. Оп. 2. Д. 18.
20. ГАНО. Ф. Р-366. Оп. 1. Д. 36.
21. ГАНО. Ф. Р-285. Оп. 1. Д. 192.
22. ГАНО. Ф. Р-359. Оп. 1. Д. 83.
23. ГАНО. Ф. Р-311. Оп. 1. Д. 7.
24. ГАНО. Ф. П-3. Оп. 2. Д. 419.
25. ГАНО. Ф. П-3 Оп. 2. Д. 299.
26. ГАНО. Ф. П-3. Оп. 2. Д. 435.
27. ГАНО. Ф. П-3. Оп. 2. Д. 431.
28. ГАНО. Ф. П-3. Оп. 2. Д. 571.
29. ГАНО. Ф. П-3. Оп. 2. Д. 569.

© Плясуля Антон Александрович (antonplyasulya1991@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Институт истории СО РАН (Новосибирск)

МАТЕРИАЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕДПРИЯТИЙ ТРЕСТА «СУРГУТГАЗСТРОЙ»

Попок Виктория Александровна

БУ ВО «Сургутский государственный университет»

Vikki86rus@yandex.ru

MATERIAL SUPPORT OF THE ENTERPRISES OF THE TRUST «SURGUTGAZSTROY»

V. Popok

Summary: The article deals with the process of formation of material support of the construction trust «Surgutgazstroy» in 1965-1992, problems in this area are identified. It is concluded that the main factor of failures in the work of the trust enterprises was untimely deliveries of necessary materials.

Keywords: material support of Surgut industry, logistics management, history of formation of oil and gas enterprises, history of industrial construction.

Аннотация: В статье рассматривается процесс формирования материально-го обеспечения строительного треста «Сургутгазстрой» в 1965-1992 гг., выявляются проблемы в данной области. Делается вывод о том, что основным фактором сбоев в работе предприятий треста являлось несвоевременные поставки необходимых материалов.

Ключевые слова: материальное обеспечение промышленности Сургута, управление материально-техническим снабжением, история становления предприятий нефтегазового комплекса, история промышленного строительства.

Середина 50-х - конец 80-х годов прошлого века в ХМАО представляют собой целую эпоху в развитии градостроительства. С открытием газовых и нефтяных месторождений Среднего Приобья в регионе начинается период динамичного градообразования, появляются новые городские поселения. В силу географических, природно-климатических и экономических факторов центром формирования и развития Западносибирского нефтегазового комплекса стал город Сургут.

Современный Сургут представляет собой один из самых развитых городов России, являясь крупным и мощным топливно-энергетическим центром севера Западной Сибири. Уникальный путь развития города, колоссальные темпы и размах его развития позволили говорить о феномене «сургутского чуда» [1, с. 9]. Значительный вклад в формирование этого феномена вложили работники треста «Сургутгазстрой», являвшегося основным застройщиком промышленных и социальных объектов.

Основными задачами и основной деятельностью треста изначально являлось обустройство нефтяных и газовых месторождений Среднего Приобья. В соответствии с потребностью Сургута, как одного из опорных центров Западно-Сибирского топливно-энергетического комплекса, трест постепенно был переориентирован на строительство объектов городской инфраструктуры, что сыграло важную роль для приобретения городом современного облика.

Сургут был выбран центром освоения Западно-Сибирского нефтяного комплекса и все основные ресур-

сы стекались именно туда, но на первом этапе организации, ведущие освоение Среднего Приобья вплотную столкнулись с отсутствием надежных путей сообщения. Принятое решение о снабжении СУ-10 строительными материалами непосредственно с баз комплектации Главка, расположенными в Новосибирске, Омске и Тюмени, минуя «Сургутгазстрой», существенно усложнило задачу своевременной доставки грузов, поскольку полной централизации поставок и распределения ресурсов на начальном этапе трест, который в этом деле никакого участия не принимал, обеспечить в полной мере не мог [2].

Доставка грузов осуществлялась в основном водным путем через институт Гипроречтранс, Иртышское речное и Тюменское линейное пароходства [3]. Когда вставал лед, грузы завозили по «зимнику», который компания «Сургутнефтегаз» ввела в эксплуатацию 1 января 1965 года [4]. В том же году был отдан приказ о начале строительства железнодорожной магистрали длиной в 710 километров Тюмень – Тобольск – Сургут, работу над которой поручили институту Сибгипротранс. По этой трассе в район Сургутской залежи планировали доставлять материалы и оборудование. Новая дорога стала примыкающей к действующей линии Свердловск – Тюмень – Омск и на большом расстоянии она совпадала с трассой строящегося нефтепровода из Усть – Балыка [3]. Главным преимуществом маршрута было наличие в Тюмени крупного транспортного узла, связывающего регион с Транссибирской магистралью, а через него с грузовыми потоками, идущими с Урала и центральных районов Союза [5, с. 42-43].

Главные производственные управления находились

изначально в Тюмени, оттуда же на первых порах доставлялась продукция заводов [6, с. 46]. Согласование по любым вопросам проводилось в Главтюменнефтегазстрое, туда же и отправлялись отчеты по деятельности треста. До 1975 г. ближайшая железная дорога доходила только до Тюмени [7, с. 77], соответственно приходилось принимать грузы там, на перевалочном пункте, и решать вопрос их дальнейшей транспортировки в регион [2].

Необходимые строительные материалы доставляли из различных точек Союза. Кирпич, железобетонные конструкции и многие другие строительные материалы доставляли из Тюмени, Свердловска, Нижнего Тагила, Омска, Красноярска, Усть-Абакана, Новосибирска, Уфы и Анжиро-Судженска. Листовой металл привозили из Новокузнецка и Новосибирска, а керамзит из Куйбышева. Металлоконструкции из г. Ухта, металлопрокат из Днепрпетровска и Саратова, а металлические опалубки из Тольятти [2].

Начавшийся завоз оборудования, строительных материалов, промышленных и продовольственных товаров и сырья, выявил неподготовленность транспортных компаний к таким масштабным перевозкам. Ввиду отсутствия оборудованных причалов, компании, занимающиеся перевозками, приняли решение перевозить товары в регион только на судах, оборудованных погрузочно-разгрузочной техникой [3, с. 395]. Однако из 762 единиц самоходного и несамоходного флота, к началу навигации в готовом состоянии оказалось только 222 судна, остальные требовали ремонта [2].

Следует отметить, что проблемы материально-технического обеспечения строительных организаций не ограничивались только доставкой грузов в порт назначения. Пароходства не обеспечили к началу навигации своевременную поставку в места выгрузки плавучих кранов, ритмичную подачу судов, не оснастили подъемно-транспортным оборудованием и не укомплектовали их кадрами [2]. После открытия ж/д линии данная проблема будет сохраняться, однако уже не так остро.

Стройматериалы разгружались всюду, где только можно было причалить баржу, места выгрузки не были оборудованы и не могли обеспечить сохранность грузов [3, с. 443]. Разгрузка грузов и складирование производилось с грубыми нарушениями технических условий: металлоконструкции – навалом, арболитовые панели, оборудование, мостовые краны – так же навалом, в результате чего арболитовые панели оказывались разбиты, металл погнут, металлоконструкции деформированы, мостовые краны – переходные площадки – вмяты [2]. Таким образом, из-за некачественного складирования и разгрузки, строительные материалы портились вплоть до полной непригодности для дальнейшего использования.

Кроме того, на протяжении всего начального этапа не был отлажен план перевозок стройматериалов к местам хранения. Несвоевременный вывоз строительных материалов приводил к тому, что грузы длительное время находились на причалах с нарушениями условий хранения и частично становились непригодными [2]. Особенно плачевные последствия ожидали трест с резким потеплением 1967 г., когда на естественных причалах в протоках Зубатинской и Стрелка осталось много не вывезенных ценных материалов: арболитовые панели, сборный железобетон, гравий, бутовый камень, кирпич, битум, минплита, шифер и лес, которым грозило затопление в период весенней распутицы. Трестом были приняты экстренные меры - была организована круглосуточная вывозка грузов с причалов всеми силами СУ-8 и СУ-9. Ситуация сохранила свою остроту в дальнейшем, например, весной того же года на причалах и пирсах в затопляемой зоне осталось не вывезено 64000 тонн материалов, деталей, конструкций, а так же более 26000 м³ древесины [2].

После ликвидации последствий наводнения 1967 г. было принято решение начать строительство причала геологов № 1, № 2 и № 13 из бутового камня и песчано-гравийной смеси общей площадью 5250 м² в сжатые сроки. Так же проект предусматривал установку постоянных и работу передвижных подъемных механизмов на причалах, устройство специальных подступных мест для изделий крупнопанельного домостроения, специализированных площадок открытого хранения материалов, изделий и конструкций и, конечно же, места для складирования и перевалки материалов. На речке Бардуковке и в зоне реки Обь была завершена надежная гавань, позволяющая закрепить древесину, находящуюся на зимнем отстое, для предотвращения уноса ее при самом высоком уровне воды в период паводка [8].

В первые годы деятельности треста обращает на себя внимание неудовлетворительная организация комплектации поставок строительных материалов. За 1966 год транспортная база КМТС отгрузила большое количество грузов, которые в этом году использовать не планировалось. Они были переданы тресту «Сургутгазстрой» на общую охрану, таким образом, искусственно были созданы сверхнормативные запасы и заморожены государственные средства [2]. В то же время, несмотря на то, что за навигацию 1967 г. было принято очень большое количество грузов по тоннажу, в материально-техническом обеспечении на начальном этапе трест постоянно испытывал недостатки в ряде стройматериалов, таких как: сухая штукатурка, строительные гвозди, пиломатериал, древесностружечные и волокнистые плиты и кирпич [2].

Что касается качества поступающих материалов, то оно оставляло желать лучшего [4, с. 214]. Основными поставщиками недоброкачественной продукции явля-

лись: Тобольская база – красный кирпич и цемент с пониженной активностью; Тюменский силикатный завод – кирпич ниже марки 75 с отклонениями от размеров на 15 мм; Тюменская база МТС – цемент, смешанный по видам и маркам; Западно-Сибирское пароходство – песчано-гравийная смесь; Новосибирская и Омская конторы МТС – дорожные плиты. Поставщики поставляли материал, особенно железобетон, деформированный и бой, за весь период 1966 г. боя поступило: железобетона 351 м³, кирпича – 585 тысяч штук. Трест составлял коммерческие акты и предъявлял претензии, которые всегда были полностью удовлетворены – компенсации выплачивались в размере 10 % от стоимости материалов. Однако при работе с такого рода стройматериалами переделки и брак выходили дороже в разы [2]. Начальники строительных управлений зачастую отказывались от приема деформированных материалов, и попросту их не разгружали, отправляя машины обратно на причалы [2].

С 1979 г. около 80 % всех поступающих материалов проходило лабораторный контроль на предмет соответствия ГОСТам и ТУ. Однако некоторые материалы продолжали поступать с дефектами, например, Новосибирский, Омский, Тюменский и Тобольский кирпич всего на 60 % соответствовал стандартам ввиду наличия трещин [2]. Заменить завод-производитель не представлялось возможным, ввиду удаленности района строительства. Местный Локосовский кирпичный завод не в состоянии был покрывать объемы изделий самостоятельно, а заказывать из более отдаленных регионов было накладно, к тому же не было гарантии, что качество будет лучше, а товар не повредится при дальнейшей транспортировке.

Колоссальные объемы строительных работ, осуществляемых трестом, требовали ежегодного увеличения поставок, объемы которых не соответствовали количеству имеющихся складских помещений. Склады были временные и не отвечали требованиям хранения. Как было указано выше, разгрузка происходила в неподготовленных местах, соответственно и построенных складов там не имелось, а вывозить материалы сразу после выгрузки не позволяла недостаточное количество автотранспорта. В результате чего, принятые материалы хранились на причалах под открытым небом и без охраны, что имело определенные последствия, такие как кража [2].

Во многом такие нарушения стали возможны из-за неудовлетворительного проведения учета стройматериалов в строительных управлениях, так как списание материалов производилось с учетом плана, а нормы фактического расхода значительно его превышали [2]. Кроме того, имело место несвоевременное предоставление отчетности, с чем пытались бороться объявляя строгие выговоры ответственным лицам.

Для решения проблемы сохранности строймате-

риалов на месте тайги быстрыми темпами началось строительство деревянных складов для приемки и хранения грузов. Так, в 1966 г. была построена часть складских помещений общей площадью хранения грузов на 206391 м². В них было решено хранить скоропортящиеся строительные материалы – цемент, стекло, известь, краски, гипс и пр. Позже, в 1967 г., часть складов была передана в ведомство остальных строительных управлений: ОРСУ было передано 1500 м², СУ-8 – 604 м². Для нормального обеспечения производственной деятельности в 1968 г. трест построил два склада закрытого хранения площадью по 4500 м² в Сургуте и по одному в каждом строительном управлении. Кроме того, были возведены навесы для хранения оборудования и других материалов по 4000 м² в Сургуте и Нефтеюганске [2].

В УПТК хранение материалов осуществлялось в закрытых складах: № 1 – хранение дефицитных товаров и материалов, таких как линолеум, мебель, спецодежда, посуда и так далее; № 2 – хранение мелкого оборудования, запчастей, электротоваров, строительного инструмента и так далее; № 3 – хранение деревянных изделий, ДСП, ДВП, стекла, гвоздей, паркета, сетки «Рабица» и многого другого; № 4 – хранение извести, мела, гипса, цемента и других сыпучих материалов. Щебень, ПГС, кирпич, ЖБИ, металл, металлоконструкции и сваи хранились на нулевом причале и на базе [2].

Что касается складов открытого хранения материалов, конструкций и оборудования, то об их состоянии на начальном этапе можно сделать вывод по актам их осмотра, которые систематически проводил трест. Разгрузка проводилась бессистемно и с грубыми нарушениями, что приводило к уничтожению материальных ценностей. О беспорядочном содержании складов открытого типа поступали жалобы от общественности, и этот вопрос был частым предметом обсуждения в комитете народного контроля при Сургутском РК КПСС. В 1969 г. трест был вынужден активно решить проблему складирования: после проведения инвентаризации, в кратчайшие сроки материалы были развезены по строительным участкам и стихийные склады были ликвидированы. В дальнейшем материалы хранились только на запроектированных складах под навесами [2].

К 1969 г. необходимые складские помещения были построены, однако возникла новая проблема – разбросанность складов и причалов. Помимо этого, не были подготовлены подъезды к объектам и площадки для складирования материалов на объектах стройуправлений, что создавало непроизводительные расходы по перевалке материалов на промежуточный склад, а затем на основные склады, и уже оттуда на строительные объекты [2]. Кроме того, строительными управлениями не были подготовлены площадки для выгрузки, и часто отсутствовала разгрузочная техника, из-за чего материалы

разгружали самосбросом по указанию приемщиков [2].

В конце 1975 г. по временной железной дороге «Тюмень – Сургут» пришло 1000 вагонов с грузами, необходимой для бесперебойной работы треста на 4 месяца. Выгрузка товаров, на заранее подготовленных вокзалах прошла успешно, таким образом, показав намного большую эффективность поставок по железнодорожному пути, нежели по водному. Однако хранение и складирование материалов и оборудования на складах УПТК и строительных объектах продолжало оставаться неудовлетворительным.

Ввиду колоссального наплыва материалов резко обострилась проблема складирования. Ряд материалов был выведен на хранение под открытым небом, что ближе к зиме 1976 г. вызвало некоторые трудности, а именно: хранение некоторых материалов вообще невозможно под открытым небом (например, красок и прочих синтетических составов, которые теряли свои свойства при замерзании). Помимо этого, материалы были раскиданы по складам открытого хранения, не имея должной системы размещения и учета, что затрудняло подсчет имеющихся на балансе стройматериалов [2].

К 1981 г. на территории складов был наведен порядок, теперь материалы складировались по маркам и видам, однако нарушений оставалось достаточно много, и самым крупным из них оставалось хранение неподобающим образом. Например, продолжали хранить материалы с ограниченным температурным режимом на складах открытого хранения, что приводило к их порче. Но, следует отметить, что учет продукции стал более строгим, сократились случаи недостач и продажи сторонним организациям материалов. К тому же на складах была установлена складская сигнализация [2].

В 1982 г. дополнительно появилось 2 площадки, тем самым увеличилась площадь складов для хранения материалов на 2800 м². Здесь мы можем так же отметить, что как на первом, так и на втором этапе деятельности треста имелись некоторые отступления от норм складирования, а именно отсутствие необходимых площадок оборудованных кранами с удлиненными стрелами и халатное отношение при складировании [2], которое будет улучшено только на третьем этапе деятельности «Сургутгазстроя».

Большая работа была проведена по размещению материалов по видам конструкций на базе. Из-за недостатка автомобильного транспорта и механизмов 30 % материалов комплектовалось непосредственно из вагонов на объекты, 70 % материалов подвергалось складской переработке [2]. Подвод отопления на некоторые склады и улучшение качества сохранности материалов, до конца деятельности треста не удалось.

Следует отметить, что трест «Сургутгазстрой» вопросом материально-технического снабжения изначально не занимался. К открытию навигации трестом был создан погрузочно-разгрузочный участок, в который каждое строительное управление отправляло рабочих-грузчиков, количество которых определялось достаточно произвольно. Этот участок подчинили СУ-9, который с первых дней своего существования работал по завозу необходимых материалов на стройобъекты всех строительных управлений.

Грузы, прибывающие во время навигации трестом «Сургутгазстрой», по управлениям не распределялись, поэтому СУ-9, как фондодержатель, стройматериалы вывозил в первую очередь по своим объектам. В результате чего на протяжении всего 1966 г. и особенно в летние месяцы, другие строительные управления ощущали острый недостаток таких материалов как кирпич, цемент, шифер, мягкая кровля, электроды, прокат чугунных металлов, бетонных и железных изделий и т.д. Строительное управление не систематизировало график поставок, что приводило, то к огромным простоям, то к лихорадочной разгрузке, сопровождающейся нехваткой транспорта и рабочих рук. Такая система погрузочно-разгрузочных работ влекла за собой травматизм работников и повреждение материалов [2].

Заявки на недостающие материалы трестом рассматривались оперативно, но закрывались частично с большими трудностями. Например, показателен случай, когда для получения 70 топоров из партии, пришедшей в СУ-9 в количестве 615 штук, требовалось в течение двух дней заниматься оформлением заявки в СУ-9 лично И.О. управляющего трестом Е.А. Богославскому и начальнику строительного управления. На третий день, требуемое искалось на складах, и потом в течение еще четырех дней, материалы передавались в СУ. Таким образом, оформление заявки занимало обычно около недели [2].

На первом этапе становления треста проблемы с поставками были очевидны. Многие строительные материалы, в том числе цемент, получали с барж в конце навигации, когда свертывались бетонные или другие работы, связанные с применением цемента. Несмотря на все это, строительные управления находили выход из ситуации, принимая меры к изысканию недостающих материалов на месте, у предприятий и организаций всего министерства и других ведомств. На протяжении всего 1966 г. строительные управления фактически занимались самоснабжением. В результате чего ничем из переходящего запаса на 1967 г., кроме цемента, полученного после того, как работы с ним были уже закончены, строительные управления не были обеспечены.

Использование строительных материалов на объектах производилось по заявкам управлений и отдельных

участков. Совместно с производственно-техническим отделом и участками осуществлялся контроль в правильности расходования стройматериалов управления. Что касается реализации материально-технических фондов выделенных на объемы строительно-монтажных работ каждого года, то имелись факты длительной задержки направления спецификаций поставщикам на подлежащие поставки материалов, таких как стекло, металлопрокат, проволока и другие, что задерживало отгрузку строительных материалов или поставка производилась не тех размеров и сортаментов, которые необходимы на объектах строительства. Длительная ничем неоправданная задержка выставления аккредитивов (стандартные деревянные дома и другие), а в ряде случаев с искаженными платежными реквизитами, создавала для поставщиков возможности срыва сроков отгрузки дефицитных стройматериалов [2].

Таким образом, на начальном этапе, завоз материальных ресурсов на стройке происходил без планов и соблюдения технологического потока строительства. Из месяца в месяц, утвержденные руководством треста заявки на объектный завоз не выполнялись, стройки часто переживали острый недостаток в деталях, конструкциях и строительных материалах, которые в УПТК имелись в достаточных количествах. Продолжали иметь место приписки в товарно-транспортных накладных материалов, направляемых строительным управлениям. Под видом доброкачественных материалов на объекты строительства отгружались бракованные конструкции и материалы.

Учет материально-имущественных ценностей на причалах и складах УПТК был организован плохо. Ежемесячная государственная отчетность о движении материалов запутана и продолжала оставаться в совершенно неудовлетворительном состоянии. Несмотря на запреты отпуска материалов сторонним организациям, подразделения треста самовольно продолжали отпускать остродефицитные материалы, пользуясь бесконтрольностью и безучетностью пообъектового отпуска материалов от УПТК[2]. Несмотря на неоднократные распоряжения треста о централизованном завозе всех товарно-материальных ценностей со складов УПТК на строительные участки, руководством УПТК они не выполнялись. Строительные управления вынуждены были сами производить завоз, тратить огромные суммы по расходу на транспорт, содержать большое количество экспедиторов, тогда как УПТК в своем штате имели экспедиторов, которые по прямому назначению не ис-

пользовались. В результате всех вышеперечисленных факторов, строительство региона было поставлено в чрезвычайно тяжелые условия выполнения государственного плана строительно-монтажных работ. На все эти, и многие другие факты неудовлетворительной деятельности управления, производственно-технической документации и его организаций руководство обращало внимание и пыталось с ними бороться на протяжении всего этапа становления треста.

С началом функционирования железной дороги в 1975 г. тресту удалось улучшить ситуацию с поставками материалов. Однако ситуация с разгрузкой и хранением материалов оставалась по-прежнему острой, на некоторых причалах по всем фронтам выгрузки материалы оставались лежать в хаотичном порядке, занимая место для выгрузки барж, а вся территория выгрузки была завалена мусором. Материалы хранились неудовлетворительно, с нарушением норм складирования. Эти и многие другие вопросы еще предстояло решить.

Вплоть до первой половины третьего этапа несвоевременно приходовались материалы. Имели место случаи, когда материалы получали в январе, а обрабатывали только к концу февраля. Это связано в первую очередь с нехваткой рабочих рук, а так же с неграмотным распределением рабочего времени и использованием механизмов. Некоторое оборудование, завезенное в 1983 г. не было установлено до 1986 г. включительно. Хотелось бы отметить к 1986 г. улучшение ситуации в отношении соблюдения правил техники безопасности, уменьшения производственного травматизма. Причиной чему послужило создание трестом безопасных условий труда для сотрудников и повышение контроля над рабочим процессом со стороны руководителей [2].

Таким образом, анализируя все проблемы треста, связанные с поставкой и использованием строительных материалов, мы можем сделать вывод, что на первом этапе деятельности «Сургутгазстрой» испытывал большой массив разноплановых и разномасштабных проблем. Основные из них: проблему поставок и отсутствие мест для хранения грузов трест решил, первую - в 1975 г. строительством железной дороги, а вторую частично, постройкой складов. На втором этапе была почти полностью решена закупкой оборудования еще одна основная проблема – недостаточная механизация погрузочно-разгрузочных работ. На третьем этапе крупных проблем в этом вопросе мы не отмечаем, однако часть мелких недостатков по-прежнему имела.

ЛИТЕРАТУРА

1. Прищепа А.И. Очерки истории Сургута. – Сургут: Диорит, 2002. С. 9.
2. АОАГС.
3. Нефть и газ Тюмени в документах в 3-х томах. Свердловск: Средне-Уральское книжное издательство, 1973. Т. 2. С. 395- 443.
4. «Сургутнефтегаз: право быть первым». – Сургут: ОАО «Сургутнефтегаз» РИИЦ «Нефть Приобья», 2007. – 368с. Коллектив авторов. С. 57.
5. Авимская М.А. Железная дорога к сибирской нефти // Югра. – 2003. - № 9-10. – С. 42-43.
6. Захаров И. П. Сургут – наш родной город. – Сургут: Сургутская городская типография, 1998. – С. 46.
7. Авимская М.А. Основные этапы строительства железнодорожных линий на Тюменском Севере // Западная Сибирь в академических и музейных исследованиях. – Сургут, 2003. – С. 79.
8. ГАСПИТО. Ф. 124. Оп. 200. Д. 133. Л. 31.
9. Сургут, Сибирь, Россия. Международная научно-практическая конференция, посвященная 400-летию г. Сургута: Доклады и сообщения – Екатеринбург, 1995. С 214.

© Попок Виктория Александровна (Vikki86rus@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сургутский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ И ОБСТОЯТЕЛЬСТВА ЗАКЛЮЧЕНИЯ ИМПЕРАТОРОМ ФЕОДОСИЕМ ДОГОВОРА С ГОТАМИ В 382 ГОДУ

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

FEATURES AND CIRCUMSTANCES OF MAKING TREATY BY EMPEROR THEODOSIUS WITH THE GOTHS IN 382

**S. Yartsev
M. Ryabtseva**

Summary: The article is devoted to a complex topic of the features and circumstances of the making the treaty by emperor Theodosius with the Goths in 382. For the first time in historiography, the authors consider this issue in the context of the complicated internal political confrontation in the country and taking into account differences of barbarian groups making «foedus» agreement with the Empire. According to the authors, if some barbarians wished to become allies and soldiers of Western Rome, though the opposing part fundamentally sought a contractual relationship with the other – the eastern part of the Empire. For this reason, both groups of barbarians could summon the Roman authorities to the unprecedented conditions for staying in the territory of Rome. However, the attempt of the Romans to solve by treaty such acute problems as the Gothic threat, the lack of new recruits for the army and the lack of an agricultural population on devastated lands, showed their failure very soon.

Keywords: Roman Empire, Emperor Theodosius I, Emperor Gratianus, Goths, Huns, federates.

Аннотация: Статья посвящена сложной теме особенностям и обстоятельствам заключения императором Феодосием договора с готами в 382 году. Впервые в историографии авторы рассматривают данную проблему в контексте сложного внутривосточного противостояния в государстве и с учетом различий варварских групп заключавших «foedus» с империей. По мнению авторов, если одни варвары, сами желали стать союзниками и солдатами западного Рима, то противостоящая им сторона, принципиально искала договорных отношений с другой, восточной частью империи. По этой причине обе группы варваров, смогли вытребовать у римских властей беспрецедентные условия пребывания на территории Рима. Однако стремление римлян, решить посредством договора, такие острые проблемы, как готскую угрозу, нехватку новых рекрутов для армии и недостаток земледельческого населения на разоренных землях, очень скоро показало свою несостоятельность.

Ключевые слова: Римская империя, император Феодосий I, император Грациан, готы, гунны, федераты.

Заключение договора императора Феодосия с готами 382 года, как ключевое событие римской позднеантичной истории, имеет достаточно обширную историографическую базу [7, с. 191-192; 8, с. 418; 10, с. 232-243; 14, с. 95; 18, с. 43; 23, р. 149-181; 24, р. 182-189; 27, р. 363-364; 28, р. 191; 29, р. 51]. Однако, из-за фрагментарности и тенденциозности источников, очень многие вопросы, связанные с этой переломной вехой в истории, до сих пор не ясны. Тем не менее, не вызывает сомнений, что к заключению такого договора, привела целая цепь событий, последовавшая после разгрома римской армии варварами в битве при Адрианополе в 378 году и гибели в ней императора Валента.

Указанная катастрофа превратила Грациана в единоличного правителя всей империи. Его младший брат был еще мал, чтобы править самостоятельно и всю полноту власти молодой император сконцентрировал в своих руках [8, с. 416-417]. При этом, ситуация в империи требовала незамедлительных решений, так как «варвары

захватили Фракию, постоянно разоряли Мёзию и Паннонию» (Zosim., IV, 24, 4). Более того, вести о победе варваров над римлянами распространялись все далее, провоцируя племенной мир на выступления против империи (Zosim., IV, 24, 4). Такие нападения, определенно создавали угрозу удара в тыл, решившему выдвинуться на Восток Грациану. Еще одна опасность исходила уже из Иллирика, особенно из Паннонии, Реции, Норика, то есть из всех тех мест, через которые можно было добраться до Рима. Значимость этих территорий возросла из-за превращения Апеннинского полуострова после Адрианополя в приграничную провинцию и теперь именно от обороны альпийских горных перевалов, зависела безопасность Италии [18, с. 141-143]. В этой связи Грациан, вынужден был, в первую очередь, беспокоиться о защите Паннонии, не давая готам ни одного шанса прорваться в западные провинции империи.

Существует мнение, что еще до битвы при Адрианополе из Испании был вызван находившийся в опале Фе-

одосий – сын казненного в 375 году старшего Феодосия – победителя варваров в Британии и Африки. Этот относительно еще молодой человек, приходился Грациану кузеном (мужем его сестры) (Malal., XIII, 37). Подозревают, что у попавшего в немилость сына после казни отца, при дворе императора оставались сильные сторонники, которые и помогли Феодосию с новым назначением [8, с. 417], тем более что этому способствовало его приверженство никейскому христианству [3, с. 438]. Если это так, то Феодосий-младший действительно мог возглавить римские войска в Иллирике и после победы варваров в битве при Адрианополе не дать им пройти через эту провинцию в Италию (Theod., V, 5-6). В пользу такого разворачивания событий, свидетельствует небольшой промежуток времени между битвой при Адрианополе и провозглашением императором Феодосия, который в момент гибели Валента, должен был находиться, где-то недалеко [18, с. 42].

Как бы то ни было, идея о новом августе Востока, вызрела у римской элиты не сразу. Видимо, только после многодневной обороны Паннонии укрепившимся здесь Грацианом (Auson. Grat. Actio, 9, 42), к нему пришло осознание всей тяжести сложившейся ситуации в государстве. По этой причине, Грациан был вынужден провозгласить своим соправителем, скорее всего, уже достойно отличившегося перед этим, *magister militum* Феодосия. 19 января 379 года Феодосий стал августом восточных провинций и получил под свое управление сильно пострадавшие и захваченные варварами диоцезы Фракии и Македонии (Socrat., V, 2; Phil., 9, 17; Chron. Pasch., 561, 1-4; Pas., 9-11; Them. Or., 14, Epit., 47, 3; Theod., V, 5, 1 – VI, 3). С целью усилить ресурсы нового августа, Грациан решает «Иллирию и на востоке подвластные области», также «поручить Феодосию» (Soz., VII, 4). Провинция Иллирик, как известно широко славилась своими отменными рекрутами, конями [18, с. 131, 143], а также продуктами сельскохозяйственного производства (оливковым маслом, хлебом, сыром, рыбой, солониной и т.д.) [1, с. 284-285]. Возможно, таким решением, окружение Грациана хотело подчеркнуть, что теперь Феодосий исключительно с опорой на собственные силы, должен был восстановить восточную армию, прогнать варваров и навести порядок в подчиненных ему провинциях. Однако, в будущем такая передача стратегической для Италии территории, безусловно, создавала проблемы в отношениях между западной и восточной частями империи [25, р. 28; 22, р. 195; 18, с. 126]. Дело в том, что на востоке область Иллирика не пользовалась той значимостью, которой эта провинция обладала на западе. При опасности нападения на Востоке, здесь думали об Иллирике только в последнюю очередь. Это оставляло Италию один на один с неприятелем, который, перейдя Дунай, в дальнейшем через территорию Иллирика, легко мог вторгнуться на Апеннинский полуостров [18, с. 126].

Анализ источников свидетельствует, что новый император рассчитывал на помощь Грациана и был искренне убежден в скорой полной победе над готами. Действительно, уже весной 379 года, началась совместная победоносная военная кампания двух императоров против варваров на Балканах (Socrat., V, 6) и на территории Фракии (Jord. Get., 140). Стало складываться впечатление, что окончательный разгром противников и изгнание их с территории империи, является делом самого ближайшего времени. Во всяком случае, Феодосий в своей победоносной речи на заседании сената в Константинополе 17 ноября 379 года, заявил о полной победе над врагами, в число которых он включил и гуннов (Cons. Const., а. 379). При этом все это происходило, уже после того, как Грациан, получив информацию о прорыве аламаннами западной границы, срочно покинул восточные провинции (Socr., V, 6). Тем не менее, победоносным настроением были охвачены многие слои римского общества, требовавшие гнать варваров назад (Them. Or., XIV, 181 b, c), и восхвалявшие успех молодого Грациана, буквально за один год, отомстившему готам за позорное поражение своего дяди (Auson. Grat. Actio, II, 7-8).

Однако уход западной армии, оставил Феодосия один на один с недобитыми врагами. Возможно, Грациан полагал, что скорое восстановление армии с опорой на ресурсы богатых провинций и эффективное государственное управление, предпринятое Феодосием, доведут начатое дело до логического победоносного конца. Феодосий, действительно начал активные действия в указанных направлениях, которые, однако, привели к неоднозначным результатам. Так, решение о необходимости военной реформы, и первые действия в этом направлении, император вполне мог предпринять, именно в это беспокойное для него время [12, с. 179, прим. 1]. Однако, пытаясь при этом найти рекрутов для своей новой армии, император, стал призывать в нее не только земледельцев или рабочих рудников (Lib. Or., XXIV, 15; Them. Or., XIV, 181 b, c), но и варваров. В последнем случае, конечно, не было никакой дискриминации «но не велось и никакого учета» (Zosim., IV, 31, 1). При этом, начав варваризацию армии, Феодосий слишком поздно обратил внимание на то, что многие варвары «согласились присоединиться к римским солдатам, прежде всего, руководствуясь мыслью о том, что как только увеличится их количество, тем легче им будет атаковать и добиться полного контроля над ситуацией» (Zosim., IV, 30, 1). Все это привело к довольно печальным событиям, завершившимся разгромом новой римской армии в 380 году и бегством самого Феодосия, чуть было не попавшего в плен к варварам (Zosim., IV, 30-31).

Действительно, из-за низкого уровня боевых качеств и недостаточной преданности новых солдат [2, с. 243], говорить о военном потенциале вновь набранных подразделений, не приходилось. Все это и привело к ката-

строфической ситуации, в которую попал Феодосий, пытаюсь отразить новое вторжение варваров в 380 году. Очевидно также, что разгром «восточной» армии Феодосия (Zosim., IV, 31), явился закатом римской политики решительных генеральных сражений. Необходима была срочная смена тактики по отношению к варварам, которая, по сути, теперь решала все.

Таким образом, у Феодосия не вышло создать новую римскую армию и остановить готов, а ведь это было главное, что должен был он сделать, после провозглашения его императором. Более того, своим разгромом, он фактически поставил под угрозу Италию, так как, праздновавшие победу варвары, теперь могли легко прорваться через слабо охраняемые перевалы на Апеннинский полуостров. К тому же, большую часть воинских подразделений Паннонии, Феодосий перевел в создаваемую им армию для борьбы с готами, ослабив оборону важной для запада местности [15, с. 24]. Видимо не слишком преувеличивал Зосим, когда сообщал, что при Феодосии «армия значительно ослабла и фактически прекратила свое существование» (Zosim., IV, 29, 1). Поэтому, в то время, когда варвары безнаказанно грабили Балканы, ему ничего не оставалось делать, кроме, как вновь просить Грациана, «как можно быстрее прислать помощь» (Zosim., IV, 32, 1). Обычно считается, что Грациан, в этот раз ограничился отправкой на восток корпусом под командованием Баутона и Арбогаста – франков на римской службе (Zosim., IV, 33, 1). Сам же он остался дома, по той причине, что больше не хотел подвергать западные провинции риску нападения в свое отсутствие [2, с. 213]. Однако посланная западная армия лишь вытеснила занимавшихся грабежом варваров из Македонии и Фессалии во Фракию (Zosim., IV, 33, 2), явно выполняя свою основную задачу, обезопасить подходы к путям, ведущим на запад. Грабежи населения восточной части империи продолжались, и неспособность Феодосия положить этому конец, по-видимому, сильно стала раздражать высшее римское руководство Запада. Не исключено, что именно неудачи Феодосия в военном деле, фактически предопределили его дальнейшую судьбу.

Считается, что в начале сентября 380 года Феодосий встречался с Грацианом в городе Сирмии на территории Паннонии II [27, р. 212, п. 78], после чего, по неизвестной причине, сразу же тяжело заболел безнадежным недугом (Socr., V, 6; *lord., Get., 141*). Правда по тексту Сократа (Socr., V, 6) выходит, что император заболел еще в 379 году после совместного похода с Грацианом, а выздоровел только в ноябре 380 года, что, похоже, является ошибкой вследствие объединения в тексте событий двух кампаний [2, с. 575, прим. 739]. В любом случае, на Западе данная новость могла быть воспринята, как сигнал скорой смены власти на Востоке. Это следует из дальнейших предпринятых шагов Грациана, в достаточной степени логичных, особенно, если сравнить их с его недавними

действиями после битвы при Адрианополе. Заметим, что в обоих случаях, его, в первую очередь, беспокоила защита путей ведущих на запад. Видимо пытаюсь их прикрыть, он отправляет комита военных дел «Виталиана в качестве магистра в Иллирик» (Zosim., IV, 34, 1). При этом Грациан полностью игнорирует тот факт, что, еще недавно, провинция была переподчинена Феодосию. Что же касается последнего, то где-то, незадолго до 24 ноября 380 года, дня, когда император вступил с триумфом в Константинополь (Zosim., IV, 33, 1; Soc., 5,6; Cons. Const., s.a. 380,2), еще находясь в Фессалониках, он принимает святое крещение от епископа Ахолия (Socr., V,6; Soz., VII, 4). То, что в те времена, данное таинство нередко совершалось только перед смертью [6, с. 252-253], свидетельствует о крайне тяжелой ситуации со здоровьем императора, которому явно, в этот момент, было не до пограничных провинций.

К сожалению, последующие события, известные в основном по рассказам Зосима и Иордана, столь противоречивы и запутаны, что на них следует остановиться подробнее, так как, безусловно, они являются ключевыми для понимания дальнейших взаимоотношений римлян с варварами. Судя по тексту Иордана, то, что «император Феодосий заболел, и состояние его было почти безнадежно», придало «готам дерзости» и стало причиной разделения их войска на две группировки. Одна, во главе, с Фритигерном отправилась «грабить Фессалию, Эпир и Ахайю, Алатай же и Сафрак с остальными полчищами устремились в Паннонию. Когда император Грациан, - который в то время по причине нашествия вандалов отошел из Рима в Галлию, - узнал, что в связи с роковым и безнадежным недугом Феодосия готы усилили свою свирепость, то немедленно, собрав войско, явился туда» (*lord. Get., 141*).

Действительно, участие в военной кампании 380 года двух сильных варварских армий против римлян, не вызывает сомнений, так как подтверждается сообщением Зосима (Zosim., IV, 34, 2). Однако римский историк ничего не говорит о предшествующем разделе единых готских сил на две группировки, которые, судя по всему, изначально действовали независимо друг от друга. Более того, Фритигерн не мог безнаказанно вторгнуться осенью 380 года в Грецию, так как, буквально, перед этим, все варвары были вытеснены оттуда во Фракию западной армией. Создается впечатление, что поход Фритигерна на Грецию из Гетике Иордана и война многочисленной армии Баутона и Арбогаста с варварами в Греции, известная из Истории Зосима, это рассказ об одних и тех же событиях. Если это так, то они не имеют никакого отношения к болезни Феодосия, так как начались, за несколько месяцев до ее начала. Конечно, мы не можем исключить того, что после получения сведений о тяжелом состоянии императора, варвары все же вновь попытались прорваться в Фессалию и дальше вглубь

материковой Греции, однако здесь в это время уже действовала римская армия, подошедшая с Запада. В любом случае, она быстро бы пресекла эти попытки.

Следовательно, только поход группировки Алафея и Сафрака, мог иметь хронологическое соответствие с рассказом о нападении варваров на восточные провинции после известий о тяжелой болезни Феодосия. В этой связи, обратим внимание, что война с вандалами, которая по Иордану задержала Грациана в Галлии, на самом деле, неизвестна по другим источникам. Ближайшее нападение указанных варваров датируется здесь 405/6 г. [13, с. 287, прим. 420; 16, с. 71]. Тем не менее, Зосим действительно подтверждает наличие в это время тяжелой ситуации в Галлии, только связывает ее не с вандалами, а все с теми же, двумя армиями германцев, базировавшимися, по его словам, за Рейном. При этом в отличие от Иордана, который сообщает о походе на восток самого Грациана, у Зосима мы видим, прямо противоположную картину. После того, как варвары «создали такую угрозу Галлии, что император Грациан был вынужден позволить им оставить Галлию, пересечь Данубий и занять Паннонию и Верхнюю Мёзию. Этим он надеялся освободиться от их непрерывных нападений» (Zosim., IV, 34, 2). Другими словами, уже на западе с некоторыми из данных варваров мог быть заключен федеративный договор на их расселение на землях в провинции Паннонии, которую теперь они, безусловно обязаны были защищать от других племен.

Тем не менее, заметим, что заключение такого союза, со всеми окружающими империю варварами, не имело никакого смысла, так как полностью разрушало римское государство. Тем более что на обеспечение повышенных потребностей стольких людей, не хватило бы ресурсов всей империи. Противоречит логике стратегии и заключение одновременного союза сразу с двумя упомянутыми группировками – армиями варваров. Они имели разное происхождение и отличались по своей внешнеполитической ориентации по отношению к Римской империи. В этой связи римлянам целесообразнее было противопоставить их друг другу, чем сплотить единым союзом с империей. Алафей и Сафрак, напомним, были опекунами малолетнего «царя гревтунгов» Видериха (правнука Гуннимунда) (Amm. Marc., XXXI, 3, 12) [19, с. 269-272], Фритигерн, же имел непосредственное отношение к тервингам, изначально являясь, скорее всего, опекуном другого малолетнего рикса [19, с. 251-252]. Первую группировку можно назвать проримской. Дед Видериха – Торисмуд являлся братом Гезимунда, верного союзника гуннов (Iord., Get., 81, 248) и римлян [19, с. 253-255]. Эти варвары изначально были настроены на взаимовыгодное сотрудничество с империей и участие их в битве при Адрианополе, произошло исключительно благодаря ошибочной политике Валента. Еще одной из характерных их особенностей, было то, что они были эт-

нически достаточно разнородны [4, с. 165; 7, с. 189-191], и поэтому современники нередко применяли к ним такие эпитеты, как «готская конница», «отряд аланов» или «храбрые гунны» (Amm. Marc., XXXI, 12, 16, 17). Однако, не вызывало сомнений, что именно эти варвары являлись силой, которая могла остановить готов, грабивших сейчас территорию Римской империи. Видимо это и явилось главным аргументом для окружения Грациана, решившего вернуть империи ее бывших союзников.

Непосредственным поводом для начала переговоров с варварами, видимо стало то, что посланный в Иллирик Виталиан оказался «недостаточно способный справиться с бедственным положением в армии» (Zosim., IV, 34, 1). Грациану необходимо было вновь отправлять помощь на Восток, иначе враги могли прорваться уже в Италию. Следовательно, пойти на соглашение с Алафеем и Сафраком императора вынудило осознание невозможности военной победы над варварами в связи с катастрофическим состоянием дел на Востоке, разгромом армии и смертельным заболеванием Феодосия [27, с. 244]. Тем не менее, договор с варварами 380 года был выгоден и самому Грациану, так как разъединял врагов, противопоставлял друг другу наиболее мощные их группировки. Более того, важным результатом этого соглашения, явилось окончательное отчуждение *de facto* у Феодосия территории ряда провинций, начатое еще с отправки сюда Виталиана [21, с. 602]. Судя по всему, варвары должны были занять земли, прикрывающие проходы к западным провинциям империи и имеющие стратегическое значение для Италии. По мнению Х. Вольфрама, варвары расселялись в Паннонии II, а также в Савии и Валерии [7, с. 190]. Таким образом, Грациан «добился с ними мира и заключил союз, полагаясь не на оружие, но намереваясь победить их милостью и дарами и предоставить им удовольствие» (Iord. Get., 141).

К сожалению, конкретные пункты договора 380 года, нам неизвестны. Мало, что нам может прояснить и ближайший к нашему времени эдикт Гонория 406 года, кроме того, что федераты несли воинскую службу и могли иметь рабов (CTh., VII, 13,16). Использовали же федератов, в основном в качестве вспомогательных войск [11, с. 37-39]. Однако несмотря на то, что статус этих людей расселенных в Паннонии остается неясным, они безусловно должны были отличаться от обычных военнопленных – летов, которых вынужденно расселяли на пустующих землях для обеспечения снабжением продовольствия городов и армии [5, с. 26]. Несколько подробнее о федератах рассказывает Прокопий Кесарийский, отмечая, что «в прежние времена к федератам причислялись только те из варваров, которые не находились в подчинении у римлян, поскольку не были ими побеждены, но пришли к ним, чтобы жить в государстве на равных с римлянами правах. Словом «foedera» римляне называли договор о мире, заключенный с врагами» (Proc. Bell., III, 11, 3-4).

При этом договор, который обычно заключали римляне с варварами, всегда являлся личным, с человеком, а не с государством. По случаю смерти такого человека, договор расторгался и в дальнейшем требовал возобновления, нередко на иных условиях [11, с. 36]. Другими словами, расселенные на территории Паннонии варвары, были ответственны за его исполнение только перед Грацианом. Вряд ли можно согласиться с мнением, что решение о расселении варваров в Паннонии было принято совместно двумя императорами, например, на совещании в Сирмии [27, р. 222-223]. Этому противоречат вполне определенные свидетельства о заключении договора, именно без участия Феодосия: «Когда в дальнейшем император Феодосий выздоровел и узнал, что император Грациан установил союз между готами и римлянами, – чего он и сам желал, – он воспринял это с радостью и со своей стороны согласился на этот мир» (Iord., Get., 142).

На самом деле, пошедший на поправку Феодосий, после заключенного Грацианом договора с варварами, столкнулся с более серьезной проблемой, чем просто с потерей управления отдельными провинциями. Фактически его западным сопратителем на приграничной территории, были расселены варвары с узаконенными привилегиями, которые, в любой момент могли быть использованы лично против него и восточной части Римской империи в целом. Не случайно, видимо Зосим сохранил какие-то глухие свидетельства об относительно опасном географическом расположении Паннонии, в том числе и для восточных провинций, ведь варвары легко могли пересечь «Данубий с намерением пройти через территорию Паннонии к Эпиру и оттуда атаковать греческие города» (Zosim., IV, 34, 3). Хотя, конечно, основная цель этого пассажа, более напоминает попытку автора согласовать в одном тексте разные сведения о действиях двух варварских армий.

Отметим также, что заключение договора с одними варварами, безусловно, становилось сигналом к войне с римлянами, для других. При этом у готов, теперь появлялось право требовать, по меньшей мере, тех же привилегий, которые получили расселившиеся в Паннонии варвары. Тервинги почитали свой королевский род не менее знатным, чем Амалы (Iord., Get., 42) и имели все основания, принять от римлян тот же комплекс прав и обязанностей, которым воспользовались их соседи. Правда, слишком серьезные уступки вчерашним врагам, создавали угрозу существованию самого государства и не могли устраивать самого Феодосия. Тем не менее, император был вынужден искать компромисс с готами, так как только они могли создать силовой противовес варварам Алафея и Сафрака, за которыми определенно стояли как грейтунги, так и набирающие силу гунны. Учитывая сложные взаимоотношения с Грацианом, при котором, в свое время, казнили его отца, договор с готами

для Феодосия, теперь превращался в вопрос выживания восточной части империи и его лично.

Было очевидно, что ухудшающиеся отношения между императорами, легко могли привести к обострению ситуации в государстве, и поставить последнюю точку в карьере и судьбе самого Феодосия. Видимо, совсем не случайно, после 380 года, ему будет полностью свернута помощь Грацианом, который, впрочем, вплоть до своей гибели, совсем отдалится от военных дел, переподчинив командование Баутону, Арбогасту, Меробавду [2, с. 214]. Любопытно, но и Феодосий после своего выздоровления резко изменит свое отношение к Грациану, перестав просить западную помощь и устремив все свои силы на укрепление восточной части государства.

Безусловно, что такие повороты в политике Феодосия могли произойти только в случае его твердой уверенности в невозможности оказания ему западной помощи в новых условиях. Так как все эти трансформации начинают проследиваться сразу же после выздоровления императора, напрашивается мысль о возможной причастности Грациана или его ближайшего окружения к причине болезни Феодосия (отравления?) и соответствующих подозрениях, на этот счет, последнего. Конечно, такой вариант произошедших событий недоказуем, однако, противоречия между Западом и Востоком, включая даже религиозные дела, стали стремительно нарастать именно после болезни императора.

Таким образом, главной задачей, которая наиболее остро стояла перед императором Востока, была нормализацией отношений с готами. Так как события в империи вынуждали сделать это по возможности быстро, для того, чтобы заставить варваров пойти на уступки, Феодосию необходимо было существенным образом изменить тактику давления на них. С этой целью для пресечения грабежей, римляне стали больше использовать нападения на небольшие отряды варваров, используя опыт подобных действий, полученный еще в самом начале правления Феодосия [8, с. 419-420]. По мнению исследователей, такие серьезные изменения в воинских тактических приемах в отличие от принципов ранней империи, были связаны, в первую очередь, с нехваткой людских ресурсов [18, с. 219]. Тактика описанная Вегецием (Veg. Epit. Rei Mil., 3,9) и позднее Маврикием, действительно подразумевала при превосходящих силах противника, «утомить врага уловками, внезапными набегами ... и никогда не ввязываться в генеральное сражение, исход которого зависит скорее от удачи, чем от храбрости» (Maur. Strat., VIII, 2, 4). При этом, заметим, что и сами готы, понимая, что их обеспечение продовольствием зависело от благосостояния населения, старались теперь по возможности, не опустошать сельскую местность, а под угрозой нападения, периодически получать снабжение у жителей городов. В ответ Феодосий, просто дожидался

ухода готов с конкретной территории, а затем размещал за городскими стенами свои гарнизоны. При возвращении варваров, горожане уже отказывались снабжать их всем необходимым, а регулярные войска удерживали готов от нападения. Расчет был на то, что голод заставит варваров подчиниться императору [18, с. 42-43]

Крайняя заинтересованность Феодосия в мире с готами и желание заполучить их воинов в ряды своей армии, хорошо видна из его отношения к Атанариху, который из-за интриг в варварской среде, в начале 381 года был выдворен из своего «царства» и поехал к Феодосию, который только что начал выздоравливать от болезни, угрожавшей его жизни» (Zosim., IV, 34, 4-5). После последующей скорой смерти готского вождя, император похоронил его в «царской усыпальнице», роскошь которой была такова, что «вся варварская свита была поражена ее чрезмерностью» (Zosim., IV, 34, 4-5). По-видимому, роль Атанариха, в событиях, предшествующих заключению договора 382 года, нельзя недооценивать. Во всяком случае, Марцеллин Комит, упоминая в своей хронике прибывшего и умершего от болезни в январе 381 года в Константинополь Атанариха, утверждает, что изначально «Феодосий заключил договор» именно с ним (Marcell. Chron., 381).

Как бы то ни было, договор 382 года, когда «в октябре месяце, из-за смерти своего короля Атанариха, все племя готов покорилось римлянам» (Marcell. Chron., 382; Cons. Const. s.a., 382), несмотря на то, что условия его заключения остались неизвестными, безусловно, является эпохальным для истории поздней Римской империи. Прецедентом для его заключения, разумеется, стал союз Грациана с варварами 380 года. Х.Вольфрам вообще считает оба договора единым целым [7, с. 191]. Учитывая единообразие предложенных условий разным группам варваров, с этим можно согласиться.

Что же можно сказать об условиях нового союза? Очевидно, что готы за обязательную службу в армии и ежегодное содержание, получали земли для расселения во Фракии, Мёзии II, и возможно на северо-востоке Прибрежной Дакии. Состояли они в списках специального ведомства и имели над собой начальника комита федератов, а также должностных лиц «optio», отвечавших за выдачу им жалования. При этом они сохраняли в местах своего нового проживания, власть своих вождей и законов. Другими словами, впервые империя жертвовала своей территорией, предоставляя на ней варварам свободную от налогообложения и римского права, широкую автономию. Из ограничений, которых все же удалось отстоять римлянам, можно отметить отсутствие прав собственности варваров на переданную им землю и запрет на браки с римлянами [7, с. 191-192; 8, с. 418; 17, с. 19-20; 18, с. 43; 23, р. 149-181; 24, р. 182-189].

Непосредственно для решения готской проблемы, этот договор, вряд ли, что-то мог изменить в лучшую сторону в исторической перспективе, ведь, несмотря на официальный оптимизм [20, р. 219] контроль над ситуацией в государстве, вскоре вновь будет утерян [26, р. 153-165]. Тем не менее, в данный момент у Феодосия появилась довольно мощная армия, соединившая в единую силу римский и варварский потенциал. Было очевидно, что императору удалось мобилизовать все имеющиеся ресурсы, для укрепления государства и своей личной власти, и по этой причине с уверенностью смотреть в завтрашний день. Теперь ему было чем ответить в случае заговоров, военных конфликтов и нападений, даже со стороны варварских федератов Грациана. Конечно, Феодосию для содержания своей армии, приходилось увеличивать налоги всеми возможными способами [9, с. 307], но ликвидация внешней и внутренней угрозы, безусловно, того стоила.

Однако не все здесь выглядит, так однозначно. Дело в том, что договор 382 года, уже изначально закладывал серьезные основания для будущих конфликтов с готами, а также между восточной частью империи Феодосия и гуннами. В первом случае, причиной этого служило несправедливое распределение провинций между федератами. Варварам Алафея, Сафрака и союзным им гуннам достались богатые территории, почти не пострадавшие в предыдущих событиях, готам Атанариха и Фритигерна, земли, практически полностью опустошенные ими самими же. Учитывая, что федераты фактически кормились с выделенных ими территорий, очевидно, что на этой почве конфликт был обеспечен. Что же касается гуннов, то сложная ситуация с ними стала складываться уже тогда, когда Грациан сделал ставку на этих кочевников, расселив их группу, вместе с готами Алафея и Сафрака, в Паннонии. Казалось бы, здесь нет повода для беспокойства, ведь гунны, скорее всего, изначально являлись союзниками империи [19, с. 217-244]. Однако Феодосию, в данной ситуации, ничего не оставалось делать, как срочно заключать союз с готами, враждовавшими с гуннами. При этом заключая договор с вассалами гуннов, фактически ушедшими из под их контроля на территорию империи, Феодосий подрывал экономическую базу кочевников, что не могло в будущем не вызвать с ними серьезный конфликт.

Таким образом, договор 382 года с готами, открывший новую эпоху взаимоотношений с варварами, вместе со своим прецедентом – союзом 380 года, являлись следствием сложной внутривосточной ситуации в империи. Противостояние Рима и Константинополя, хотя отчасти еще скрытое, привело к тому, что западный и восточный императоры все активнее стали переходить к тактике использования варваров в своей борьбе. Любопытно, но и варвары в процессе отношений с римлянами, разделялись на противоборствующие стороны,

в зависимости от своих политических устремлений. Если одна группа из них, сама желала стать союзниками и солдатами западного Рима, то противостоящая им сторона, принципиально искала договорных отношений с другой, восточной частью империи. По этой причине обе группы варваров, смогли вытребовать у римских властей беспрецедентные условия пребывания на территории Рима. Фактически внутри империи возникли неподконтрольные законной власти и налогообложению, этнические анклав, создающие непомерную угро-

зу территориальной целостности государству. Однако стремление римлян, решить посредством договора, такие острые проблемы, как готскую угрозу, нехватку новых рекрутов для армии и недостаток земледельческого населения на разоренных землях, очень скоро показало свою несостоятельность. Предстоящей потере контроля над ситуацией, во многом способствовали начавшиеся конфликты с федератами, а в последствие и с гуннами, причины которых кроются в особенностях заключенных союзов с варварами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анонимный географический трактат «Полное описание вселенной и народов» / Перевод и примечания С.В. Поляковой, И.В. Феленковской // Византийский Временник. – 1956. – Т.8. – С. 277-305.
2. Банников А.В., Морозов М.А. Византийская армия (IV-XII вв.). – СПб.: Евразия, 2017. – 688 с.
3. Буасье Г. Падение язычества. Исследование последней религиозной борьбы на Западе в четвертом веке. – М.: Типография Э.Лиснера и Ю.Романа, 1892. – 584 с.
4. Буданова В.П. Готы в эпоху Великого переселения народов. – СПб.: Алетейя, 2001. – 320 с.
5. Буданова В.П. «Чужое» как спасение, «Свое» как тупик // Цивилизация и варварство: механизмы, инструменты и субъекты взаимодействия. – М.: Аквилон, 2014. – Вып. III. – С. 12-40.
6. Величко А.М. История Византийских императоров. От Константина Великого до Анастасия I. – М.: Вече, 2012. – 592 с.
7. Вольфрам Х. Готы. – СПб.: Ювента, 2003. – 656 с.
8. Голдсуорти А. Падение Запада. Медленная смерть Римской империи. – М.: АСТ, 2014. – 733 с.
9. 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.
10. Дельбрюк Г. История военного искусства в рамках политической истории. Т. 2. – СПб.: Ювента, 1994. – 352 с.
11. Ермолова И.Е. Римская империя и федераты в IV в. // Новый исторический вестник. – 2001. – №2(4). – С. 33-44.
12. Зосим. Новая история / Перевод, комментарии, указатели Н.Н. Болгова. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2010. – 344 с.
13. Иордан. О происхождении и деяниях гетов (Getica) / Пер., вступ. ст., коммент. Е.Ч. Скржинской. – СПб.: Алетейя, 2013. – 512 с.
14. Корсунский А.Р. Вестготы и Римская империя в конце IV – начале V века // Вестник МГУ. Сер. IX. История. – М.: Изд-во МГУ, 1965. – №3. – С. 87-95.
15. Мехамадиев Е.А. Проблема разделения армии между Западной и Восточной Римской империей в период регентства Стилихона (395-408 гг.): союзные этнические подразделения и федераты // Античная древность и средние века. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2011. – Вып. 40: К 50-летию Уральской школы византиноведения. – С. 21-30.
16. Мюссе Л. Варварские нашествия на Европу: германский натиск. – СПб.: Евразия, 2006. – 399 с.
17. Рябцева М.Л., Болгов Н.Н. Готские «федераты» Боспора и готы-федераты Византии на Боспоре // Научные ведомости БелГУ. – Серия: История. Политология. Экономика. Информатика. – 2010. – 1(72). – Вып. 13. – С. 19-26.
18. Хьюдженс Й. Стилихон. Вандал, который спас Рим. – М.: Изд-во «Клио», 2017. – 352 с.
19. Ярцев С.В., Зубарев В.Г., Бутовский А.Ю. Греко-варварский Крым в период поздней античности (III-IV вв. н.э.: от морских походов до битвы при Адрианополе). – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н.Толстого, 2015. – 544 с.
20. Barbero A. Barbari. Immigrati, profughi, deportati nell'impero romano. – Roma, 2008. – 337 p.
21. Demandt A. Magister militum // Paulys Realencyclopädie der classischen Altertumswissenschaft (RE). Supplementband XII. – Stuttgart, 1970. – S. 553-790.
22. Halsall G. Barbarian Migrations and the Roman West, 376–568. – Cambridge: Cambridge University Press, 2007. – 591 p.
23. Heather P.J. Goths and Romans, 332-489. – Oxford: Clarendon Press, 1991. – 378 p.
24. Heather P.J. The Fall of the Roman Empire: A New History. – L.: Pan Macmillan, 2005. – 592 p.
25. O'Flynn J. Generalissimos of the Western Roman Empire. – Edmonton: The University of Alberta Press, 1983. – 250 p.
26. Pavan M. La battaglia di Adrianopoli (378) e il problema gotico nell'impero romano // Studi romice. – 1978. – V.27. – P.153-165.
27. Piganiol A. L'Empire Chretien (325-395). – P.: Presses universitaires de France, 1972. – 501 p.
28. Rémondon R. La Crise de L'Empire Romain de Marc-Aurèle À Anastase / 'Nouvelle Clío': L'Histoire et ses problèmes, XI. – Paris: Presses Universitaires de France, 1964. – 363 p.
29. Southern R., Dixon K.R. The Late Roman Army. – L.; New Haven: Taylor & Francis, 1996. – 240 p.

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

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

PROBLEMS OF TEACHING UNIVERSITY STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING HUMANITARIAN DISCIPLINES

**O. Alekseenko
T. Danilenko**

Summary: The article actualizes the problems of teaching humanities in a modern university. The author considers this problem by analyzing general and particular aspects in teaching students of humanitarian subjects. The aim of this article is to identify general cultural and subject-oriented problems in the process of teaching humanitarian disciplines. The following methods are used in the article: theoretical analysis, synthesis-isolation of structures, descriptive method, generalization. Results: the main prerequisites for the emergence of problems of teaching the humanities in the modern university are identified, as well as the problems of student learning in the process of teaching the humanities are identified.

Keywords: university, students, humanitarian disciplines, the learning process, the problems of teaching, humanitarian knowledge, education.

Продолжающиеся преобразования в обучении студентов вузов отражают образующийся разрыв между знаниевой составляющей и использованием, а точнее, способностью использования получаемых знаний на практике. Тем не менее, фундаментальность знаниевой основы в профессиональной сфере, в которой будущему специалисту предстоит осуществлять свою дальнейшую деятельность, во многом обуславливается качеством усвоения фундаментальных дисциплин.

Фундаментальные дисциплины, составляющие базовую часть гуманитарного знания, такие как история, философия, социология, в настоящее время претерпевают радикальные изменения как в плане их преподавания со стороны педагога, так и с точки зрения их усвоения со стороны обучающихся. При этом приоритетная задача гуманитарных дисциплин сохраняет свою эскалационную значимость, заключающуюся в дальнейшей положительной социально-профессиональной социализации и достижения успешной включенности будущего специалиста в профессиональную и социальную жизнедеятельность [1; 2; 4; 8].

Можно выявить достаточно много предпосылок усиления глубины проблем преподавания гуманитарных

Алексеенко Ольга Ивановна,
К.и.н., доцент, Краснодарский филиал Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова, г. Краснодар
alekseenco@mail.ru

Даниленко Татьяна Валентиновна,
К.ф.н., доцент, Краснодарский филиал Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова, г. Краснодар
danilenko.2017@mail.ru

Аннотация: В статье актуализируется проблематика преподавания гуманитарных дисциплин в современном вузе. Авторы рассматривают данную проблему путем анализа общих и частных аспектов в обучении студентов гуманитарных учебных предметов. Целью статьи является выявление общекультурных и предметно направленных проблем в процессе преподавания гуманитарных дисциплин. В статье использованы следующие методы: теоретического анализа, синтез-вычленения структур, описательный метод, обобщение. Результаты: выявлены основные предпосылки возникновения проблем преподавания гуманитарных дисциплин в современном вузе, а также обозначены проблемы обучения студентов в процессе преподавания гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: вуз, студенты, гуманитарные дисциплины, процесс обучения, проблемы преподавания, гуманитарное знание, образование.

дисциплин в современном вузе, однако наиболее важными являются такие как:

- утрата приоритетных позиций общегуманитарного фундаментального знания, что предопределяет разрастание кризисных тенденций в образовании. Это обуславливает снижение возможности преподавателей к базовому целеполаганию в рамках обучения студентов, в итоге не позволяющему обеспечивать надлежащее качество преподавания гуманитарных дисциплин [6];
- снижение уровня общеобразовательной культуры обучающихся, что проявляется в виде слабого интереса к гуманитарному знанию, в контрпозиции к которому стоит мотив получения оценки, зачета, диплома и т.д., превалирующий перед расширением собственной эрудированности, приобретением познавательного кругозора. В конечном итоге это приводит к формированию неспособности студентов воспринимать гуманитарные науки как фундаментальный знаниевый пласт [4];
- прагматизм и узость профессионализации студентов вузов, основанные на убежденности в основательности специализированных знаний; формирование отношения к гуманитарным дисциплинам как необязательным и не формирующим фундаментальную основу профессионального знания;

— резкое снижение кадрового потенциала современных вузов, что обусловлено упразднением традиционной роли преподавателя и методическим дистанцированием гуманитарных дисциплин в учебном процессе. Это ведет к фактическому лишению субъектов образовательного процесса возможности акме-сопровождения и передачи уникального опыта в трансляции гуманитарного знания, формирующего базис необходимой социализации личности, интегрирующейся в систему социально-профессиональных отношений и т. д. [5; 7].

Таким образом, снижение статусного значения гуманитарного знания породило проблемы преподавания гуманитарных дисциплин в современных вузах, выявив одно из основных противоречий современного образования – между необходимостью подготовки специалистов высокого класса, обладающих должным уровнем конкурентоспособности на международном рынке труда и услуг и невозможностью полноценного обеспечения обучающихся условиями формирования критичности мышления и самостоятельности принятия решений в силу низкого уровня мировоззренческой культуры, закладываемой в процессе преподавания гуманитарных дисциплин.

Все вышесказанное позволило выделить основные проблемы, встречающиеся в практике преподавания гуманитарных дисциплин студентам вузов.

Так, рассматриваемое в рамках новой формирующейся современной образовательной концепции отношение к гуманитарным дисциплинам как учебным предметам, не имеющим прикладного значения, в последнее время ведет к сокращению учебного, а, главное, аудиторного времени. Значительная часть учебного процесса представлена дистанционными формами преподавания и самостоятельной работой студентов, которая не выполняется ни должным образом, ни в полном объеме.

Возникновение данной проблемы связано с неготовностью современных обучающихся к самоорганизации самостоятельной учебной деятельности, постановке задач и разработке этапов самостоятельной работы в контексте освоения гуманитарного знания. В данной ситуации, в которой гуманитарные дисциплины призваны формировать у обучающихся способы целостного объемного и критического мышления, позволяющие личности студента всесторонне реализовать собственный творческий потенциал, субъекты образовательного процесса сталкиваются с нерациональным распределением учебного времени, небольшая аудиторная часть которого требует необходимости перерасчета усилий преподавателя, направленных не на основные учебные задачи, а на обучение студентов самоорганизации.

Данный этап, этап сформированности самоорганизаторских способностей, упущенный в общеобразовательных школах, приходится в большей части на долю гуманитарных дисциплин. В этой связи решение общих (адаптационных к режиму учебного процесса и социализации студента в новой образовательной среде) вопросов вытесняет такие важные стороны преподавания гуманитарного знания, как снижение времени двустороннего общения преподавателя и студента, невозможность осуществления полноценных дискуссий в отведенном аудиторном времени (к чему прибавляется так называемое «запоточивание» гуманитарных дисциплин), отсутствие реального времени на воспроизведение самостоятельного изученного знания и его критического обсуждения, потеря студентами навыков работы с печатными изданиями (в контексте тех дисциплин, где работа с текстом является основной лимитирующей единицей процесса) и т.д.

Говоря о проблемах преподавания гуманитарных дисциплин, нельзя не отметить роли инноваций, связанных с переходом на дистанционное, электронное обучение, в рамках которого многие процессы передачи гуманитарного знания от преподавателя к студенту затруднены в силу замены устного слова общением в чатах, каналах и других коммуникативно-сетевых сервисах.

Тем не менее, несомненным является тот факт, что цифровизация процесса преподавания гуманитарных дисциплин имеет важнейшую роль, если выступает дополнительной расширяющей, но не заменяющей функцией. К плюсам электронного сопровождения, безусловно, можно отнести наличие множества электронных образовательных ресурсов с широким доступом к ним. Кроме того, многие образовательные ресурсы имеют различные ссылки и web-вложения, позволяющие в кратчайшие сроки перейти к справочной литературе, словарям, что значительно оптимизирует процесс обучения, сокращая время поиска информации.

Однако данная ситуация сегодня граничит с тем новым образовательным «феноменом», что полученная таким образом (например, орфоэпическая, лингвистическая) информация искажается в повседневном проихношении, не будучи закрепленной и исправленной в устной, дискуссионной деятельности.

Помимо этого, многие обучающиеся в процессе самостоятельной деятельности в силу нехватки аудиторного времени не могут правильно воспринимать контекст написанного, в силу чего материал многих гуманитарных дисциплин начинает восприниматься ими как абстракция, нечто непонятное и поэтому неважное.

Одной из значимых проблем обучения студентов в процессе преподавания гуманитарных дисциплин в контексте современных дидактико-методических пре-

образований является «потребление» обучающимися не всегда достоверного и истинного знания, обсуждение которого порой не вписывается в учебный график.

Это выражается в обращениях студентов к непроверенным источникам, научный характер информации в которых имеет очень низкий уровень, скачивании сомнительных работ в период промежуточной и итоговой аттестации, иной другой популярной (но не научной предметной) информации, а также формировании мнения на основе аудио- и видеосредств проблематичного содержания.

Еще одной достаточно серьезной проблемой является присвоение гуманитарным дисциплинам статуса «дисциплины по выбору» или «факультатива», что заранее определяет степень ее востребованности обучающимися, граничащей зачастую с нежеланием изучать учебную дисциплину. Масштаб данной проблемы, к сожалению, не ограничивается предпочтениями самих студентов, так как дисциплина по выбору, а также и нагрузка преподавателя в учебном плане каждого профиля или направления имеет сегодня серьезную координационную иерархию: вуз-выпускающие кафедры – обучающие. Это право трансформируется на сегодняшний день в тенденцию «свертывания» гуманитарных дисциплин, что уже само по себе заранее формирует недостаточное мотивационное отношение студентов, их познавательный интерес и активность в отношении данной группы дисциплин. Все это затрудняет процесс преподавания, основной стратегией в котором становится формирование должной мотивации студентов, изыскание в дисциплине развлекающих моментов, в то время как глубина самого предмета так и остается непостижимой.

Таким образом, настоящий этап современного образования характеризуется необходимостью формирования совершенно новых технологических и методологических установок переосмысления, организации и регуляции преподавания гуманитарных дисциплин в ходе обучения в вузе. Нынешнее общество в лице будущих профессионалов нуждается в личности, которая характеризуется успешностью, гармоничной развитостью, высоким потенциалом самоактуализации, сформированностью нравственно-ценностных ориентаций, апеллирующих к постижению фундаментальных знаниевых основ и т. д. Все это имеет приложение к направленности на достижение успеха в различных видах последующей профессиональной деятельности.

Востребованность гуманитарного знания не снижает сегодня своей значимости и требует от современной системы образования и ее теоретико-методологических оснований ориентации на развитие потребностей в достижении глубокой образованности, без которой успешная профессиональная социализация личности невозможна, а также обеспечения преемственности в становлении данного вида потребностей в контексте формируемых образовательных концепций, реализуемых принципов, новых методологических концептов, инновационных подходов и технологий.

Новые требования социально-экономического развития и тенденции формирования информационного общества ставят систему образования перед необходимостью переосмысления образовательных целей и задач в отношении гуманитарных дисциплин, содержательной стороны и операционального теоретико-методологического и технологического инструментария.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеенко, О.И., Даниленко, Т.В. Проблемы инновационного преподавания гуманитарных дисциплин в вузе / О.И. Алексеенко, Т.В. Даниленко // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 5. – С. 4-7.
2. Алексеенко, О.И., Даниленко, Т.В. Методика интерактивного обучения в преподавании гуманитарных дисциплин // В сборнике Социально-гуманитарный вестник Всероссийский сборник научных трудов – Краснодар, 2017. – С. 67-74.
3. Бутьян, В.А. Опыт преподавания гуманитарных дисциплин студентам СПО в техническом вузе (на примере КузГТУ) / В.А. Бутьян, Т.А. Карпинец, О.А. Салтымакова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – № 4 (36). – С. 150-155.
4. Жаксыбаева, Н.С. Активизация интереса к изучению гуманитарных дисциплин среди студентов технических специальностей [Электронный ресурс] / Н.С. Жаксыбаева. – 2018. – Режим доступа: <https://dlyapedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=7514>
5. Катунина, Ю.К. Роль социально-гуманитарных дисциплин в формировании и развитии профессиональных качеств обучающихся в образовательных учреждениях силовых ведомств / Ю.К. Катунина // Педагогика высшей школы. – 2016. – №1. – С. 38-39.
6. Кульбижеков, В.Н. К вопросу об образовании и ценности гуманитарного знания [Электронный ресурс] / В.Н. Кульбижеков // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 2. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28614>
7. Куренкова, Н.К. Роль гуманитарных дисциплин в профессиональном образовании [Электронный ресурс] / Н.К. Куренкова. – 2013. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/npo-spo/gumanitarnye-nauki/library/2013/01/20/statya>
8. Шешукова, Г.В. Проблемы преподавания гуманитарных дисциплин в непрофильных вузах / Г.В. Шешукова // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2014. – № 4. – С. 19-34.

© Алексеенко Ольга Ивановна (alekseenco@mail.ru), Даниленко Татьяна Валентиновна (danilenko.2017@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СИСТЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЛЕТНЕМ ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ЛАГЕРЕ

ETHICAL COMPONENT OF THE ENVIRONMENTAL EDUCATION SYSTEM IN THE SUMMER ENVIRONMENTAL CAMP

**N. Belova
N. Naumova
I. Shvareva**

Summary: The article discusses the problems of developing environmental ethics among participants of the summer environmental camp «School of nature», organized on the basis of the national Park «Meshchera». Environmental ethics formulates the ideals of harmonious interaction between man, society and the biosphere. The philosophical basis of environmental ethics is the idea of a person as a part of the biosphere, forced to take into account the laws and restrictions of the whole – the biosphere. One of the most important tasks facing noospheric ethics is the moral education of an ecological person who is consciously ready to perform the main biospheric functions of regulatory, reparative, and anti-crisis, thereby contributing to the preservation and further development of the biosphere. For ten years the camp «School of nature» developed more curricula, training materials, specified methods of work, contributing to the development of environmental ethics among all participants of the camp. The most effective pedagogical technology that creates conditions for self-formation of the system of ecological and moral values of the individual is the pedagogical workshop.

Keywords: ecological camp, ecological ethics, pedagogical workshops for building knowledge.

Белова Надежда Ивановна

*К.п.н., доцент, Санкт-Петербургская Академия
Постдипломного Педагогического Образования
nadejda_belova@mail.ru*

Наумова Наталья Николаевна

*Д.п.н., профессор, Владимирский государственный
университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых
nnaumova@list.ru*

Шварева Ирина Станиславовна

*К.х.н., доцент, Ковровская государственная
технологическая академия им. В.А. Дегтярева.
Ishvar@yandex.ru*

Аннотация: В статье обсуждаются проблемы развития экологической этики у участников летнего экологического лагеря «Школа природы», организованного на базе национального парка «Мещера». Экологическая этика формулирует идеалы гармоничного взаимодействия человека, общества и биосферы. Философскую основу экологической этики составляют представления о человеке как части биосферы, вынужденной в своей деятельности считаться с законами и ограничениями целого – биосферы. Одной из важнейших задач, стоящих перед ноосферной этикой, является нравственное воспитание экологической личности, осознанно готовой к выполнению основных биосферных функций регуляторной, репарационной, антикризисной, способствуя тем самым сохранению и дальнейшему развитию биосферы. За десять лет работы лагеря «Школа природы» разработаны авторские учебные программы, учебные пособия, определены методики работы, способствующие развитию экологической этики у всех участников лагеря. Наиболее воздейственной педагогической технологией, создающей условия для самоформирования системы эколого-нравственных ценностей личности, является педагогическая мастерская.

Ключевые слова: экологический лагерь, экологическая этика, педагогические мастерские построения знания.

В начале XXI века стало очевидным, что существование цивилизации; коэволюция человеческого общества и биосферы невозможны без развития дисциплин экологического цикла, но прежде всего без возникновения новой экологической этики. Почему именно этика выходит на первый план среди множества дисциплин, с которыми взаимодействует экология? Этика - это учение о морали, о добродетели, о природе добра и зла; в этике вырабатываются идеальные представления о нравственно должном. [14] Этику можно трактовать и как науку о нравственном выборе, который всегда подразумевает действие. Этика учит, как на основе внутренних установок и объективных знаний правильно действовать, чтобы достичь определенного нравственного идеала; действовать, чтобы увеличить сумму добра на земле, достичь высшего Блага. Объективные знания о природе, о месте и роли человека в мире синтезируются

в единое мировоззрение в рамках Мегаэкологии [10], и экологическая этика формирует идеалы гармонических взаимоотношений внутри системы Биосфера - Человек. [7] Под экологической этикой большинство современных экологов и педагогов понимает учение об этических отношениях человека с природой, основанных на восприятии природы как члена морального сообщества, морального партнера (субъекта), равноправии и равноценности всего живого, а также ограничении прав и потребностей человека [8]. В экологической этике закладываются основы новых моральных принципов, согласно которым человек выступает как часть природного целого и должен при любых обстоятельствах соизмерять свою деятельность с законами и ограничениями целого, и запрет «не убий» сегодня касается не только нашего ближнего, но и растений, животных, экосистем; расширяются представления о классических добродетелях

[11], закладывается новая система ценностей. Как писал отец экологической этики О. Леопольд — экологическая этика - это ограничение свободы действий в борьбе за существование [6]. Примерно то же заявлял и другой основатель экологической этики А. Швейцер: «Самоотречение ради жизни из благоговения перед жизнью»[12]. Именно нравственные принципы экологической этики являются гарантом целостности экосистем и достойного качества жизни человека.

Между тем современное общество по-прежнему живет по заповедям антропоцентрической потребительской этики, которая высшим благом полагает достижение любой ценой наибольшего счастья для наибольшего числа людей, причем счастье чаще всего понимается в виде суммы конкретных материальных благ, а идеалом выступают популярные личности, проповедующие утилитаристские ценности. Эти этические образцы, вернее отсутствие их, - одна из причин экологического тупика нашего столетия.

Одной из важнейших задач, стоящих перед этикой XXI века современные философы считают осознание нравственных задач стоящих как перед отдельным человеком, так и перед человечеством в целом, задач, которые связаны, прежде всего, с сохранением биосферы, осуществлением в полной мере биосферных функций человечества: регуляторной, репарационной антикризисной. В. Хесле [11], размышляя о проблеме формирования человеческих качеств, необходимых для выживания биосферы, говорит о необходимости в рамках экологической этики формирования разумных аскетических идеалов, возвращения к Мере, причем не только в отношении демографической проблемы, но и в отношении структуры потребностей. Но главная этическая проблема большинству исследователей видится не в обосновании новых этических норм и принципов ради сохранения планеты, а в поиске стимулов и мотивов, способных побудить людей поступать соответствующим образом. В решении большинства поставленных проблем этика тесно взаимодействует с экологией, психологией и педагогикой, опираясь при этом на духовные поиски философов как предыдущих эпох, так и современных мыслителей.

Одной из самых сложных задач, которая стоит перед экологами и педагогами является создание условий, определенной педагогической фасилитативной среды, которые будут способствовать развитию экологической этики у современной молодежи. Необходим постоянный поиск педагогических методов и технологий, способствующих формированию экологической личности, обладающей научным мировоззрением и действующей в соответствии с требованиями экологического императива.[4]

Наши наблюдения показывают, что большим воздействием потенциалом, способным изменить и систему нравственных ценностей подростка и его мотивации, обладает экологический лагерь. Этот же феномен быстрых позитивных изменений в структуре личности ребенка в условиях экологических экспедиций и полевых лагерей отмечен и другими исследователями. [13] В частности, исследования показывают, что длительное пребывание в гармоничных природных средах развивает способность школьников к субъектному восприятию элементов природы, активизирует их готовность к участию в различного рода природоохранных и природовосстанавливающих акциях.[5]

С 2011 года общественное движение «Школа природы» организует экологические лагеря на базе национального парка «Мещера». Одной из главных воспитательных задач, которую ставят перед собой руководители лагеря, является создание условий для развития экологической личности, обладающей научным мировоззрением и экологической ноосферной этикой. За десять лет работы лагеря сформировался большой творческий коллектив, объединяющий ученых-естественников из различных университетов Москвы, Санкт-Петербурга, Владимира, Коврова, психологов, школьных учителей, спортивных инструкторов. Разработаны оригинальные авторские образовательные программы, созданы учебные пособия, в основу которых положены принципы экологической этики.

Одним из главных видов деятельности детей в лагере является участие в мониторинговых исследованиях водно-болотных экосистем, осуществляемых в национальном парке «Мещера» и волонтерство. Эта реальная повседневная помощь конкретным природным объектам становится важной частью витагенного опыта каждого участника лагеря. Одним из условий этичного поведения в природных средах является знание о них, понимание законов экосистем и подчинение своей деятельности ограничениям и запретам, накладываемых этими законами, а это требует сформированного экологического мировоззрения. Знаниевая составляющая системы экологического образования в экологическом лагере «Школа природы» закладывается как в ходе работы школьников под руководством ученых над конкретными исследовательскими проектами, так и в результате освоения специально разработанного учебного курса «Экология для юных исследователей». Этические проблемы рассматриваются в каждом разделе курса, в рамках темы «Биосфера и ноосфера» приводится краткая история становления экологической этики как необходимого условия устойчивого развития, коэволюции природы и общества.

Необходимым условием для принятия личностью этической составляющей данного курса является вы-

бор таких педагогических технологий, которые будут способствовать не только приобретению определенной системы знаний, но и мотивировать личность к совершению определенных природосообразных действий. Психологи отмечают, что можно выделить три уровня регуляции мотивации к совершению или не совершению поступков по отношению к природным объектам.[4] Первый уровень конформистский – регуляции извне: «я не могу причинить вред этому объекту природы, потому что общественное мнение будет не на моей стороне»; «так никто не делает»; «меня осудят соседи, родители, учителя» и т.п. Второй уровень – внутренние логические убеждения на уровне сформированного экологического знания: «так делать неправильно, поскольку подобное действие наносит ущерб природе, нарушает устойчивость природных экосистем» и т.п. И третий – глубинный уровень: «я так делать не могу, поскольку воспринимаю объект природы как живое существо (субъект); мне будет больно, если я причиню ему боль». Последнее свидетельствует о наличии экологического сознания «зеленого» типа, и подобные вопросы рассматривает глубинная экология.

Все три уровня мотивации хороши, если они сохраняют жизнь реальному объекту природы, но в экологическом лагере «Школа природы» мы заняты созданием условий для освоения и присвоения нравственно-экологических ценностей второй и третьей систем регуляции. Такие условия создаются в современной (а для многих учителей – инновационной) образовательной технологии педагогической мастерской и проходят проверку практикой экологических походов и занятий по исследованию окружающей среды и изучению природных объектов и субъектов.

Условия для освоения нравственно-экологической ценности в педагогической мастерской обеспечиваются ее главным свойством – жизнесообразностью. Учебно-познавательный процесс в мастерской организован аналогично познавательному процессу в обыденной жизни человека. Технологическая конструкция педагогической мастерской естественным образом подходит для осуществления *проживания* образовательной линии каждого участника. Под проживанием понимается бытие – существование, “здесь и сейчас” в качестве субъекта, то есть носителя деятельности, предложенной в рамках данной образовательной технологии (шире – организации любого деятельностного процесса). Это “пробывание **в**”, а не “присутствие **на**...”. Неосознанное включение происходит на первом этапе – индукции. Последний этап – рефлексия, здесь происходит анализ, осознание проживания, которое приводит к осознанию, что ответственность за получение результата деятельности лежит на самом субъекте деятельности.

Такие важные этапы мастерской, как само- (подумай

и сделай сам) и социоконструкция (обсуди и сделай с другими), разные виды социализации (предъяви другим – людям или группам) также созданы для проживания, то есть участия в ней не в роли присутствующего, а в качестве действующего и взаимодействующего человека [1]. И, как правило, любое проживание – активное или пассивное – отражает настоящую жизненную позицию каждого участника. Особенно этому способствуют встроенные в мастерскую упражнения типа «активитес», которые позволяют событиям развиваться так, как аналогичную ситуацию прожили бы участники в реальной жизни, потому что мировоззрение всегда проявляется в поступке, а нравственно-ценностное ориентирование, как учит этика, возможно только в действии [2].

Обучение в мастерской происходит как в жизни: чтобы человек начал познавательный поиск, сначала у него должна появиться – актуализироваться – причина или потребность узнать; тогда он ищет информацию, нуждается в ней; если появляются трудности, человек идет к людям, общается, его общение при этом из простой коммуникации становится смысловым; сверяет полученное знание с «истиной» другой группы людей; делает выбор в пользу той или иной ценности, осмысляет ценность и значимость своего выбора; поверяет практикой, анализирует; присваивает осмысленное знание или ценность. Таков житейский, бытийный ход человеческого поиска знания, ценности, смысла и таково направление проживания в педагогической мастерской, таков четко заданный алгоритм мастерской.

Педагогическая мастерская, как наиболее подходящая для освоения этических правил, установок, ценностей технология, характеризуется нелинейностью ее логики; высокой степенью неопределенности в формулировании заданий; актуализацией личностных историй и опыта; появлением вопросительной позиции обучающихся [1]. Эти характеристики можно отнести и к реальной жизни – алгоритм может планироваться для получения вероятностного результата. Мастерская, как и жизнь, создает условия для освоения, усвоения, «примерки» в проживаемых ситуациях и присвоения некоей ценности через личностное проживание; предоставляет выбор. Знание о ценности участник получит даже при пассивной позиции. Но гораздо важнее то, что за выбором ценности стоит ответственность. И каждая проживаемая мастерская добавляет осознанности в деятельностный выбор.

Поэтому в условиях экологического лагеря мы даем детям возможность прожить целый ряд мастерских с экологическим и этическим содержанием [3]. В них этика благоговения перед жизнью Альберта Швейцера познается через упражнения активитесы, позволяющие практически сравнить разные этические позиции, обнаружить несовершенство своей собственной и осуще-

ствить осознанный отказ от нее в пользу той, что явилась открытием. Четыре закона экологии Барри Коммонера тоже узнаются не через готовые тексты, а «открываются» с помощью театрализаций, в которых участник побывает и режиссером, и актером, и сочинителем афиш. Экологические правила жизни в самом лагере и правила счастливого сосуществования всех друг с другом (включая детей, взрослых, змей, ежей и редких и нередких растений) тоже никто не продиктует, их ежегодно «создают» и потому с легкостью исполняют «создатели», договорившиеся им следовать. И среди этих правил работает Правило доверия, без которого невозможна ни одна мастерская [2], потому что оно создает доверительное пространство. И это пространство хорошо организованной свободы для изменения целеполагания, для роста самоосознавания, для самоорганизации всем участникам мастерской, включая мастера, ее ведущего.

Таким образом, технология мастерской с ее педагогической философией, жизнесообразным алгоритмом проживания, многообразными способами действия и

взаимодействия, индуктивной логикой и обязательной рефлексией создает все необходимые условия для выработки участниками целостного знания о нравственных высотах и пути к ним. В пространстве мастерской происходит освоение участниками этического закона через действие и осознание. Такое вхождение в ценности делает их принятие в мировоззрение осознанным, превращает их в личностные морально-этические установки, определяющими экологически нравственное поведение человека.

Опыт экологического лагеря «Школы природы» свидетельствует, что развитие экологической этики, самоформирование системы эколого-нравственных ценностей, ноосферных идеалов, готовности к природосообразной деятельности обеспечивается системой тщательно продуманных педагогических действий, включающих использование метода исследований, волонтерства, личностно-ориентированных интерактивных педагогических технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова Н.И. Педагогическая мастерская как средство развития личности участников образовательной деятельности: дис. на соис. учен. степени к-та пед. наук. СПб., СПГУПМ, 2000.
2. Белова Н.И., Орлова О.В. Технология педагогических мастерских: вхождение в ценности. Москва, 2019. -320с.
3. Белова Н.И., Наумова Н.Н. Экология в мастерских. – СПб.: Паритет, 2004. – 224 с.
4. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов на/Д.: Изд-во Феникс, 1996. – 480 с.
5. Дорошко М.Н. Организация летних туристских лагерей как средство гармоничного развития личности// Современная высшая школа.2012. №1. С. 203-206.
6. Леопольд О. Календарь песчаного графства. М.: Мир,1983.
7. Моисеев Н.Н. Коэволюция природы и общества // Экология и жизнь. – 1997. – № 2-3. – С.12-16.
8. Сатиров В.А., Пустовойтов В.В. Социальная экология. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 280 с.
9. Софронов Р.П., Товарищева Ф.Д. Воспитание экологической культуры у учащихся в условиях летнего экологического лагеря // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2014. №4 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-ekologicheskoy-kultury-u-uchaschihsya-v-usloviyah-letnego-ekologicheskogo-lagerya> (дата обращения: 02.02.2020).
10. Реймерс Н.Ф. Экология (теории, законы, правила и гипотезы). – М.: Россия молодая, 1994. – 356 с.
11. Хесле В. Философия и экология. – М.: Издательская фирма АО Ками, 1994. – 192 с.
12. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. – М.: Прогресс,1992. – 573 с.
13. Школа Друзей природы. Из опыта организации и проведения экологических лагерей и экспедиций для школьников на ООПТ/под ред. И.Ю. Головиной [и др.]. М.: ЭкоЦентр «Заповедники». 2012. 44 с.
14. Шрейдер Ю.А. Этика. Введение в предмет. – М.:Лань, 1998. 271 с.

© Белова Надежда Ивановна (nadejda_belova@mail.ru), Наумова Наталья Николаевна (nnaumova@list.ru), Шварева Ирина Станиславовна (Ishvar@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ РЕЗУЛЬТАТОВ ПЛАВАТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВАТЕРПОЛИСТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ПО МЕТОДИКЕ ПОЛНОГО ПОГРУЖЕНИЯ ЗАНИМАЮЩИХСЯ В РАЗНОЕ ВРЕМЯ СУТОК

Бондаренко Вячеслав Александрович,

аспирант, Уральский государственный университет

физической культуры

BondarenkoV.AI@yandex.ru

ANALYSIS OF INDICATORS OF THE RESULTS OF SWIMMING TRAINING OF WATER POLO PLAYERS AT THE INITIAL STAGE OF TRAINING ACCORDING TO THE METHOD OF COMPLETE IMMERSION OF STUDENTS AT DIFFERENT TIMES OF THE DAY

V. Bondarenko

Summary: Research in the field of swimming training of water polo players in the history of water polo in Kazakhstan is not conducted, there is no systematization of statistical indicators of the past and present Kazakhstan water polo. We were not able to find in the available scientific, methodological and fiction literature, sufficiently complete, statistical reference data that could characterize the development and current state of Kazakhstan's water polo.

One of the many main factors of a successful sports career in team game sports in general, and in water polo in particular, is modern, timely and optimal, in terms of the conditions of work and the capabilities of the athlete. But without a high level of swimming training, the location of the players on the field will not be of great importance.

Keywords: water polo, water polo player, technique, indicators, initial stage, training, preparation, ball, water polo crawl.

Аннотация: Исследования в области плавательной подготовки ватерполистов в истории водного поло в Казахстане не проводятся, нет систематизации статистических показателей прошлого и настоящего Казахстанского водного поло. Нам не удалось найти в доступной нам научно-методической и belle-тристической литературе, достаточно полных, статистических справочных данных, которые могли бы охарактеризовать развитие и современное состояние Казахстанского водного поло.

Один из многих главных факторов успешной спортивной карьеры в игровых командных видах спорта в целом, и в водное поло в частности является своевременный, своевременный и оптимальный, с точки зрения условий деятельности и возможностей спортсмена. Но без высокого уровня плавательной подготовки расположение игроков на поле большого значения иметь не будет.

Ключевые слова: водное поло, ватерполист, методика, показатели, начальный этап, обучение, подготовка, мяч, ватерпольный кроль.

Введение

Современная спортивная деятельность ватерполиста предъявляет высокие требования к спортсмену [1, с. 19; 2, с. 8]. В стремлении соответствовать этим требованиям многие тренеры стараются больше тренировать, считая, что чем больше тренируется его команда, тем лучше выступят в очередных играх [4, с. 148]. Однако, спортсмен, который тренируется все больше и больше, в конце концов увидит, что его результаты не улучшаются, а наоборот, ухудшаются [3, с. 21].

В исследовании принимали участие дети (мальчики) двух групп по водному поло (экспериментальная группа № 1 – тренировались по методу «полного погружения» в первой половине дня (в 9:30), экспериментальная груп-

па № 2 – тренировалась по методу «полного погружения» во второй половине дня (в 15:30)) [5, с. 21].

Исследование проводилось в бассейне специализированной детско-юношеской спортивной школы олимпийского резерва «Дельфин» водных видов спорта, при содействии плавательного клуба «Vertex» (товарищество с ограниченной ответственностью «Арена СК»). В двух группах, по водному поло начальной подготовки состоящих из 24 человек (в каждой группе по 12 детей).

Средние показатели результатов тестирования трех срезов экспериментальной группы № 1 занимающиеся по методике «полного погружения» представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние показатели результатов тестирования экспериментальной группы № 1 (по методике «полного погружения»)

№	50 м в/с (сек.)	50 м ват. кр. (сек.)	5×3 м в створе ворот (сек.)	15 м ведение мяча ват. кр. (сек.)
\bar{x}_1	38,8±1,66	45,38±1,93	11,69±0,10	11,57±0,12
\bar{x}_2	37,8±1,63	44,43±2,0	11,55±0,12	11,44±0,13
\bar{x}_3	36,58±1,37	42,85±2,25	11,43±0,13	11,31±0,14

Как видно из таблицы 1 на 1-ом, 2-ом и 3-ем срезах у экспериментальной группы № 1 занимающейся водным поло на начальном этапе обучения плавательной подготовке, которая занималась по методике «полного погружения» во второй половине дня (в 15:30), показатели на дистанциях: 50 м. вольный стиль (сек.), 50 м. ватерпольный кроль (сек.), 5×3 м. в створе ворот (сек.), 15 м. ведение мяча ватерпольным кролем (сек.) имеют положительную динамику. Полученные в ходе исследования результаты ватерполистов экспериментальной группы № 1 отличаются от результатов ватерполистов экспериментальной группы № 2.

Средние показатели результатов тестирования трех срезов экспериментальной группы № 2 занимающиеся по методике «полного погружения» представлены в таблице 2.

Таблица 2

Средние показатели результатов тестирования экспериментальной группы № 2 (по методике «полного погружения»)

№	50 м в/с (сек.)	50 м ват. кр. (сек.)	5×3 м в створе ворот (сек.)	15 м ведение мяча ват. кр. (сек.)
\bar{x}_1	39,78±0,86	47,14±0,98	11,82±0,08	11,75±0,07
\bar{x}_2	36,85±0,79	43,63±1,28	11,56±0,10	11,5±0,10
\bar{x}_3	35,34±0,70	41,43±1,24	11,34±0,11	11,21±0,05

Как видно из таблицы 2 на 1-ом, 2-ом и 3-ем срезах у экспериментальной группы № 2 занимающейся водным поло на начальном этапе обучения плавательной подготовке, которая занималась по методике «полного погружения» в утреннее время (в 9:30), показатели на дистанциях: 50 м. вольный стиль (сек.), 50 м. ватерпольный кроль (сек.), 5×3 м. в створе ворот (сек.), 15 м. ведение мяча ватерпольным кролем (сек.) имеют положительную динамику. Полученные в ходе исследования результаты ватерполистов экспериментальной группы № 2 отличаются от результатов ватерполистов экспериментальной группы № 1 занимающейся по методике «полного погружения» во второй половине дня (в 15.30). Положительная динамика результатов отражается на втором и третьем срезах.

Сравнительный анализ средних показателей результатов тестирования на дистанции 50 метров вольным стилем трех групп по водному поло представлен в диаграмме 1.

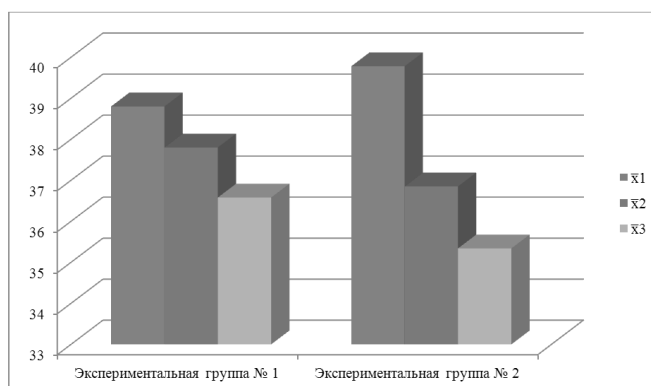


Диаграмма 1. Средние показатели результатов тестирования на дистанции 50 метров вольным стилем трех групп по водному поло

В диаграмме 1 представлены временные показатели, чем ниже столбец диаграммы – тем лучше время, затраченное на преодоление дистанции 50 метров вольным стилем. Из диаграммы видно, что время, затраченное на преодоление дистанции, при проведении каждого среза уменьшалось в двух группах по водному поло. Самый лучший средний временной показатель тестирования на 50 метров вольным стилем зафиксирован на третьем срезе у спортсменов, занимающихся в экспериментальной группе № 2, который равен (35,34 сек.), в экспериментальной группе № 1 результат составляет (35,58 сек.).

Сравнительный анализ средних показателей результатов тестирования на дистанции 50 метров ватерпольным кролем трех групп по водному поло представлен в диаграмме 2.

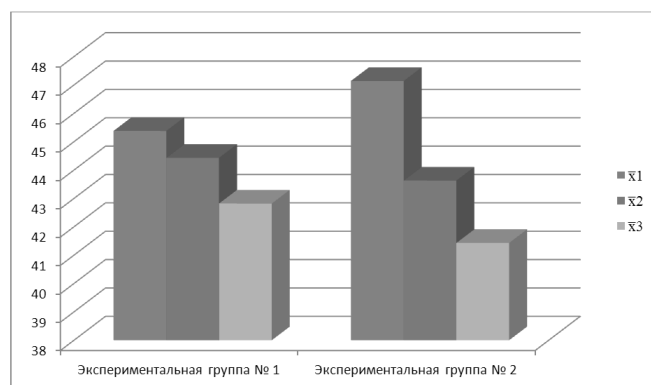


Диаграмма 2. Средние показатели результатов тестирования на дистанции 50 метров ватерпольным кролем трех групп по водному поло

В диаграмме 2 представлены временные показатели, чем ниже столбец диаграммы – тем лучше время,

затраченное на преодоление дистанции 50 метров ватерпольным кролем. Из диаграммы видно, что время, затраченное на преодоление дистанции, при проведении каждого среза уменьшалось в двух группах по водному поло. Самый лучший средний временной показатель тестирования на 50 метров ватерпольным кролем зафиксирован на третьем срезе у спортсменов, занимающихся в экспериментальной группе № 2 (тренировки проходят в первой половине дня), который равен (41,43 сек.), в экспериментальной группе № 1 (тренировки проходят во второй половине дня) результат составляет (42,85 сек.).

Сравнительный анализ средних показателей результатов тестирования в упражнении 5×3 метра в створе ворот ватерпольным кролем трех групп по водному поло представлен в диаграмме 3.

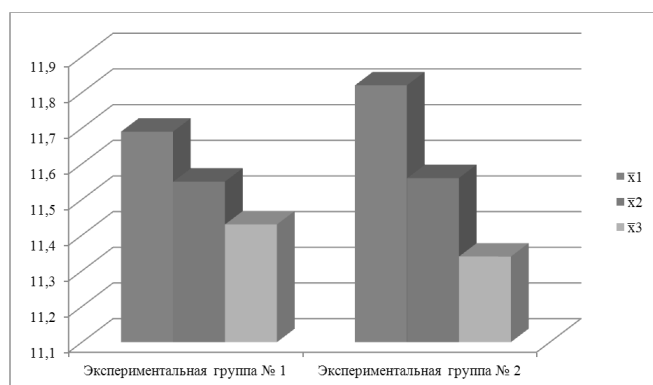


Диаграмма 3. Средние показатели результатов тестирования в упражнении 5×3 метра в створе ворот трех групп по водному поло

В диаграмме 3 представлены временные показатели, чем ниже столбец диаграммы – тем лучше время, затраченное на выполнение упражнения 5×3 метра в створе ворот ватерпольным кролем.

При проведении первого среза у экспериментальной группы № 1 по водному поло средний временной показатель был ниже (лучшее среднее время), на втором срезе картина стала меняться. Из диаграммы видно, что время, затраченное на выполнение упражнения ватерполистами, при проведении каждого среза уменьшалось в двух группах по водному поло. Самый лучший средний временной показатель тестирования упражнения 5×3 метра в створе ворот ватерпольным кролем зафиксирован на третьем срезе у спортсменов, занимающихся в экспериментальной группе № 2, который равен (11,34 сек.), в экспериментальной группе № 1 результат составляет (11,43 сек.).

Сравнительный анализ средних показателей результатов тестирования в упражнении 15 метров ведение мяча ватерпольным кролем трех групп по водному поло представлен в диаграмме 4.

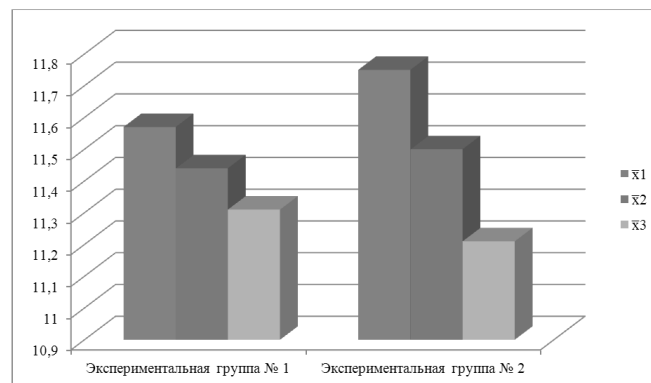


Диаграмма 4. Средние показатели результатов тестирования в упражнении 15 метров ведение мяча ватерпольным кролем трех групп по водному поло

В диаграмме 4 представлены временные показатели, чем ниже столбец диаграммы – тем лучше время, затраченное на выполнение упражнения 15 метров ведение мяча ватерпольным кролем.

Из диаграммы 4 видно, что время, затраченное на выполнение упражнения ватерполистами, при проведении каждого среза уменьшалось в двух группах по водному поло. Самый лучший средний временной показатель тестирования упражнения 15 метров ведение мяча ватерпольным кролем зафиксирован на третьем срезе у спортсменов, занимающихся в экспериментальной группе № 2, который равен (11,21 сек.), в экспериментальной группе № 1 результат составляет (11,31 сек.). Разница во временных показателях не большая, но для данного упражнения существенная.

Заключение

Полученные данные расширяют и углубляют представления об оптимальной методике плавательной подготовки в водном поло, повышают эффективность научно-методического обеспечения подготовки ватерполистов. В целом, результаты позволили констатировать, что под влиянием систематических занятий по методике «полного погружения» у занимающихся водным поло в утреннее время (9:30) на начальном этапе отмечалась выраженная положительная динамика временных показателей проплывания дистанций и выполнения упражнений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко В.А., Пигалова Л.В. Сравнительный анализ нормативов начальной подготовки первого года обучения Российской Федерации и Казахстана по направлению водное поло / В. А. Бондаренко, Л. В. Пигалова // Современный ученый. 2019. № 3. С. 19 – 23.
2. Бондаренко В.А., Пигалова Л. В. Формирование социально одобряемых ценностных ориентаций у тренеров-преподавателей по водному поло // Modern Humanities Success. 2019. № 5. С. 8 – 11.
3. Ибрагимова А.С., Тимакова Т.С., Трещалин С.С., Трещалин А.С. Влияние возраста и специфики вида спорта на свойства личности юных ватерполистов // Вестник спортивной науки. 2015. № 5. С. 21 – 25.
4. Кельблер П.Ю., Заятинова И.М. Проблемы современного водного поло в России / П.Ю. Кельблер, И.М. Заятинова // Всероссийская научно-практическая конференция обучающихся и научно-педагогических работников: сб. трудов.– 2018.– Томск.– С. 148 – 151.
5. Марьин И.С. Программа плавательной (технической) подготовки ватерполистов на этапе совершенствования спортивного мастерства / И.С. Марьин // Современные векторы развития образования: Актуальные проблемы и перспективные решения: сб. статей.– 2019.– Москва.– С. 90 – 93.

© Бондаренко Вячеслав Александрович (BondarenkoV.AI@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ РЕМЕСЛЕННИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹

Бычкова Екатерина Юрьевна

Соискатель, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г.

Екатеринбург

bychkovakaterina@yandex.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF LEGAL READINESS FOR FUTURE CRAFTSMEN TO PROFESSIONAL ACTIVITY

E. Bychkova

Summary: The article presents the results obtained during the pedagogical study on the formation of the legal readiness of future craftsmen for professional activities through the design of the pedagogical process, taking into account the complex pedagogical conditions. The characteristic of pedagogical conditions is given and the main directions of their implementation are identified. The effectiveness of the application of pedagogical conditions for the formation of the legal readiness of future craftsmen for professional activities is justified: 1) the organization of the educational and legal environment that supports universally binding and professional legal attitudes and moral values; 2) integration of general, special and legal disciplines; 3) the use of active and productive methods of educational work; 4) legal self-education and self-development of students.

Keywords: craftsmen, readiness for professional activity, legal readiness of future craftsmen, pedagogical conditions, formation of legal readiness of future craftsmen for professional activity.

Аннотация: В статье представлены результаты, полученные в ходе проведения педагогического исследования по формированию правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности посредством проектирования педагогического процесса с учетом комплекса педагогических условий. Дана характеристика педагогических условий и выявлены основные направления их реализации. Обоснована эффективность применения педагогических условий формирования правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности: 1) организация учебно-правовой среды, поддерживающей общеобязательные и профессионально-правовые установки и морально-нравственные ценности; 2) интеграция общих, специальных и правовых дисциплин; 3) применение активных и продуктивных методов учебно-воспитательной работы; 4) правовое самообразование и саморазвитие обучающихся.

Ключевые слова: ремесленник, готовность к профессиональной деятельности, правовая готовность будущих ремесленников, педагогические условия, формирование правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности.

Научно-техническое развитие и технологии промышленного производства обеспечили большой объем выпуска продукции массового потребления и перенасыщение товарного рынка изделиями стабильного качества. Политические и социально-экономические преобразования российского общества в конце XX века привели к дифференцированию спроса на потребительские товары и услуги и способствовали появлению новых работников на рынке труда, ориентированных на изготовление таких товаров и услуг. Работники, производящие товары и услуги по непосредственным заказам клиентов, называются ремесленниками, а их профессиональная деятельность – ремесленной [8].

Как форма хозяйственной деятельности ремесленничество существовало и развивалось в России до первой

трети XX века, но по идеологическим причинам искусственно было вытеснено из экономики нашей страны в последующие периоды. Возникшая в советский период система обучения индустриальных рабочих предполагала узкую специализацию, ограниченную самостоятельность, мобильность и ответственность, не предусматривала развитие коммуникативных, экономических и правовых навыков. Включенность работников в новые рыночные отношения приводит к необходимости подготовки работников принципиально нового типа – ремесленников. Современный ремесленник должен иметь опыт качественного выполнения индивидуальных заказов, обладать способностью к техническому творчеству, самостоятельностью для организации автономного производства и сбыта ремесленной продукции, социально-профессиональной мобильностью для адаптации

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00648. Funding: The reported study was funded by RFBR, project number 20-013-00648.

к переменам, коммуникативностью для выстраивания социальных связей [8]. В условиях интеграции России в мировую экономику, развития рыночных отношений внутри страны и построения правового государства, усиливается необходимость формирования правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности. Современный ремесленник должен ориентироваться на легальные формы осуществления своей деятельности, проявлять социальную ответственность за результаты труда, иметь опыт защиты своих профессиональных прав и интересов с позиции законодательства и обычаев делового оборота.

В психолого-педагогической науке готовность к профессиональной деятельности рассматривается учеными как теоретическая и практическая проблема, выделяется большое количество форм и видов готовности: психологическая, профессиональная, педагогическая, нормативно-правовая и т.д. Например, Н. В. Кузьмина характеризует понятие «готовность к профессиональной деятельности» наличием у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники [5, с. 34]. Нормативно-правовая готовность рассматривается как «своевременно разработанная и изученная сотрудниками и военнослужащими совокупность законодательных и иных нормативных правовых актов, регулирующих (обеспечивающих) организацию деятельности органов и подразделений МВД России в особых условиях» [1]. С.А. Бондаренко определяет правовую готовность как «сложное психолого-педагогическое явление, сочетающее взаимосвязанные психологические особенности и нравственные качества личности, социально ценностные мотивы выбора профессии, способы поведения, специальные профессионально-правовые знания, умения и навыки, обеспечивающие специалисту возможность трудиться в избранной им профессиональной сфере» [2].

Изучив различные точки зрения, встречающиеся в педагогической литературе, мы определили *правовую готовность будущего ремесленника* как «интегративное качество личности, основанное на правовых ценностях общества, отражающее его способность применять систему социально-правовых, профессионально-правовых, технолого-правовых, педагогико-правовых знаний и умений, опыт защиты и развития профессиональных прав и интересов, регулирования профессиональных отношений на основе законодательства и обычаев делового оборота» [9].

Формирование правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности является целостным, последовательным, непрерывным процессом, требующим соблюдения комплекса педагогических условий. Педагогические условия – это «совокупность

мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности» [7]. Термин является общенаучным и широко используется в педагогических исследованиях. Например, А.Я. Найн определяет данное понятие как «совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач» [6, с. 44]. Н.М. Борытко рассматривает педагогические условия как «внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательного сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата» [3]. Под педагогическими условиями мы понимаем совокупность организационно-педагогических, содержательно-педагогических и процессуально-педагогических условий, взаимовлияющих и взаимодополняющих друг друга.

Начальными положениями в разработке комплекса педагогических условий формирования правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности являются: заказ государства, общества и личности в обеспечении качества профессионального образования; особенности профессиональной деятельности в условиях рыночной экономики; единство содержательных линий профессионального и образовательного стандартов и реализации принципов преемственности, последовательности, профессионально-правовой направленности в подготовке будущих ремесленников.

Мы считаем, что успешному формированию правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности способствует соблюдение следующих педагогических условий: 1) организация учебно-правовой среды, поддерживающей общеобязательные и профессионально-правовые установки и морально-нравственные ценности; 2) интеграция общих, специальных и правовых дисциплин; 3) применение активных и продуктивных методов учебно-воспитательной работы; 4) правовое самообучение и саморазвитие обучающихся. Последовательно раскроем каждое условие.

Первое педагогическое условие – организация учебно-правовой среды, поддерживающей общеобязательные и профессионально-правовые установки и морально-нравственные ценности. Проблематично обучение студентов всем навыкам противостояния грубому эгоизму и манипуляциям в общении, но представляется возможным организация образовательной среды, в которой осуждаются и преодолеваются тенденции регрессивного развития. В образовательной среде всеми участниками учебно-воспитательного процесса должны признаваться и реализовываться нормы права, на основе которых формируется правомерное поведение.

Представление ремесленной деятельности как своеобразного вида креативного предпринимательства приводит к необходимости усвоения обучающимися правовых норм, защищающих интересы частных лиц. На формирование и реализацию интересов частных лиц огромное влияние оказывают важнейшие формы общественного и индивидуального сознания – мораль и нравственность. Действия субъектов права в обязательном порядке подчиняются ряду нравственных норм, из которых клиентоориентированность, добросовестность, профессиональная честь характерны для развитой предпринимательской культуры. Частью общества одобряются и упрощенные нравы – необязательность, лукавство, сиюминутная выгода, которые могут быть более привлекательны для профессиональной деятельности. Юридические нормы, регулируя узкий круг социальных отношений, требуют от личности гораздо меньше, чем нравственный императив. Многообразие нравственных норм и сложность осуществления регулируемого ими оптимального выбора предопределяет создание образовательной среды требовательной ко всем субъектам образовательного процесса и ориентирующей на высокий уровень поведения, характерный для развитой предпринимательской культуры.

Второе педагогическое условие – интеграция общих, специальных и правовых дисциплин. Профессиональная деятельность ремесленника связана с выполнением многих функций (управлением ремесленным предприятием, экономикой и финансами, технологией производства ремесленных работ, охраной труда и окружающей среды, реализацией готовой продукции, наставничеством), поэтому содержание правового обучения и воспитания должно соответствовать многофункциональной ремесленной деятельности. Поскольку в условиях минимального количества времени, отведенного на изучение правовых дисциплин и быстрого обновления содержания невозможно подробное изучение всех отраслей права, целесообразно выделять блоки правовых проблем, связанных с ремесленной деятельностью и рассматривать их как на общеобразовательных дисциплинах, так и на профессиональных, тем самым применяя на практике принцип профессионально-правовой направленности. Правовые проблемы необходимо соотносить с нравственным контекстом, разъясняя обучающимся соотношение понятий «мораль», «нравственность», «право», показывая место нормы в регуляции социальной жизни общества, т.е. реализовать сочетание правового обучения и правового воспитания. Комплексный подход достигается путем введения вопросов правовой направленности в содержание общих и специальных дисциплин, разъяснения обучающимся содержания понятий и правовых норм в контексте исторического и экономического развития страны.

Третье педагогическое условие – применение актив-

ных методов учебно-воспитательной работы, способствующих формированию правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности: правовые разминки, интеллектуальные тренинги, правовые дебаты, семинары, деловые игры.

Например, правовые дебаты позволяют продемонстрировать обучающимися знания в области права и красноречие, подготовиться к участию в состязательных прениях сторон договора в обстановке максимально приближенной к реальной. В рамках дебатов обучающиеся отстаивают собственную точку зрения, аргументируют и доказывают правильность своей правовой позиции, демонстрируют тактику ведения переговоров. Проведение дебатов предполагает последовательное прохождение пяти этапов: 1) ориентация участников (постановка проблемы, формулирование цели исследования); 2) подготовка к проведению дебатов (исследование темы, сбор и анализ информации, построение линии утверждения и отрицания); 3) непосредственное проведение дебатов (выступление участников, анализ, вынесение решения); 4) обсуждение дебатов (фиксация личностных изменений обучающихся, выдача рекомендаций обучающимся с учетом обнаруженных у них личностных изменений, саморефлексия обучающихся); 5) практическое применение освоенного в деятельности. Использование данного метода предполагает активное взаимодействие участников образовательного процесса и способствует мотивации обучения, так как достигается личностная значимость учебного материала. Наличие состязательности стимулирует активную творческую деятельность, а также проработку изучаемого материала.

Активные формы обучения и воспитания развивают у обучающихся способность слушать собеседника, анализировать сказанное, формулировать вопросы, размышлять, критически перерабатывать информацию, делать осмысленные выводы. Кроме того, при реализации перечисленных методов обучения в педагогическом процессе, у обучающихся появляется возможность выступать в роли другой стороны, анализировать и понимать чужой опыт, оценивать собственные действия с позиции другого. Такие формы обучения и воспитания способствуют осознанному восприятию материала, формируют ценностное отношение к праву как регулятору профессиональной деятельности.

Четвертое педагогическое условие – правовое самообучение и саморазвитие обучающихся. Особая роль в процессе формирования правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности отводится самостоятельной учебной работе, «во всех ее структурных компонентах: от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции» [4]. В процессе формирования правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятель-

ности актуальными видами самостоятельной работы являются: накопление, структуризация и распространение правовой информации; решение практико-ориентированных правовых задач; исследовательская работа по выбранной теме; подготовка презентации.

В современных условиях знания аккумулируются в открытом информационном пространстве сети Интернет. Самым активным компонентом информационных систем, помимо технического и технологического, подразумевается человек. Поэтому актуализируются умения будущего ремесленника работать с компьютерными программами, справочными правовыми системами, интернет-сайтами предприятий, интернет-порталами бизнес-компаний, системами электронной коммерции и розничной торговли.

Другой причиной, актуализирующей самостоятельную работу для ремесленника, является малая численность работников ремесленного предприятия и отсутствие привязанности к структуре организации – все этапы профессиональной деятельности, от проекта ремесленного изделия до его реализации, ремесленник выполняет сам с небольшим количеством помощников. В условиях малочисленности работников и автономности существования актуализируются процессы информационной поддержки предприятия и принятия правового управленческого решения. Современная информационная инфраструктура позволяет оперативно получать достоверную информацию в области ремесленного законодательства, изучать нормативно-правовые документы предприятий ремесленного профиля, динамику продвижения ремесленных товаров и услуг на рынок, развивать навыки критического мышления, индукции и дедукции. На основе самостоятельного поиска необходимой информации, ее накопления, систематизации и критической оценки формируются актуальные знания, которые могут быть применены в последующей профессиональной ремесленной деятельности.

Применение практико-ориентированных правовых

задач в учебном процессе, переход от простого к сложному, способствует развитию у обучающихся умений общеобязательного и профессионального правомерного поведения, освоению положительного опыта профессионального поведения и позитивной социальной направленности.

Исследовательская работа по выбранной теме может изучить положительные образы ремесленных предприятий, индивидуальных предпринимателей и самозанятых граждан, работающих в ремесленной сфере. Например, по интернет-сайту можно определить степень открытости субъектов малого бизнеса к сотрудничеству и кооперации, совместному сбыту продукции, возросшему влиянию потребителей, обслуживанию клиентов на более высоком уровне. Исследовательская работа позволяет выявить социальную направленность ремесленной деятельности и развивать профессионально значимые качества личности ремесленника: самостоятельность, умение дорабатывать инициированное дело до конца, представлять результаты своей деятельности, социальную ответственность.

Реализация предложенного комплекса взаимосвязанных педагогических условий проводилась в организациях среднего и дополнительного профессионального образования Свердловской области, реализующих экспериментальные программы подготовки будущих ремесленников. Было обновлено содержание учебных дисциплин, разработаны и внедрены в учебный процесс активные формы и методы организации педагогического процесса, спроектирована учебно-правовая среда, поддерживающая морально-нравственные ценности, активизировалась самостоятельная учебная работа обучающихся. На основании проведенного исследования можно констатировать, что реализация предложенного комплекса взаимосвязанных педагогических условий способствует формированию правовой готовности будущих ремесленников к профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Громов М.А. Основные направления и виды обеспечения готовности сил и средств органов и подразделений МВД России к действиям при чрезвычайных обстоятельствах социально-политического и криминального характера / М.А. Громов, Э.Г. Федорев // Российский следователь. – 2012. – № 15. – С. 41–43.
2. Бондаренко С.А. Формирование профессиональной готовности конкурентоспособного специалиста / С.А. Бондаренко // Модернизация высшей школы: обеспечение качества профессионального образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Барнаул, 22-23 окт. 2004 г. – Барнаул: Изд-во Алт. акад. экономики и права, 2004. – Ч. 1. – 188 с.
3. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: Academia, 2000. – 176 с.
5. Кузьмина Н.В. Педагогическая психология: учебное пособие / Н.В. Кузьмина. – Санкт-Петербург: Изд-во В.А. Михайлова, 2008. – 209 с.
6. Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А.Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44–49.

7. Никитина Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования: дис. ... д-ра. пед. наук. – Челябинск, 2001. – 427 с.
8. Romantsev G.M. Craft training in Russia: theory and practice of development / Romantsev G.M., Efanov A.V., Moiseev A.V., Bychkova E.Y., Karpova N.P., Tidemann B. // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – V. 11. – № (14). – P. 7154–7165.
9. Romantsev G.M. Structural and Functional Model of Future Craftsmen Legal competence Generation during Professional Education / Romantsev, G.M., Efanov, A.V., Bychkova, E.Y., Moiseev, A.V. // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – V. 11. – № (17). – P. 9787–9802.

© Бычкова Екатерина Юрьевна (bychkovakaterina@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский государственный профессионально-педагогический университет

ОЦЕНКА ВЛИЯНИЯ РЕЛЕВАНТНЫХ ФАКТОРОВ НА ЭФФЕКТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ОТРАСЛИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ЛЕНИНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ)

Ермилова Виктория Валерьевна

К.п.н., Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф.Лесгафта, Санкт-Петербург
ya.vika6406@yandex.ru

ASSESSMENT OF THE IMPACT OF RELEVANT FACTORS ON THE EFFECTIVE DEVELOPMENT OF THE PHYSICAL CULTURE INDUSTRY (ON THE EXAMPLE OF THE LENINGRAD REGION)

V. Yermilova

Summary: The article presents the results of a study aimed at assessing the impact of relevant factors on the effective development of the physical culture industry in the Leningrad region. During the analysis of priority directions of actions carried out within the framework of the state program «Development of physical culture and sports in the Leningrad region», the current results of activities in the field of physical culture in the region were identified, allowing us to draw a conclusion about the current situation. To achieve the goal set for the study, a mathematical model was constructed for evaluating relevant factors of the physical culture and sports and economic and demographic environment using multiple regression analysis, which made it possible to explain the nature of mutual influences of the studied factors on the number of citizens who are systematically engaged in physical culture and recreation activities, in particular: increasing the capacity of infrastructure facilities in the industry increases the number of citizens, if the amount of funding is maintained, the number of specialists whose professional activities are carried out within the FC industry should be increased (by a maximum of 0,28 %). The results of the research are of practical significance for forecasting the development of the FC industry in order to find optimal levels of factors.

Keywords: physical culture, monitoring, relevant factors, priority tasks of the industry, mathematical model, method of multiple regression analysis.

Аннотация: В статье представлены результаты исследования, целью которого стала оценка влияния релевантных факторов на эффективное развитие отрасли физической культуры Ленинградской области. В ходе анализа приоритетных направлений действий, осуществляемых в рамках государственной программы «Развитие физической культуры и спорта в Ленинградской области», были выявлены текущие результаты деятельности в отрасли физической культуры на территории области, позволяющие сделать вывод о сложившейся на сегодняшний день ситуации. Для достижения поставленной перед исследованием цели было осуществлено построение математической модели оценки релевантных факторов физкультурно-спортивной и экономико-демографической среды методом множественного регрессионного анализа, посредством которого стало возможным объяснить характер взаимовлияний исследуемых факторов на количество граждан, систематически занимающихся физкультурно-оздоровительной деятельностью, в частности: увеличение пропускной способности инфраструктурных объектов отрасли ФК повышает показатель численности граждан, занимающихся физкультурно-оздоровительной деятельностью; в случае сохранения объёма финансирования следует увеличивать численность специалистов, профессиональная деятельность которых осуществляется в рамках отрасли ФК (максимум на 0,28 %). Результаты исследования имеют практическую значимость для прогнозирования при управлении развитием отрасли ФК с целью поиска оптимальных уровней факторов.

Ключевые слова: физическая культура, мониторинг, релевантные факторы, приоритетные задачи отрасли, математическая модель, метод множественного регрессионного анализа.

Введение

Физическая культура (далее – ФК) как одна из отраслей экономики, выступает в качестве важного фактора социально-экономической политики региона, развитие которой способно значимо отразиться на развитии общества в целом [4, с.55; 6, с.19]. В ходе выработки региональной политики в отрасли ФК традиционно применяются программно-целевой и экономический методы [2, с.14]. В первом случае, регулирование деятельности в исследуемой отрасли осуществляется на основании разработки концептуальных основ политики, во-втором – на основании прогнозируемых и реальных

экономических показателей эффективности в ходе выработки и реализации региональной политики [10, с.83].

В настоящее время в качестве действующих документов, регламентирующих социально-экономическую деятельность в рамках отрасли ФК Ленинградской области (далее – ЛО), выступает Постановление Правительства «Об утверждении Порядка разработки, реализации и оценки эффективности государственных программ Ленинградской области» [11] и разработанной в соответствии с названным Постановлением государственной программы «Развитие физической культуры и спорта в Ленинградской области» (далее – Программа) [5].

Целью настоящего исследования стала оценка влияния релевантных факторов на эффективное развитие отрасли физической культуры Ленинградской области.

Теоретическое обоснование проблемы исследования

Для достижения поставленной цели, первоначально, мы обратились к анализу ситуации, сложившейся на сегодняшний день в рассматриваемой отрасли на территории ЛО. В ходе анализа приоритетных направлений действий, осуществляемых в рамках вышеназванной Программы, были выявлены текущие результаты деятельности в отрасли ФК на территории ЛО [1, с.4-5], представленные в таблице 1.

Представленные в таблице 1 значения приоритетных показателей развития отрасли ФК, свидетельствуют об эффективности действующей государственной программы, что позволяет сделать обобщённое заключение о её положительном влиянии. Однако до сих пор остаются неразрешенные проблемы, в большей степени обусловленные недостаточностью научной обоснованности оценки влияния релевантных факторов на эффективное развитие отрасли ФК [3, с. 18; 7, с.15; 9, с.70; 14, с.88; 15, с.243; 16, с.65], что негативно отражается на её динамике.

Организация исследования

В качестве важного этапа управления развитием отрасли ФК выступает мониторинг внешних условий, посредством которого становится возможным определить наиболее благоприятные возможности, позволяющие избежать угрозы препятствий развития исследуемой сферы деятельности. Рассмотрение отрасли с позиций системного подхода, позволяет предположить значимость влияния внешних условий на происходящие в ней изменения, как положительные, так и негативные [12, с.575].

Для разрешения основного вопроса отрасли ФК – укрепление здоровья населения и формирование ЗОЖ с позиции статистического исследования, позволяющего научно обосновать факт взаимосвязи между релевантными факторами, что даст возможность путем влияния прогнозировать максимально эффективный результат [8, с.67; 13, с.34], следует найти пути разрешения двух задач: 1) приведение к количественным значениям показатели факторов; 2) устранение вариативности факторов социально-экономической среды, (доходы граждан, финансирование отрасли и т.д.)

В связи со сказанным в ходе настоящего исследования в качестве *выходной переменной* (функции отклика)

Таблица 1

Результаты деятельности Правительства ЛО (по состоянию на 12.02.2020 г.)

Приоритетные задачи	Результаты деятельности за период с 2017 по 2020 гг.
1	2
Сохранение и расширение инфраструктуры в отрасли ФК	Обеспеченность спортивными сооружениями 18,23% от нормативной единовременной пропускной способности: спортивными залами – 44,84%, плоскостными спортивными сооружениями – 17%, плавательными бассейнами – 9,1%. На территории функционируют 190 спортивных клубов. Завершено строительство 120 универсальных спортплощадок в сельских школах ЛО, что позволяет заниматься на систематической основе около 17 тыс. детей «на селе».
Укрепление здоровья населения и формирование здорового образа жизни (далее – ЗОЖ)	Численность занимающихся физкультурно-оздоровительными видами деятельности составила 399074 человек, или 22,5%, что превысила запланированные (21%).
Создание условий с целью увеличения населения, систематически занимающихся различными видами физкультурно-оздоровительной деятельностью	Было проведено 571 спортивных мероприятий. Обеспечена подготовка и участие спортивных команд ЛО во всероссийских и международных физкультурных мероприятиях и спортивных соревнованиях (горнолыжный спорт, плавание, настольный теннис, шашки, дзюдо. Обеспечено участие спортивных школьных команд ЛО в 13 всероссийских соревнованиях по различным видам спорта разного уровня. Проведено 2 судейских семинара, 2 тренерских семинара и 3 семинара для специалистов отрасли. На территории ЛО проведены 67 межрегиональных, всероссийских и международных спортивных соревнований. Количество спортсменов ЛО в спортивных сборных командах России составило: - по летним видам спорта – 103 человека; - по зимним видам спорта – 14 человек. Спортсмены и тренеры ЛО в количестве 109 человек получили премии Правительства Ленинградской области. Проведено 17 региональных физкультурных мероприятий. Обеспечено участие спортсменов-инвалидов ЛО в 20-ти всероссийских и международных соревнованиях и 13-ти тренировочных мероприятиях.

нами был принят показатель численности населения, систематически занимающегося различными видами физкультурно-оздоровительной деятельностью (Y). В состав *входных переменных* вошли две группы факторов. В первую группу мы отнесли внешние факторы, объединяющие в себе факторы экономической и демографической среды, а именно X1 – среднедушевые доходы населения, X2 – численность населения; X3 – численность мужчин; X4 – численность населения в дотрудоспособном возрасте. В состав второй группы – внутренние факторы, вошли факторы физкультурно-оздоровительной среды: X1 – численность штатных специалистов отрасли ФК; X2 – количество инфраструктурных сооружений; X3 – финансирование отрасли. В совокупности названные факторы составили систему результативно-факторных показателей, которые были задействованы в ходе исследования в поиске оптимальных для управления отраслью ФК уровней факторов.

Построение математической модели оценки релевантных факторов осуществлялось в несколько этапов: 1 этап – выбор выходных переменных; 2 этап – установление области изменения входных факторов и их интервалов варьирования; 3 этап – определение вида математической модели; 4 этап – определение значимости коэффициентов уравнения регрессии; 5 этап – проверка адекватности модели.

В процессе исследования были выдвинуты гипотезы в соответствии с факторами:

- *физкультурно-спортивной среды*: X1 – с увеличением численности специалистов отрасли возрастают возможности привлечения граждан к систематическим занятиям видами физкультурно-оздоровительной деятельности; X2 – с расширение инфраструктуры отрасли увеличивается значение показателя единой пропускной способности; X3 – увеличение финансирования отрасли создаёт более благоприятные условия для реализации физкультурно-оздоровительной деятельности;
- *экономико-демографической среды*: X1 – с увеличением среднедушевых денежных доходов граждан возрастают их возможности в реализации физкультурно-оздоровительной деятельности; X2 – с увеличением численности населения увеличивается количество граждан, способных принимать активное участие в физкультурно-оздоровительной деятельности; X3 – с увеличением численности населения в дотрудоспособном возрасте создаются наиболее благоприятные условия для роста массовости физкультурно-оздоровительного движения.

Для вычисление статистической зависимости случайной величины Y от нескольких других величин X1,

X2, ...> Xn, нами применен метод множественного регрессионного анализа посредством пакета прикладных программ Matlab профессора Н. Е. Проскурякова в два этапа: 1 этап включал регрессионный анализ факторов физкультурно-оздоровительной, экономической и демографической среды в отдельности; 2 этап объединял все факторы, в результате чего были получены две линейные модели (экономико-демографическая; физкультурно-оздоровительная).

Результаты исследования

Анализ первой группы факторов (социально-демографической среды) во взаимосвязи с показателем численности населения, систематически занимающимся различными видами физкультурно-оздоровительной деятельностью, показал, что количество граждан, систематически занимающихся двигательной активностью, увеличивается при росте доходов;

При сравнении факторов внутренней среды с показателем численности граждан, систематически занимающихся физкультурно-оздоровительной деятельностью, было установлено, что при увеличении финансирования и пропускной способности исследуемый показатель увеличивается более чем в 2 раза.

Апробация выстроенной модели на практике позволила произвести вычисления на примере ЛО и сделать следующие выводы:

1. увеличение пропускной способности инфраструктурных объектов отрасли ФК повышает показатель численности граждан, занимающихся физкультурно-оздоровительной деятельностью;
2. в случае сохранения объёма финансирования следует увеличивать численность специалистов, профессиональная деятельность которых осуществляется в рамках отрасли ФК (максимум на 0,28 %).

Вывод

Резюмируя вышесказанное, на основании результатов, полученных в ходе вычислений и построения математических моделей, можно объяснить характер взаимовлияния исследуемых факторов на количество граждан, на систематической основе занимающихся физкультурно-оздоровительной деятельностью, что в свою очередь практически значимо для прогнозирования при управлении развитием отрасли ФК с целью поиска оптимальных уровней факторов влияния.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова, С.А. Выявление и анализ факторов внешней среды, влияющих на развитие физической культуры и спорта [Текст] / С.А. Архипова // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2017. – № 2. – С. 3-7.
2. Бачило, Е.П. Нормативно-правовая база как фактор реформирования и развития отрасли «Физическая культура и спорт» [Текст] / Е.П. Бачило // Материалы научных трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Стратегическое управление организациями в изменяющемся мире». – 2017. – С. 13-15.
3. Беланов, А.Э. Потребность в физической культуре как один из факторов развития личности студента [Текст] / А.Э. Беланов // Материалы Второй межрегиональной научно-методической конференции «Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста». – 2017. – С. 17-20.
4. Гаджиева, М.Х.-О. и др. Кривцова М.К. «Второе поколение» показателей качества государственного управления [Текст] / М.Х.-О., Гаджиева, М.К. Кривцова // Научные записки молодых исследователей. – 2014. – С.54-56.
5. Государственная программа Ленинградской области «Развитие физической культуры и спорта в Ленинградской области» от 14 ноября 2013 года № 401 (с изменениями на 13 декабря 2019 года) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/537949229>. (Дата обращения: 12.02.2020 г.)
6. Косова, Ю.А. Современное состояние отрасли физической культуры и спорта и пути ее реформирования [Текст] / Ю.А. Косова // Транспортное дело России – 2018. – С.19-22.
7. Кузнецова, С.Н. Факторы и условия развития физической культуры и спорта [Текст] / С.Н. Кузнецова // Young Science. – 2018. – Т. 2. – № 2. – С. 14-16.
8. Кулешов, В.К. и др. Теория управления качеством и сертификация [Текст] / В. К. Кулешов, И. С. Филатов. – Томск: Изд-во ТПУ, 2005. – С.67.
9. Курамшин, Ю.Ф. Физическая культура и спорт – важнейший фактор сохранения здоровья нации и социально-экономического развития страны [Текст] / Ю.Ф. Курамшин // Актуальные проблемы здоровья и физической культуры. – 2018. – № 1. – С. 68-73.
10. Полухина, М.Г. Социальная инфраструктура, как фактор развития физической культуры и спорта [Текст] / М.Г. Полуханова // Российский журнал сельскохозяйственных и социально-экономических наук. – 2016. - №7 (55). – С. 80-85.
11. Постановление Правительства Ленинградской области от 7 марта 2013 года №66 «Об утверждении Порядка разработки, реализации и оценки эффективности государственных программ Ленинградской области» (с изменениями на 27 декабря 2019 года). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/537931984> (Дата обращения: 12.02.2020 г.)
12. Садыкова, Ч.Р. и др. Окружающая среда как фактор развития экологии физической культуры [Текст] / Ч.Р. Садыкова, Г.Н. Хадиуллина // Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Физическое воспитание и студенческий спорт глазами студентов». – 2016. – С. 575-576.
13. Степанов, А. Цели в области качества: измеримость и виды [Текст] / А. Степанов // Стандарты и качество. – 2017. – № 5 – С. 34.
14. Фёдорова, Т.Н. Специфические закономерности физического совершенствования, как факторы эффективного развития физической культуры в современном обществе [Текст] / Т.Н. Фёдорова // Международный журнал экспериментального образования. – 2019. – № 7-1. – С. 89-91.
15. Хитрова, Е.М. Принципы устойчивого развития на примере отрасли физической культуры [Текст] / Е.М. Хитрова // Baikal Research Journal – 2017. – С.243-246.
16. Цветков, В.Я. Эволюция управления качеством [Текст] / В.Я. Цветков // Образовательные ресурсы и технологии. – 2017. – №1 (18) - С.65.

© Ермилова Виктория Валерьевна (ya.vika6406@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

ECONOMIC PROBLEMS AS A MEANS OF IMPROVING MATHEMATICAL LITERACY

V. Kazarina
T. Fomina

Summary: The introduction of the economic content problem in the state final certification is not accidental. Their solution contributes to a better assimilation of the content of the entire course of secondary school mathematics, to form a systematic, scientific worldview and allows the transfer of knowledge and skills in related disciplines, in particular in Economics.

Economic theory as a social science that studies the problem of choice in conditions of limited resources for maximum satisfaction of people's needs, is designed to explain events in economic life using models of reality, to reflect the real economy. That is why the main criterion for expert assessment of the correctness of the task on the unified state exam is the skill «construction and research of a mathematical model».

Keywords: mathematical literacy, school education, management risks, economic concepts.

Введение экономических задач в школьный курс математики обусловлено исторически. Люди издавна не только хранили нажитое богатство, но и доверяли другим управление свои капиталом. Во всем известной евангельской притче о двух рабах господин вручил каждому по таланту (тогда - денежной единице) на хранение. Один из рабов оказался недалёковидным, зарыл свой талант в землю, но, спустя время, честно вернул его хозяину. Другой же пустил деньги в дело и вернул господину сумму, большую первоначальной. Хозяин похвалил предприимчивого раба. Но в притче не говорится, как поступил бы хозяин с рабом, если бы вложение не окупилось и талант был бы потерян. На этот вопрос до сих пор нет ответа. С давних времен предприниматели отвечали перед тем, кто давал им займы, всем своим имуществом и даже свободой, что снижало риски, но и тормозило экономику.

На современном этапе развития экономики риски управления должны быть сведены до минимума как в масштабах государства, так и для каждого современного человека. С тех пор прошло много времени, люди пытаются разобраться не только в современной экономической ситуации, но и учиться прогнозировать будущее развитие, что невозможно сделать без умения решать математические задачи. Как говорит К.И. Сонин, «миро-

Казарина Вера Викторовна
К.п.н., доцент, ГАУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области»
vvkaz@yandex.ru

Фомина Татьяна Михайловна
старший методист, ГАУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области»

Аннотация: Введение задачи экономического содержания в государственную итоговую аттестацию не случайно. Их решение способствует более качественному усвоению содержания всего курса математики средней школы, формировать системное, научное мировоззрение и позволяет осуществлять перенос полученных знаний и умений в смежные дисциплины, в частности в экономику.

Экономическая теория как общественная наука, изучающая проблему выбора в условиях ограниченности ресурсов для максимального удовлетворения потребностей людей, призвана объяснять происходящие события в экономической жизни с помощью моделей действительности, отражать в себе реальную экономику. Именно поэтому основным критерием для экспертной оценки правильности выполнения задания на ЕГЭ выбран навык «построения и исследования математической модели».

Ключевые слова: математическая грамотность, школьное обучение, риски управления, экономические понятия.

вой финансовый кризис заставил интересоваться экономикой даже тех, кому в обычные времена это не пришло бы в голову» [36]

Принцип учёта индивидуальных особенностей обучающихся при изучении экономических задач находит отражение и в критериях оценивания. Эксперты должны понимать, что «способов верного решения заданий этого типа никак не меньше, чем для привычных текстовых задач. Возможен и стиль, приближенный к высшей математике, и наивный подход, напоминающий арифметический способ решения текстовых задач, и метод использующий специфические для математической экономики понятия (целевая функция, симплекс-метод и т.п.)». Школьный учитель же должен показывать различные способы решения, опираясь на структуру мышления обучающихся.

Разработанность вопроса

Предпринимаются попытки систематизировать экономические задачи, предлагавшиеся на ЕГЭ по математике в разные годы, по темам и методам решения Ю.В. Садовничий [30; 31], И.В. Яценко и др.

Разработаны варианты, представлены решения от-

дельных вариантов [15, ЕГЭ 36 вар]

По такому же принципу построено изложение материала в большинстве пособий для подготовки и самоподготовки к ЕГЭ. В основном, формат изданий – тематические тренинги, которые содержат минимум теории – выдержан полностью, автор отмечает, что необходима личность учителя. Но понимают ли это учителя, ограничиваясь «прорешиванием» заданий, аналогичных ЕГЭ предыдущих лет зачастую за полгода до экзамена? Могут ли обучающиеся самостоятельно, без помощи наставника подготовиться к испытаниям и, что намного важнее, решать аналогичные задачи в жизни?

С целью изучения основ экономической теории разработаны учебники, изучение которых помогают учителю формировать у обучающихся старших классов целостные представления о сути экономических явлений, формировать основы экономической грамотности.

Наработки педагогов

Решение задачи несколькими способами, оформление задачи таблицей, рассматривая величин процесса кредитования, их взаимосвязь и взаимообусловленность (А.Н. Слепцова [33])

В профильных программах с целью освоения основных экономико-математических методов необходимо владение традиционным аппаратом математики и логики, изучаемом в школьных программах: дроби, проценты, уравнения, логические задачи. А эти знания у современных студентов не всегда сформированы. [1, С.6] В.А. Абчук, анализируя подготовленность студентов экономических специальностей, отмечает, что «когда дело доходит до расчётов, связанных с дробями или процентами, школьная эрудиция многих даёт осечку» [1, С.10].

В 2017-19 годах задание 17 представляло собой задачу на кредиты. Процент решивших задание из всех выпускников основного дня в Российской Федерации оказался в пределах статистики для решения подобных заданий: 1 балл получило 5,35% от общего числа участников экзамена, 2 балла – 5,35%, 3 балла – 17,16%.

Основными ошибками явились неверное составление модели; вычислительные (арифметические); прекращение решения на промежуточном шаге, то есть без доведения ответа до числового значения; решение методом перебора без обоснования единственности; использование в решении без вывода формул для задач о кредитовании, отсутствующих в учебниках (решение имеет вид «формула – ответ»), что можно трактовать как отсутствие построения модели задачи (А.А. Прокофьев [28; 29]) По данным федеральной имеет наибольшее количество выходов на апелляцию.

В Иркутской области регулярно проводится анализ статистических данных о результатах единого государственного экзамена (ЕГЭ). В Иркутской области результаты по математике нельзя назвать стабильными. Например, в целом результаты ЕГЭ по математике профильного уровня в 2016 году были значительно лучше, чем в 2015 году: средний тестовый балл увеличился по сравнению с 2015 годом на 7,18. Однако, в 2018 произошел спад: средний балл по математике уменьшился на 2,22 по сравнению с 2016 годом и на 1,66 по сравнению с 2017 годом.

Все вышесказанное говорит о снижении качественных показателей результатов ЕГЭ по математике профильного уровня, по сравнению с 2016 и 2017 годами при незначительном увеличении доли участников, набравших балл не ниже минимального.

- По математике базового уровня средний балл в 2018 году **увеличился** по сравнению с 2016 годом на 0,2, а по сравнению с 2017 годом – на 0,06.
- Значительно (с 4,14 до 0,82) уменьшилась доля участников ЕГЭ по математике профильного уровня, получивших от 81 до 100 тестовых баллов.
- Доля участников ЕГЭ по математике профильного уровня, набравших балл ниже минимального, **уменьшилась** на 2,12 по сравнению с 2017 годом, а на ЕГЭ базового уровня доля участников, набравших балл ниже минимального, **увеличилась** на 0,5.

В 2018 году по сравнению с 2017 годом участники экзамена основного дня в части заданий с развёрнутым ответом заметно лучше справились с заданиями 13 (19,4% против 12,4%) и 15 (14,5% против 6,4%), и заметно хуже – с заданием 17 (1,1% против 9,2%). (С. 23).

- участники, набравшие более 80-ти баллов из задач с развернутым решением повышенного уровня хуже всего справились с заданиями 17, 18 и 19 (по каждому из этих заданий сумели набрать баллы лишь около половины учащихся этой группы).
- Одной из причин допущенных ошибок, видимо является то, что на уроках в одиннадцатом классе зачастую вместо планомерного изучения материала и проведения необходимых обоснований занимаются «натаскиванием» на типовые задачи ЕГЭ и типовые приёмы их решения. Это объясняет и то, что выпускники плохо справляются с задачами по темам, изучаемым в старших классах (свойства функций, задачи по стереометрии).

Кроме того, при решении, в частности, экономической задачи (задание 17) выпускники не вдумываются в смысл задания, а применяют готовые формулы, что приводит к тому, что решение оказывается недостаточно обоснованным или вообще неверным, из-за невнимательного прочтения условия и использования не тех

формул. Учащиеся «тупеют» от большого количества различных формул и приёмов без их понимания. Навыки формальной логики отсутствуют у всё большего количества выпускников.

Не приступили к выполнению задания С-17 в 2018 году 8517 выпускников, что составляет 89,56% от общего количества участников ЕГЭ в Иркутской области. Анализ выполнения этого задания показал, что выпускники 26 муниципальных образований (МО), что составляет 62% всех МО Иркутской области, количество не приступавших к выполнению этого задания было еще больше. Из 10,44% приступивших решение данного задания на «0» баллов оценено у 10,07%, на «1» - 0,13%, «2» - 0,03%. Полностью верно выполнили задание 0,21% выпускников 2018 года.

В регионе проводятся регулярные семинары, мастер-классы, организуется освоение дополнительных профессиональных программ повышения квалификации учителей математики, на которых рассматриваются и вопросы методики решения текстовых задач с экономическим содержанием. В результате системной деятельности педагогов в 2019 году с заданиями профильного ЕГЭ по математике, проверяющими умение использовать знания по математике в практической деятельности и повседневной жизни, № 1 и № 2 базового уровня (выполнили верно соответственно 96% и 98% выпускников) и № 10 профильного уровня (69%) участники экзамена справились лучше, чем с остальными заданиями. С заданием повышенного уровня № 17 справилось 5,5%. В 2019 году к заданию С-17 не приступало меньшее количество обучающихся, чем в предыдущие годы (7819 человек, 87,44% от общего количества выпускников), произошло увеличение количества приступивших на 2,12%. Повысилось и качество выполнения задания: снизилось до 8,51% количество участников, получивших «0» баллов, полностью верно выполняют задание уже 3,21% выпускников. Но данные результаты нельзя считать достаточными.

В 2019 году уже в 31 МО количество не приступивших к выполнению задания было больше, чем в целом по Иркутской области, причём из них в 24 МО (57%) этот показатель ниже областного уже не первый год.

Систематизация ошибок

А.А. Прокофьев отмечает, что многие участники экзамена действовали по аналогии с решениями подобных задач, представленными на различных сайтах или в пособиях для подготовки к ЕГЭ. Основной ошибкой при решении задач на кредиты и вклады можно считать отсутствие математической модели изучаемой ситуации. Это бывает в случае, если решение основывается на применении окончательной формулы, которой нет в

официальных учебниках, без ее вывода, что недопустимо в соответствии с разделом 3, пункта 2 «Спецификации контрольных измерительных материалов для проведения в 2017 году единого государственного экзамена», т.е. используется модель без обоснования. Или решение основано на применении метода перебора без достаточных обоснований единственности решения задачи, то есть также отсутствует этап построения модели. [28; 29]

Особенностью является то, что для её решения необходимо знать небольшой объем теоретического материала, чаще всего только понятие процента. Вместе с тем, задача чаще всего вызывает затруднения у выпускников.

Причиной этому служат и объёмные вычисления, и громоздкие формулировки текста, и другие причины. Мы считаем, что одной из причин является недостаточная работа по обучению школьников математическим методам решения экономических задач, так и учёт индивидуальных особенностей учащихся.

Виды экономических задач

Классификация Ф.Ф. Лысенко: денежные расчеты, понятие процента, «экономические» задачи, Экономические задачи [19]

Ю.В. Садовничий классифицирует задачи по применяемым методам решения: предварительные задачи, формула сложных процентов, исследование функций и графические иллюстрации, задачи на оптимизацию, специфика целых чисел. Невозможность классифицировать какие-либо из задач он относит к категории «другие задачи» [30; 31]

Учителя классифицируют задачи по типам вопросов: нахождение ежегодной выплаты (транша), нахождение суммы кредита, задачи на вычисление процентной ставки, нахождение количества лет выплаты кредита, на оптимизацию и другие [33]

Введение введения понятия %

Для успешного участия во Всероссийской олимпиаде школьников даже на муниципальном уровне необходимо владеть такими понятиями, как альтернативная стоимость, упущенная выгода, кривая производственных возможностей, спрос и предложение, рыночное равновесие и многими другими.

Экономические науки понимают под процентом (ссудным процентом) в обобщенном виде, по распространенным зарубежным представлениям, понимают плату за пользование заемными средствами, которая обычно выражается в виде ежегодной процентной ставки [34; 35]. насчитывают более 20 понятий процентов.

Среди них накопленные и начисленные, номинальные и чистые и многие другие [34; 35]. В школьном курсе математики понятие процента вводится как сотая часть. В решении задач ЕГЭ – процент понимается как мировой экономике.

На элективных, факультативных курсах школьники знакомятся только с некоторыми из них - простыми и сложными.

С. 7. Начиная с 2015 года ЕГЭ по математике разделён на два уровня: базовый и профильный. Надо готовить на обоих уровнях. Задания с кратким ответом содержат краткие теоретические сведения, необходимые для успешного выполнения заданий, набор заданий, аналогичных встречающимся в экзаменационных работах. За заданием с решением приводят несколько примеров для самостоятельного выполнения. Задания для контроля

С. 11. Способ организации процесса обучения зависит от учителя. Могут решать задания на уроке по определённой теме или по различным темам. Можно использовать для ознакомления с методами решением заданий базового, повышенного и высокого уровня сложности, для организации диагностики и контроля (самоконтроля). Использовать целесообразно при самоподготовке.

Денежные расчёты

С. 22 Денежные расчёты.

Часто приходится определять затраты на приобретение различных товаров. Например, зная, что цена за 1 м³ воды составляет 20 рублей 30 копеек, узнаем стоимость 150 м³ воды.

При решении приводит способ, который служит пропедевтикой понятия процент. При переводе копеек в рубли автор подробно комментирует т действия: «Переведём в рубли сумму 20 рублей 30 копеек. Копейка – это $\frac{1}{100}$ рубля, значит 30 копеек равны $\frac{30}{100} = 0,3$ рубля. Отсюда 20 рублей 30 копеек = 20,3 рубля». После автором указывается алгоритм действия: «Теперь найдем произведение 150 (м³) и 20,3 (руб. за м³).» и делается вывод: «Значит, стоимость 150 м³ воды равна 3045 рублей». Далее приводятся задача, аналогичных для человека, владеющего методом их решения. Но на самом деле их решение сводится к выполнению более широких алгоритмов: найти, сколько сдачи должен получить покупатель, сравнить два расчёта на лечение и т.п. Из десяти предложенных для самостоятельного решения задач к трём приводятся решения в конце книги, содержащие вычисления, но не смысловую работу с величинами.

Аналогично рассматривается тема «Проценты». При-

водится минимальное количество теоретического материала. Причём, пояснения не соотносятся с правилами, алгоритмами, которые проверяется на экзамене.

Например, в учебниках ...

Виленкин, Н.Я. Математика. 6 класс : учеб. для общеобразоват. Учреждений / Н.Я. Виленкин, В.И. Жохов, А.С. Чесноков, С.И. Шварцбурд. – 30-е изд., стер. – М. : Мнемозина, 2013. 288 с. : ил.

С. 79 в теме «Нахождение дроби от числа» решаются более сложные задачи. Дается правило: «Чтобы найти дробь от числа, нужно умножить число на эту дробь». С позиции математики на основании переместительного закона запись «p% от числа А – это $\frac{pA}{100}$ ». С. 23 получается при выполнении этого правила. Методически обосновано, что необходимо напоминать обучающимся те законы и правила, которые они когда-то (шесть лет назад) изучали, учить мыслить, проводить аналогии, вспоминать, а не предлагать новые, более эффективные записи без опоры на имеющийся опыт. Согласно заложенным алгоритмам учителю необходимо напоминать учащимся правило и выполнять запись в виде «p% от числа А – это $A \cdot \frac{p}{100}$ », дополняя её воспроизведением вслух правила не только на первых уроках повторения при подготовке к экзамену, но и в сложных задачах.

С этих позиций более успешно обобщается теория, если учащиеся вспоминают суть пропорции. Ю.В. Садовничий, вводя процент как сотую часть числа, говорит, что если число b составляет p% от числа a, то верно следующее соотношение: $\frac{b}{a} = \frac{p}{100}$, где можно по двум известным величинам найти третью.

Введение метода

По данным анкетирования, из 111 учителей математики Иркутской области, освоивших дополнительные профессиональные программы повышения квалификации в ГАУ ДПО «Институт развития образования Иркутской области», (78%) имеют потребность в изучении методов решения задач с экономическим содержанием, затруднено.

Решение задач с экономическим содержанием вызывает интерес у педагогов, но по методике их решения представлено не так много материала в открытых источниках. во входной диагностики. более 20 слушателей поскольку с одной стороны с другой – по данным анкетных данных показало большое желание разобраться в их решении на собственном опыте.

Решение подобных задач предполагает проверку следующих умений учащихся:

- переходить от текста задачи к построению соответствующей математической модели;
- обращаться с целыми числами, то есть уметь использовать при решении задач элементы теории делимости целых чисел;
- производить действия со степенями с натуральным показателем;
- обращаться с процентами, сложными (банковскими) процентами и долями.

Вывод

В дальнейшем планируется разработать систему экономических задач, ориентированная на различные подструктуры математического мышления (И.С. Якиманская, И.Я. Каплунович и др). Считаю, что опора на ведущую подструктуру математического мышления (топологическую, проективную, порядковую, метрическую и алгебраическую) значительно повышает эффективность усвоения различных методов решения экономических задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абчук, В.А. Экономико-математические методы: Элементарная математика и логика. Методы исследования операций, СПб.: Союз, 1999. – 320 с.
2. Азарова, Л.А. Метод «стаканчиков» при решении задач на смеси и сплавы Инфоурок. Единый образовательный портал России Электронный ресурс <https://infourok.ru/metod-stakanchikov-pri-reshenii-zadach-na-smesi-i-splavi-1571458.html>
3. Алгебра. 7 класс : учеб. для общеобразоват. Учреждений / А45 [Ю.Н. Макакрычев, Н.Г. Миндюк, К.И. Нешков, С.Б. Суворова]; под ред. С.А. Теляковского. – М. : Просвещение, 2013. – 256 с. : ил.
4. Алгебра. 9 класс : учеб. для общеобразоват. организаций / А45 [Ю.Н. Макакрычев, Н.Г. Миндюк, К.И. Нешков, С.Б. Суворова]; под ред. С.А. Теляковского. – М. : Просвещение, 2014. – 271 с. : ил.
5. Алгебра и начала математического анализа. – 10-11 классы. А45. В 2 ч. Ч. 2. Задачник для учащихся общеобразовательных учреждений (базовый уровень) / [А.Г. Мордкович и др.] : под ред. А.Г. Мордковича. – 14-е изд., стер.- М.: Мнемозина, 2013. – 271 с. : ил.
6. Алешковский, И.А. Математика в экономике: экономико-математические задачи на проценты и доли: пособие для поступающих на экономический факультет МГУ им. Ломоносова. – 3-е изд., испр., перераб. – М.: МАКС Пресс, 2006. – 80 с.
7. Алешковский И.А., Картаев Ф.С. Математика в экономике. Экономико-математические задачи: от начального до олимпиадного уровня, Пособие для учащихся 10–11 профильных классов общеобразовательных учреждений и абитуриентов экономического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, 5-е издание, Издательство ООО «Макс Пресс», Москва 2009. – 361 с.
8. Виленкин, Н.Я. Математика. 6 класс : учеб. для общеобразоват. Учреждений / Н.Я. Виленкин, В.И. Жохов, А.С. Чесноков, С.И. Шварцбург. – 30-е изд., стер. – М. : Мнемозина, 2013. 288 с. : ил.
9. Гаер, М.А. Результаты государственной итоговой аттестации в форме единого государственного экзамена по математике профильного уровня в Иркутской области в 2019 году. Методические рекомендации / М. А. Гаер, к.т.н., Е.С. Лапшина, к.ф.-м.н., С.Н. Марков, к.ф.-м.н. – Иркутск: ГАУ ДПО ИРО 2019, 46 с.
10. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука Под ред. А.И. Подольского. – М.: мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. — Исследования мышления в советской психологии. М., 1966 // Введение в психологию. М., 1976.
11. Гатауллина, Г.А. Решение экономических задач с помощью таблицы / Г.А. Гатауллина [Электронный ресурс] г. Вятские Поляны, Кировская область, 2019. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/algebra/library/2019/08/14/reshenie-ekonomicheskikh-zadach-s-pomoshchyu-tablitsy-v-ege>, свободный. Дата обращения: 31.01.2020 г.
12. Гусельникова, И.В. Сборник игр, заданий и ответов по экономике / Ирина Викторовна Гусельникова. Методическая разработка к учебному курсу первого года обучения дополнительной программы «Экономика домашнего хозяйства». Тольятти, 2016. <https://infourok.ru/sbornik-igr-i-zadaniy-po-ekonomike-1331821.html>
13. Демонстрационный вариант контрольных измерительных вариантов
14. <https://4ege.ru/matematika/58234-demoversii-ege-2020-po-matematike.html>
15. ЕГЭ. Математика. Профильный уровень: типовые Е31 экзаменационные варианты: 36 вариантов / под ред. И.В. Ященко. – М.: Национальное образование, 2019. – 256 с.
16. Каплунович, И.Я.. Пять подструктур математического мышления: как их выявить и использовать в преподавании / И.Я. Каплунович, Т.А. Петухова // Математика в школе. 1998. № 5. С. 45 — 48.
17. Критерии проверки и оценка решения заданий вариантов КИМ ЕГЭ–2016 [Электронный ресурс] / <https://4ege.ru/matematika/52133-kriterii-ocenivaniya-zadaniy-13-19.html>, свободный. Дата обращения: 10.03.2020 г.
18. Коняхина, Л.Н. Учимся решать задачи по экономике: Учебное пособие / Л.Н. Коняхина. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2009. – 118 с.
19. Математика. ЕГЭ–2017. Тематический тренинг. 10-11 классы: учебно-методическое пособие / Под редакцией Ф.Ф. Лысенко, С.О. Иванова. – Ростов-на-Дону: Легион, 2016. – 432 с. – (ЕГЭ)
20. Методический анализ результатов единого государственного экзамена по математике в Иркутской области в 2018 году. Методические рекомендации / <https://new.iro38.ru/gosudarstvennaja-itogovaja-attestacija>
21. Мерзляк, А.Г. Математика : 5 класс : учебник для учащихся общеобразовательных организаций / А.Г. Мерзляк, В.Б. Полонский, М.С. Якир. – М. : Вентана-Граф, 2014. – 304 с. : ил.

22. Мордкович, А.Г. Алгебра. 8 класс. В 2 ч. Ч. 1 Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / А.Г. Мордкович. – 12-е изд. Стер. – М.: Мнемозина, 2-10. – 215 с.: ил.
23. Основы экономической теории. Учебник для 10-11 классов. Книга 1. (под ред. С.И. Иванова) / С.И. Иванов. 7-е изд. – М.: Вита пресс, 2006. Кн. 1. – 336 с.
24. Плакатина О.И. Специальная методика преподавания математике в средней школе: Учеб. пособие по теории и методике обучения математике для студентов педагогических вузов специальности – математика / О.И. Плакатина. – Иркутск, 2004. – 268 с.
25. Практикум по решению экономических задач [Электронный ресурс]: методическое пособие для учителей общеобразовательных организаций / А.А. Егорова, Е.В. Кузнецова, Д.И. Никитин. – Челябинск: ЧИППКРО, 2017. – 52 с.
26. Позднякова, П. Проект «50 экономических задач» / П. Позднякова <https://4ege.ru/matematika/56745-50-ekonomicheskikh-zadach.html>
27. Пойа, Д. Как решать задачу? / Д. Пойа – Ловов. Журнал «Квантор». 1991. – 216 с.
28. Прокофьев, А.А. Рекомендации по подготовке к выполнению финансово-экономических задач ЕГЭ повышенного уровня [Электронный ресурс] / А.А. Прокофьев. – Материалы межрегиональной конференции учителей математики «Повышение качества основного и дополнительного математического образования в рамках Концепции развития математического образования в Российской Федерации». – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 26 ноября 2017 года. Режим доступа: <https://alexlarin.net/ege/2018/ap17.pdf>, свободный. Дата обращения: 31.01.2020 г.
29. Прокофьев, А.А. Математика. ЕГЭ. Социально-экономические задачи (типовое задание 17): учебно-методическое пособие / А.А. Прокофьев, А.Г. Корянов. – 2-е изд., перераб. – Ростов-на Дону, Легион, 2018. – 160 с.
30. Садовничий, Ю.В. ЕГЭ 2019. 100 баллов. Математика. Профильный уровень. Экономические задачи / Ю.В. Садовничий. – М.: Экзамен, 2019. – 94 с.
31. Садовничий, Ю.В. ЕГЭ, Математика. Профильный уровень. Задания с развернутым ответом / Ю.В. Садовничий. – М.: Издательство «Экзамен», 2019. – 654 с. (Серия «ЕГЭ. Банк заданий»).
32. Сборник задач I и II открытых чемпионатов школ по экономике, под ред. Ф. Картаева и О. Клачковой. М.: Альпина Паблишер, 2013. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://docplayer.ru/30587500-Sbornik-zadach-i-i-ii-otkrytyh-chempionatov-shkol-po-ekonomike.html> (Дата обращения: 12.10.2019 г.).
33. Слепцова А.Н. Экономические задачи в заданиях ЕГЭ по математике. Сборник экономических задач и задач на оптимизацию по математике [Электронный ресурс] / А.Н. Слепцова. – Чурепча, 2017. – 23 с. Режим доступа: https://yagubov.ru/_id/99/9960_9960Z_Yagubov.R.pdf, свободный. Дата обращения: 04.02.2020 г.
34. Словарь-справочник: экономика, внешняя торговля, выставки / авт.-сост. П.А. Кошель; под общ. ред. В.Л. Малькевича. – М.: О-во сохранения лит. наследия, 2012. – 344 с.: ил. 5.
35. Словарь финансово-экономических терминов / А. В. Шаркова, А. А. Килячков, Е. В. Маркина и др.; под общ. ред. д. э. н., проф. М. А. Эскиндарова. [Текст] — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К^о», 2015. — 1168 с.
36. Сонин, К.И. Уроки экономики [Электронный ресурс] / К.И. Сонин. – М.: «Юнайтед-Пресс», 2011. – 300 с. Режим доступа: <https://www.rulit.me/books/sonin-ru-uroki-ekonomiki-read-217276-1.html>, свободный. (Дата обращения: 07.02.2020 г.).
37. Толстой, Л.Н. Арифметика. / Л.Н. Толстой. В двух частях. С указаниями для преподающего в конце книги. Типо-литография Т-ва И.Н. КУШНЕРЕВ. – Москва – 1913. – 159 с.
38. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080100 Экономика (квалификация (степень) «Бакалавр»). Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 декабря 2009 г. № 747 (в ред. Приказа Минобрнауки РФ от 31.05.2011 № 1975) <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/8/20111115140416.pdf>
39. Фридман, Л.М. Как научиться решать задачи / Л.М. Фридман. – М.: Московский психолого-социальный институт: Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 240 с. (Серия «Библиотека педагога-практика»).
40. Фридман, Л.М. Теоретические основы методики обучения математике: Пособие для учителей, методистов и педагогических высших учебных заведений / Л.М. Фридман. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. – 224 с.
41. Шестаков, С.А. ЕГЭ-2020. Математика. Задачи с экономическим содержанием. Задача 17 (профильный уровень). ФГОС. – М.: МЦНМО, 2020. – 208 с.

© Казарина Вера Викторовна (vvkaz@yandex.ru), Фомина Татьяна Михайловна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ НАВЫКОВ НА ПЕРВОМ КУРСЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО БАКАЛАВРИАТА

FORMATION OF DIGITAL SKILLS ON THE FIRST COURSE ECONOMIC BACHELOR

**L. Konnova
I. Stepanyan**

Summary: The article discusses the possibilities of forming digital skills in the first year of an economic university. Based on the competencies of the discipline «Data Analysis», the basic skills necessary for the initial analysis of data, visualization, and the use of Internet sources of information are highlighted. Describes the methods of forming appropriate skills in the framework of computer practice classes using Excel and R.

Keywords: digital literacy, digital skills, computer workshop, data analysis.

Коннова Лариса Петровна

*к.п.н., доцент, Финансовый университет при
Правительстве Российской Федерации;*

Степанян Ирина Кимовна

*к.п.н., доцент, Финансовый университет при
Правительстве Российской Федерации
fpk0701@mail.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются возможности формирования цифровых навыков на первом курсе экономического вуза. На основе компетенций дисциплины «Анализ данных» выделяются базовые умения, необходимые для первичного анализа данных, визуализации, использования интернет-источников информации. Описываются методы формирования соответствующих навыков в рамках занятий по компьютерному практикуму с использованием Excel и R.

Ключевые слова: цифровая грамотность, цифровые навыки, компьютерный практикум, анализ данных.

Национальная программа по переходу экономики нашей страны к цифровому формату, принятая в 2018 году, подразумевает серьезные преобразования в подготовке кадров для такой экономики. Этот вопрос является отдельным значительным разделом. В программе сформулирована задача: «создание условий для формирования рынка труда квалифицированными и конкурентоспособными кадрами цифровой экономики через трансформацию всех уровней систем образования» [1].

В стране должна быть сформирована научная среда для проведения исследований в области цифровизации экономики, разработки генеральных линий перестройки образовательного пространства для подготовки необходимых кадров, создания общедоступных цифровых ресурсов для использования в финансовой, экономической и промышленной деятельности.

В рамках реализации программы создан центр компетенций, ориентированный на кадровое обеспечение – Университет 20.35 (проект Национальной технологической инициативы). Большая работа по этому вопросу проводится в вузах, появляются интересные научно-методические исследования, практические разработки. Особое место занимают образовательные учреждения экономического профиля.

Основными направлениями модернизации деятельности экономических университетов можно назвать:

- подготовка и включение в программу новых дисциплин, связанных с машинным обучением, си-

стемами блокчейн, искусственным интеллектом, криптовалютами;

- разработка электронных средств обучения, позволяющих выстраивать индивидуальные траектории обучения;
- использование в образовательной среде современных цифровых технологий: прокторинга, мгновенной проверки, геймификации;
- формирование цифровых навыков и личностных качеств у студентов для успешного взаимодействия и работы в цифровой среде.

Все эти вопросы активно обсуждаются в научном педагогическом сообществе. Проблемам и перспективам подготовки кадров для цифровой экономики посвящен целый ряд докладов, сделанных в рамках Всероссийской научно-практической конференции «Вызовы цифровой экономики: итоги и новые тренды» [2], XXIII Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию финансового университета при правительстве российской федерации «Экономические, финансовые и управленческие аспекты внедрения цифровых технологий» [3], XVI Международной научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов «Цифровые технологии в социально-экономическом развитии России: взгляд молодых» [4].

В основном, пока идет процесс осмысления задач, поставленных правительством перед вузами.

Нет сомнений, что входящие в нашу жизнь, сквозные технологии цифровой экономики, обозначен-

ные правительством (<https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/878/>): большие данные; новые производственные технологии; промышленный интернет; искусственный интеллект; технологии беспроводной связи; компоненты робототехники и сенсорики; квантовые технологии; системы распределенного реестра; технологии виртуальной и дополненной реальностей должны стать основой специальных учебных дисциплин. А это значит, должны быть разработаны соответствующие программы, учебные и методические материалы, сформированы банки данных различных профессиональных компетенций в рамках цифровой экономики.

Помимо введения новых в традиционном смысле «учебных» дисциплин, появляются различные инновационные образования, активно использующие современные технологии. В статье [2, с. 190-194] речь идет о создании «инновационных систем (хабов)» – соединении цифровых технологий, передовых бизнес-идей и направлений. Объектами инновационной деятельности могут быть научно-исследовательские, опытно-конструкторские и инновационно-предпринимательские проекты. Похожий проект существует и в Финансовом университете – Чапай Хаб, где предлагаются различные программы с уникальными возможностями достижения долгосрочного успеха для студентов, стартапов, инвесторов и компаний [<http://chapyahub.fa.ru/>].

Специальный учебный модуль, ставящий целью «создать микроклимат для рождения инновационных подходов к обучению, сформировать экосистему для развития высокотехнологичного предпринимательства» описывают в своей работе [5] педагоги Саратовского физико-технического института. Авторы обращают внимание на противоречие в подготовке специалистов технических и экономических профилей, в результате которого и тем, и другим не хватает компетенций для ведения наукоемкого бизнеса. Так, студентам экономических вузов не дают предметных знаний в области высоких технологий и процесса создания инноваций. В свою очередь, программы технических факультетов, в основном, не включают изучение основ предпринимательства и коммерциализации результатов научного труда. Разработанный дополнительный образовательный модуль позволяет сформировать компетенций для инновационной деятельности и самостоятельной проектной работе.

Подготовка кадров для цифровой экономики не может происходить без серьезного преобразования самих образовательных ресурсов. Для их подготовки должны быть использованы современные средства. Так, уже прочно вошедшие в образовательную среду онлайн-курсы должны разрабатываться в более высокотехнологичных сферах. Обязательными здесь должны стать элементы машинного обучения, дополненная и виртуальная реальность, системы прокторинга.

Одним из приоритетов программы «Цифровая экономика РФ» является цифровая грамотность населения и, в первую очередь конечно, современных специалистов. Решение этой задачи должно решаться комплексно, в процессе всего обучения в университете. По определению, представленному в работе [2, с. 447-452], цифровая грамотность — это способность создавать и использовать контент с помощью цифровых технологий, включая навыки компьютерного программирования, поиск и обмен информацией, коммуникацию с другими людьми.

Вопросам развития цифровой грамотности студентов посвящена статья [6] Авторы приводят результаты анкетирования студентов, в том числе первого курса, по имеющимся у них навыкам использования различных интернет-ресурсов. Показывается, что у бакалавров достаточно хорошо развиты умения быстрого поиска информации развлекательного характера и ее архивирования, онлайн-коммуникации, но не хватает навыков, требующих развитых аналитических и стратегических умений работы с найденной информацией. То есть без специального обучения у студентов цифровая компетентность формируется недостаточно. В работе делается вывод, что цифровая грамотность – комплекс знаний, умений и навыков, которые подразделяются на операционные, инструментальные, аналитические и стратегические. Задача преподавателей задействовать в работе все характеристики цифровой грамотности.

Формирование цифровых компетенций, так называемых Digital Skills, становится необходимым условием подготовки современного специалиста экономического и финансового профиля.

О важности развития цифровой грамотности для студентов экономических направлений речь идет в статье [7]. Автор считает, что обучение навыкам работы с современными компьютерными технологиями нужно начинать сразу на первом курсе, включая традиционные базовые дисциплины. В работе предлагается использовать редактор Excel для решения задач в процессе изучения микроэкономики и экономической теории.

В Финансовом университете активно происходят изменения, касающиеся всех, описанных выше, направлений внедрения цифровых технологий в учебный процесс. Департаментом анализа данных, принятия решений и финансовых технологий с 2017 года уже на первом курсе введена новая дисциплина «Компьютерный практикум». Ее цель – формирование практических навыков по использованию компьютерных технологий, используемых в экономике и финансах. Содержательно курс дополняет дисциплину «Математика» и позволяет более детально знакомиться с вычислительными методами, реализовывать различные алгоритмы, визуализировать зависимости. Введение новой дисциплины реа-

лизует стратегическую линию университета на раннюю профилизацию образования [8].

Практически этот курс позволяет начать системную работу по формированию цифровой грамотности студентов в том объеме, в котором это необходимо современному экономисту.

Формирование цифровых навыков начинается для студентов первого курса на Компьютерном практикуме и продолжается далее при изучении дисциплины Анализ данных на втором курсе. Практические занятия по этой дисциплине проходят в компьютерных классах, что позволяет выстроить сквозную линию формирования цифровых навыков уже на первых годах обучения в университете. Содержательная и технологическая связь, выстроенная на основе преемственности, делает возможным заложить прочную основу для развития навыков использования IT-инструментов в предметной области и формирования цифровой грамотности студентов.

Рассмотрим более подробно возможности организации такой обучающей линии.

Согласно рабочей программе дисциплины Компьютерный практикум [9] набор соответствующих компетенций для студентов первого курса Финансового университета, обучающихся по направлению подготовки «Экономика», следующий:

- **ПКН-3** – способность применять математические методы для решения стандартных профессиональных финансово-экономических задач, интерпретировать полученные математические результаты;
- **ИК-2** – способность работать на компьютере с использованием современного общего и профессионального прикладного программного обеспечения;
- **ИК-5** – способность применять методики расчетов и основные методы исследований.

С другой стороны, согласно Рабочей программе дисциплины Анализ данных по направлению подготовки «Экономика» [10] студенты второго курса бакалавриата должны овладеть следующими компетенциями:

- **ПКН-1** – владение основными научными понятиями и категориальным аппаратом современной экономики и их применение при решении прикладных задач;
- **ПКН-3** – способность осуществлять сбор, обработку и статистический анализ данных, применять математические методы для решения стандартных профессиональных финансово-экономических задач, интерпретировать полученные результаты;
- **ПКН-4** – способность оценивать показатели дея-

тельности экономических субъектов.

Соответствие индикаторов достижения планируемых результатов для определения результатов студентов в изучении обеих дисциплин и овладения компетенциями, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты обучения, соотнесенные с компетенциями для дисциплин Компьютерный практикум (КП) и Анализ данных(АД)*

Знания, умения, владения	Рабочая программа КП	Рабочая программа АД
Знать вычислительные методики основных математических задач, используемых в экономике и финансах.	ПКН-3	ПКН-3
Уметь использовать компьютерные технологии при реализации математических методов и моделей для описания и анализа прикладных задач.	ПКН-3	ПКН-3
Владеть навыками вычислительной работы в Excel и R.	ПКН-3	ПКН-3
Знать основные средства визуализации количественных данных, используемых в управлении.	ИК-2	ПКН-1, ПКН-4
Уметь использовать компьютерные технологии представления данных и графической визуализации результатов применения математических методов и моделей для описания и анализа прикладных задач.	ИК-2	ПКН-1, ПКН-4
Владеть навыками работы в Excel и R в части визуализации количественных данных.	ИК-2	ПКН-1
Знать вычислительные методики расчетов основных математических задач, используемых в экономике и финансах;	ИК-5	ПКН-4
Уметь использовать компьютерные технологии при реализации вычислительных методик математических методов и моделей описания и анализа задач экономики и финансов.	ИК-5	ПКН-4
Владеть навыками вычислительной работы в Excel и R.	ИК-5	ПКН-4

*В таблице перечислены все знания, умения и владения для Компьютерного практикума. Некоторые индикаторы из рабочей программы дисциплины Анализ данных, не опорные для нашего исследования, не представлены, чтобы упростить схему контент-анализа.

Как видно из таблицы 1, компетенции для обеих дисциплин либо совпадают, как компетенции с шифром ПКН-3, либо опираются на совпадающие знания, умения

и владения.

Сравнительный анализ компетенций убеждает, что преподавание Компьютерного практикума на первом курсе и Анализа данных на втором курсе должно осуществляться в духе преемственности и междисциплинарного взаимодействия.

Накопленный опыт преподавания дисциплины Компьютерный практикум позволяет привести примеры заданий, демонстрирующих методы начального формирования цифровых навыков.

Конкретизируя положения программы, выделим, на наш взгляд, базовые умения и навыки, формирующие фундамент цифровых навыков.

1. *Скачивать данные из различных электронных ресурсов, форматировать согласно требованиям и целям.*

Наибольший интерес для студентов представляют реальные данные. Поэтому уже на начальном этапе обучения формирования и форматирования таблиц в Excel можно использовать данные Росстата, биржевую информацию, отчеты различных статистических агентств и базы данных. Изучая различные типы данных, нужно добиваться чтобы информация после скачивания была представлена в требуемом виде. Важную роль здесь играют различные формы представления чисел, даты и времени. Полезно использовать иностранные источники данных, обращая при этом внимание на отличия формата данных в разных странах и регионах. Такая же работа по изучению различных типов данных проводится и при начальном знакомстве с R.

2. *Фильтровать, сортировать данные, выделять элементы и группы элементов.*

У студентов должны быть сформированы устойчивые навыки по упорядочиванию элементов массива, различных видов сортировки с использованием фильтров, обращению к отдельным элементам массива или вектора, выделению из общего массива данных определенных матриц и столбцов, проверке выполнения условий для всех элементов матрицы и проверке выполнения условий хотя бы для одного элемента матрицы. Полезно также использование условного форматирования ячеек в Excel. Например, выделение цветом отрицательных и положительных значений производных в таблице позволяет акцентировать внимание на достаточном условии существования экстремума.

3. *Выполнять действия по импорту и экспорту данных из одного ресурса в другой.*

При выполнении импорта/экспорта данных сле-

дует обратить внимание на несогласованность некоторых форматов в различных программах. Студентов следует познакомить с переносом данных из EXCEL в R и обратно с использованием буфера обмена и с помощью задания пути обращения. Отладка подобных команд способствует более прочному формированию необходимых навыков. Кроме этого полезно научить студентов обращаться к пользовательской функции, сохраненной в другом файле.

4. *Визуализировать данные в средах Excel и R.*

Основам визуализации данных студенты учатся в процессе построения графика функции, нескольких графиков в одной системе координат; форматирования области построения (оси, маркеры, подписи). Отрабатываются навыки составления таблицы значений для диаграммы через задание номера и шага, подбор масштаба для наиболее удачного построения эскиза графика и выбор окрестности для изображения особых точек графика. Визуализация используется для демонстрации аппроксимации функции с помощью формулы Маклорена, анализа поведения функции по совместным графикам функции и второй производной, сравнения графиков точного и приближенных решений дифференциального уравнения, построения поверхностей и линий уровня функций двух переменных.

5. *Использовать встроенные математические, финансовые, экономические функции.*

При работе в Excel полезно познакомить студентов с возможностями использования встроенных функций для процентных вычислений: БС, ПС, ставка, Кпер, Плт, БС, БЗРАСПИС, ОСПЛТ, ПРПЛТ, ОБЩДОХОД, ОБЩПЛАТ. Темы по расчету депозитов и кредитных схем выходят за рамки дисциплины «Математика», но, как правило, с интересом воспринимаются студентами и стимулируют их мотивацию.

6. *Знать основные методы и особенности использования приближенных вычислений для решения уравнений, дифференцирования и интегрирования функций.*

В рамках дисциплины есть возможность разобрать и продемонстрировать приближенные методы вычислений: оценка значений производной по двухточечной формуле, приближенное вычисление функции через разложение по формуле Маклорена, решение уравнений и уточнение экстремумов с помощью изменения окрестности и метода касательных, с помощью подбора параметра в EXCEL и команд `which.min(abs(f(x-y0)))`, `uniroot`, `uniroot.all`, `which.max(f(x))` и `which.min(f(x))`, `optimize` в R, решение дифференциальных уравнений по схеме Эйлера. Особый акцент при выполнении приближенных вычислений следует делать

на использовании точности: заданной заранее, возможной или наиболее целесообразной.

В заключении приведем несколько примеров возможностей формирования первичных навыков использования инструментов EXCEL и R для визуализации данных и вычислительной работы на семинарских занятиях.

Пример 1. На первом занятии первого семестра по теме «Введение в Excel» обсуждаются вопросы:

- типы данных;
- форматирование электронных таблиц;
- комбинации клавиш.

В конце занятия предлагается составить в Excel таблицу курса доллара ЦБ РФ за август 2019, в которой в первом столбце стояла бы дата, во втором столбце – курс доллара, в третьем – процент относительного изменения курса (все столбцы подписаны сверху). Данные взять с сайта <http://www.val.ru>. Как видим, с первых занятий формируются навыки оперативно находить необходимую информацию на российских ресурсах и оформлять ее в виде таблиц.

Пример 2. Во втором семестре на занятиях по темам «Задание векторов и матриц в R (RStudio)» и «Сохранение результатов в R и импорт/экспорт данных из Excel (RStudio)»:

- приводится решение заданий по импорту/экспорту данных из EXCEL в R и обратно;
- особенности трансформации форматирования числовых данных;

— обращение к элементам массива в R.

После демонстрации примеров можно предложить студентам для самостоятельного решения задание:

Скачать из интернета и сохранить в файле money.xlsx данные за последний полный месяц о курсе USD и EUR и записать их в файл money.rds не используя буфер обмена. Проверить результат, считав обратно данные из money.rds и отправив их в какой-нибудь новый xls-файл.

В ряде случаев может потребоваться произвести автозамену точки на запятую в Excel, если данные о курсах валют содержат десятичным разделителем точку.

Умение находить и помещать данные в таблицу студенты решают на новом уровне. Можно предлагать студентам брать данные с англоязычных сайтов.

В результате изучения дисциплины «Компьютерный практикум» у студентов формируются важные цифровые навыки, необходимые для современного специалиста экономического и финансового профиля. Они получают развитие и доводятся до некоторого автоматизма в рамках дисциплины «Анализ данных» на втором курсе. Цифровые навыки и умения трансформируются в цифровые компетенции, которые в дальнейшем закрепляются, расширяются при изучении прикладных дисциплин на старших курсах: «Финансовая математика», «Построение и оценка моделей машинного обучения», «Методы визуализации данных», «Интеллектуальные технологии в управлении рисками», «Базы данных».

ЛИТЕРАТУРА

1. Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации». URL: <http://government.ru/rugovclassifier/614/events/>
2. Вызовы цифровой экономики: итоги и новые тренды: сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции (г. Брянск, 07 июня 2019 г.) [Электронный ресурс]. – Брянск: Брян. гос. инженерно-технол. ун-т., 2019. – 696 с. URL: http://bgitu.ru/upload/iblock/76b/Sbornik_Vyzovy_tsifrovoy_ekonomiki_2019.pdf
3. Экономические, финансовые и управленческие аспекты внедрения цифровых технологий: сборник статей и тезисов докладов XXIII международной научно-практической конференции (15,16 мая 2019 г.) Уральский филиал Финуниверситета. – Москва. Издательство «Перо», 2019. — 240 с. [Электронное издание] URL: http://www.fa.ru/fil/chelyabinsk/science/Documents/conferences_monographies_2019_02.pdf
4. Цифровые технологии в социально-экономическом развитии России: взгляд молодых: сборник статей и тезисов докладов XVI национальной научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов с международным участием (18 февраля 2020 г.) / Уральский филиал Финуниверситета. – Москва: Издательство «Перо», 2020. [Электронное издание] URL: <http://www.fa.ru/fil/chelyabinsk/science/Documents/SBORNIK2020%281%29.pdf>
5. Беляева Г.Д., Макарец А.Б., Федоренко Г.А. Подготовка кадров для инновационной экономики в условиях модернизации системы высшего образования / Беляева Г.Д., Макарец А.Б., Федоренко Г.А. // Современные проблемы науки и образования, 2018. – №6. – С.45-48.
6. Матвеева Е.П., Кошечеева Е.С. К вопросу о подготовке бакалавров к цифровизации образования. Педагогическое образование в России, 2019. – № 7. – С. 22-29.
7. Платонова Т. Е. Проблемы внедрения технологий цифровой экономики на современном этапе развития экономического образования в России. Вестник Алтайской академии экономики и права, 2019. – № 5 (часть 1) – С. 116-120
8. Коннова Л.П., Липагина Л.В., Рылов А.А., Степанян И.К. Ранняя профилизация в обучении математике будущих экономистов и менеджеров: Научная монография / Л.П. Коннова, Л.В. Липагина, А.А. Рылов, И.К. Степанян. – М.: Прометей, 2019. – 232 с.
9. Зададаев С.А. «Компьютерный практикум». Рабочая программа дисциплины для студентов, обучающихся по направлению подготовки 38.03.01

«Экономика», все профили очной формы обучения. – М.: Финансовый университет, Департамент анализа данных, принятия решений и финансовых технологий, 2017 – 33 с.

10. Анализ данных. Рабочая программа дисциплины для студентов, обучающихся по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика» (программа подготовки бакалавра). – М.: Финансовый университет, департамент анализа данных, принятия решений и финансовых технологий, 2017. – 23 с.

© Коннова Лариса Петровна, Степанян Ирина Кимовна (frk0701@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМНО-ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кошелева Елена Алексеевна

*К.п.н., Академия Федеральной службы охраны России,
г. Орел*

nneo2010.lena@yandex.ru

Проскурякова Людмила Константиновна

*К.п.н., доцент, Академия Федеральной службы охраны
России, г. Орел*

IMPLEMENTATION OF PROBLEM- HEURISTIC LEARNING IN TEACHING MATHEMATICAL DISCIPLINES AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

**E. Kosheleva
L. Proskuryakova**

Summary: The article emphasizes the feasibility of implementing the ideas and methods of both problem-oriented and heuristic teaching at the organization of the educational and cognitive activities. Attention is paid to introducing students to the search and research activities in the while implementing problem-heuristic training. The advantages and disadvantages of problem-heuristic training while teaching mathematics at higher education institutions are described.

Keywords: problem issue, problem situation, educational problem, problem learning, heuristic teaching, problem-heuristic teaching, productive thinking, heuristic (creative) thinking.

Аннотация: В статье подчеркивается целесообразность внедрения в организацию учебно-познавательной деятельности идей и методов проблемно-ориентированного и эвристического обучений. Уделено внимание приобщению обучающихся к поисковой и исследовательской деятельности в процессе реализации проблемно-эвристического обучения. Охарактеризованы преимущества и недостатки проблемно-эвристического обучения в преподавании математики в вузе.

Ключевые слова: проблемная задача, проблемная ситуация, учебная проблема, проблемное обучение, эвристическое обучение, проблемно-эвристическое обучение, продуктивное мышление, эвристическое (творческое) мышление.

Если ученик ... не научился сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать, так как мало таких, которые бы, научившись копировать, умели сделать самостоятельное приложение этих сведений.

Л. Н. Толстой

Образование в современной России занимает одно из ведущих мест среди факторов развития страны и является объектом государственной политики. Выдвинутое правительством РФ направление инновационного обновления образования преследует значимые для государства цели – повышение уровня образования, обеспечение качества знаний выпускников образовательных учреждений, увеличение числа квалифицированных специалистов.

Разработанная Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года, особая роль в которой отведена самосовершенствованию и самоактуализации личности, способствует созданию в образовательных учреждениях специальных условий, программ и проектов, которые преследуют цели реализации, в том числе, творческого потенциала будущих специалистов и развития их исследовательских способностей [14].

Выпускники отечественных образовательных организаций высшего образования призваны решать сложнейшие технологические и математические задачи, обеспечивающие эффективность функционирования многих отраслей промышленности, исследовательских центров и институтов. Коллективами образовательных организаций высшего образования накоплен богатый опыт использования проблемного обучения, являющегося в современной дидактике высшей школы одним из ведущих и перспективных методов обучения.

Проблемное обучение представляет собой разновидность развивающего обучения, когда процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на развитие познавательной самостоятельности обучающихся; устойчивых мотивов учебной работы; интеллектуальных, творческих способностей в ходе усвоения научных понятий и способов деятельности, целенаправленно детерминированных системой проблемных ситуаций [11]. Принимая во внимание специфические особенности учебной дисциплины «Математика», можно утверждать, что реализация в ходе ее изучения идей проблемного обучения является одним из важнейших условий успешности развития у обучающихся способ-

ностей к эвристической деятельности, поскольку «эвристические процессы доминируют в проблемном (эвристическом) обучении» [13].

В преподавании технических и математических дисциплин в вузе эвристическое обучение понимается и как метод, помогающий изучать новые области знаний, и как процесс развития творческого, нестандартного мышления обучающегося, обуславливающий развитие его интеллектуального потенциала.

Идеи эвристического обучения в современной дидактике разрабатывались в трудах М.М. Левиной, А.В. Хуторского. Среди работ, посвященных вопросам развития эвристического метода обучения математике, следует отметить работы В.А. Крутецкого, Д. Пойа, Е.Н. Турецкого, Л.М. Фридмана.

Реализация эвристических подходов к обучению в нашей стране до настоящего времени не была связана с инновационными дидактическими системами. *Эвристический аспект обучения более всего оказался присущ проблемному и развивающему обучению.*

Для организации проблемно-ориентированного обучения, как обучения, рационально сочетающего идеи и методы проблемного и так называемого «традиционного» обучения (с учетом особенностей изучаемого материала и индивидуальных возможностей обучающихся), важное значение имеет осознание понятия «учебная проблема» и умение подразделять вопросы и задачи на информационные (репродуктивные) и проблемные.

Учебная проблема – это форма возникновения противоречия процесса усвоения, направленная на интеллектуальный поиск с мотивационной составляющей к познанию неизвестного, подводящее к осмыслению нового понятия или нового способа действия.

Проблемными являются те вопросы, которые вызывают у обучающихся интеллектуальные затруднения и требуют серьезного целенаправленного мыслительного процесса, поскольку ответ на них не содержится ни в прежнем багаже знаний обучающихся, ни в предъявляемой преподавателем информации. Они призваны формировать у обучающихся чувство неудовлетворения имеющимся запасом знаний и умений. Тогда как информационные вопросы задаются с целью получения ответов, содержащих лишь известные знания, и, как правило, задействуют лишь память в поисках готовой информации.

Проблемный вопрос, проблемная задача – различные формы выражения учебной проблемы и основные дидактические понятия, оперирование с которыми приводит к возникновению проблемной ситуации и поисковой, эвристической деятельности обучающихся по ее

разрешению.

Матюшкин А.М. характеризует проблемную ситуацию как «особый вид умственного взаимодействия объекта и субъекта, характеризующийся таким психическим состоянием субъекта (учащегося) при решении им задач, который требует обнаружения (открытия или усвоения) новых, ранее субъекту неизвестных знаний или способов деятельности» [10]. «Иначе говоря, проблемная ситуация – это такая ситуация, при которой субъект хочет решить какие-то трудные для себя задачи, но ему не хватает данных, и он должен сам их искать» [13].

Создание проблемных ситуаций направлено на достижение следующих целей:

- привлечь внимание обучающихся к изучаемому материалу, возбудить интерес и другие мотивы познавательной деятельности;
- стимулировать осознание возникшего познавательного затруднения, преодоление которого активизировало бы мыслительную деятельность;
- помочь вычленив в учебном задании познавательную проблему и наметить план поиска ее решения, побудив к активной поисковой, эвристической деятельности;
- помочь обучающимся определить границы знаний, усвоенных ранее и востребованных для решения стоящей проблемы, выяснить оптимальные способы ее решения.

Возможность управления учебно-познавательной деятельностью в условиях проблемного обучения состоит в том, что проблемная ситуация в своей структуре имеет не только предметно-содержательную, но и мотивационную, личностную сторону.

Результаты исследований, проведенных И.Я. Лернером [8], Т.В. Кудрявцевым [6], В.Г. Разумовским [16] и др., свидетельствуют о том, что использование метода проблемных ситуаций, по сравнению с так называемыми «традиционными» методами, повышает: интеллектуальный уровень обучающихся [8], коэффициент успешного применения знаний для решения конкретных задач [6], успешность решения творческих задач [16].

Отличительная черта обучения проблемного характера состоит в его глубокой психологической обоснованности. Проблемная ситуация, интерес и эмоциональность – взаимообусловленные явления, которые вместе с волевыми усилиями обучающихся отражают рациональную и чувственную стороны активизации их познавательной деятельности. Кроме того, теория проблемного обучения ставит своей обязательной целью использование собственно психологических закономерностей мышления для управления процессом усвоения знаний.

Психологической основой концепции проблемного

обучения является теория мышления как продуктивного процесса, выдвинутая С.Л. Рубинштейном. По его мнению, мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс. Там, где нет проблемной ситуации, нет и мышления в строгом смысле этого слова. Причем, речь идет не о выдумывании и нагромождении искусственных проблем, а об обнаружении и постановке реальных проблем. Первый признак мыслящего человека – это умение видеть проблемы там, где они есть. Недаром о творческом потенциале ученого нередко судят не столько по тем идеям, которые он выдвинул, сколько по характеру проблем, которые он поставил и тем самым очертил контуры будущей науки [17].

Проблемный подход к организации учебно-познавательной деятельности предполагает обязательную реализацию дидактического принципа индивидуального подхода. Суть различия между проблемно-ориентированным и «традиционным» обучением состоит в том, что при «традиционном» обучении потребность в индивидуализации есть следствие диалектического противоречия между фронтальным изложением нового учебного материала преподавателем и индивидуальной формой его восприятия и усвоения обучающимся. Тогда как в проблемно-ориентированном обучении индивидуализация обусловлена, главным образом, наличием учебных проблем разной степени сложности («эвристичности»), которые каждым обучающимся воспринимаются по-разному. Индивидуальное восприятие проблемы вызывает различие в ее формулировании, выдвижении альтернативных гипотез, нахождении различных путей их доказательства.

Теория проблемного обучения математике создавалась и развивалась применительно к общему среднему образованию. Очевидно, что методика проблемного обучения в высшей школе имеет свою специфику, связанную с иными целями и задачами профессиональной подготовки, различиями в возрастных и мотивационных характеристиках школьников и студентов. Нельзя не отметить также специфическую черту учебного процесса в вузе – лекционно-практическую систему занятий вместо классно-урочной, накладывающую свой отпечаток на особенности реализации идей проблемного обучения [4].

Для преподавания математики в контексте приобщения обучающихся к эвристической деятельности значимо то, что проблемно-ориентированное преподавание «основано не на передаче готовой информации, а на получении учащимися новых знаний и умений с помощью решения теоретических и практических проблем. Существенной характеристикой этого преподавания является исследовательская деятельность учащегося, появляющаяся в определенной ситуации и заставляющая его ставить себе вопросы-проблемы,

формулировать гипотезы и проверять их в ходе умственных и практических операций» [13].

Основной компонент проблемного подхода состоит в создании условий, при которых у обучающихся возникает потребность в познании – основном источнике психического развития человека. Значимым «условием развития познавательной мотивации учащихся, – по мнению Е.И. Машбиц, – являются проблемные ситуации, стимулирующие преодоление задаваемого прошлым опытом психологического барьера и ведущие к возникновению новых познавательных потребностей» [12].

Одной из задач проблемного подхода к изучению математических дисциплин является четкое отделение того, что обучающиеся знают, от того, что им неизвестно или только кажется известным. «Полузнания» делают обучающегося пассивным и равнодушным. Л.Д. Кудрявцев в числе наиболее существенных недостатков первокурсников, не позволяющих им должным образом изучать высшую математику и затем эффективно применять математические методы в решении прикладных задач, отмечал неумение студентов отличать то, что они понимают от того, что они не понимают; неумение вести диалог: понять вопрос преподавателя и ответить именно на него, корректно сформулировать свой вопрос; стереотипность восприятия информации [7].

По мнению В. Оконя, процесс решения любой достаточно сложной проблемы как типа «открыть», так и типа «создать», как теоретической, так и практической, содержит три фазы:

1. Создание проблемной ситуации.
2. Формирование гипотез разрешения.
3. Проверка решения с систематизацией полученной информации [13].

Реализуя идеи проблемного обучения, преподавателю необходимо учитывать тот факт, что созданная им проблемная ситуация активизирует познавательную деятельность обучающихся лишь тогда, когда разрешение смоделированного интеллектуального затруднения находится в пределах их интеллектуальных возможностей. Вместе с тем Л.С. Выготский писал: «Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития. Тогда оно побуждает и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития» [2]. При организации проблемного обучения очень важен подготовительный этап, в ходе которого преподаватель составляет суждение об уровне владения ранее изученным материалом, а также об индивидуальных возможностях обучающихся с тем, чтобы очертить круг проблем, доступных их пониманию, а потому возможных для реализации в учебном процессе.

На этапе создания проблемной ситуации происходит

постановка практического или теоретического задания, осмысление и анализ проблемной ситуации, в результате чего формулируется конкретная задача, решение которой ведет к открытию обучающимися новых знаний, способов действий.

Используя эвристический подход, анализ проблемы следует начинать с анализа цели, а не с анализа данных. Обучающимся необходимо прививать понимание то, что «решить проблему» означает найти неизвестные. Установка взаимного отношения известных величин позволяет привести к обнаружению недостающего элемента для целостного восприятия решаемой проблемы.

Определив цели и неизвестные, обучающиеся переходят к постановке гипотез – важная и, одновременно, трудная для них фаза решения проблемы, поскольку формулировка гипотез «... представляет собой процесс эвристического характера и производится по эвристическим правилам (эвристикам)» [13].

До решения какой-либо проблемы целесообразно обучающимся познакомить с эвристиками, особенностями эвристик, эвристическими операциями, приемами и методами и наглядно показать их использование при решении различного рода задач (в том числе практико-ориентированных).

Эвристики облегчают формирование гипотез, но они не гарантируют решение проблемы и не имеют такого необходимого характера как алгоритмы, автоматизирующие решение задач до такой степени, что его можно выполнить с использованием компьютеров. Однако алгоритмическое решение далеко не всегда бывает оптимальным, поэтому иногда более экономично применение ненадежных эвристических правил, чем стабильных алгоритмов. Вместе с тем, управляя решением проблемы на этапе выдвижения гипотез, полезно учитывать мнение В. Оконя относительно того, что «процесс формирования гипотез не должен быть следствием «озарений», хотя и это не следует упускать из виду» [13]. При формировании гипотез используются такие эвристические операции, как аналогия, анализ, синтез и др.

Направление поиска гипотез характеризуются известной свободой выбора. Часто применяемое одно из эвристических правил относится и к выбору, и к целесообразности выбора направления, приводившее к решению проблем данного класса. Важное значение имеет то, что предложенная к решению проблема принадлежит к классу проблем, имеющих решение.

В процессе формирования и проверки гипотез значительное внимание уделяется выстроенным умозаключениям. К ним относятся дидуктивные умозаключения (направление от причины к следствию), редуктивные (от следствия к причине); спонтанные умозаключения (от-

носятся к эвристическому обучению), умозаключения, направляемые стоящей задачей и зависящие от типа выполняемого задания (доказательство, проверка, объяснение) [13].

На третьей фазе разрешения проблемной ситуации осуществляется проверка выполненного решения, его оценка, систематизация полученной информации и формулировка возможных выводов практического характера. Этот этап особенно важен в математической подготовке инженеров.

Организуя изучение математических дисциплин, важно учитывать мнение А.М. Матюшкина о том, что процессы овладения новыми знаниями и умениями в проблемных ситуациях подчиняются «общим психологическим закономерностям процесса мышления, тогда как конкретные способы создания проблемных ситуаций в различных предметах должны соответствовать общим принципам методики и изучения этого предмета» [10].

Так на лекциях проблемные ситуации создаются, в основном, при изучении теоретического материала. На практических занятиях с проблемной ситуацией обучающиеся сталкиваются при закреплении теоретического материала и решении задач. Кроме того, непременным компонентом проблемно-ориентированного обучения является целенаправленно организуемая внеаудиторная самостоятельная работа обучающихся по выполнению проблемных заданий и овладению новыми разделами дисциплины.

Проанализируем возможные типы проблемных ситуаций, и приведем примеры их реализации при изучении математики [4].

Проблемная ситуация возникает в результате выявления противоречия между новой информацией и теми знаниями и представлениями, которые ранее сформировались у обучающихся. В этом случае задача преподавателя состоит в том, чтобы подвести обучающихся к необходимости вводить новые понятия, а также расширять или изменять имеющиеся представления для устранения выявленного противоречия. Причем это не является искусственным методическим приемом – именно так научные понятия и возникали, о чем свидетельствует история науки. Обучающиеся должны понимать: то, что мы знаем и умеем, возникло, в свое время, в результате разрешения тех или иных проблемных ситуаций. Именно так, например, возникло понятие производной в результате решения И. Ньютоном проблемы определения закона неравномерного прямолинейного движения, а Г. Лейбницем – проблемы, связанной с составлением уравнения касательной прямой к произвольной кривой. Следовательно, проблемный подход к изложению учебного материала необходимо согласовывать с историческим подходом, и принцип историзма должен быть одним из

принципов, составляющих основу современного математического образования в вузе.

На лекциях проблемная ситуация создается путем формулирования теоретических утверждений в виде задач, для решения которых требуется трансформация имеющихся у обучающихся знаний и освоение новых разделов дисциплины. Так реализуется одна из основных целей обучения – побуждение обучающихся к самостоятельным открытиям. Например, теоретическое понятие определенного интеграла вводится по результатам решения геометрической задачи о площади криволинейной трапеции и физической задачи о количестве электричества, протекающего через поперечное сечение проводника, а понятие дифференциального уравнения – исходя из решения задач о законе неравномерного прямолинейного движения или задачи о силе тока в электрическом контуре.

Проблемная ситуация может быть создана в результате применения эвристической операции «установление аналогий» между свойствами известных понятий с последующим применением эвристической операции «обобщение» с целью введения нового понятия. Например, знакомство обучающихся с комплексными числами позволяет по аналогии ввести понятие кватернионов как упорядоченной пары комплексных чисел и чисел Кэли как упорядоченной пары кватернионов. Выявление сходства в свойствах операций сложения и умножения на число в различных множествах (геометрические векторы, матрицы, функции) позволяет ввести обобщенное понятие «линейное пространство». Задача о разложении функции в обобщенный ряд Фурье, например в ряд Котельникова, ставится и решается как обобщение задачи о разложении функции по ортогональной системе тригонометрических функций.

Проблемная ситуация возникает, когда самостоятельное изучение новых разделов учебной дисциплины выстраивается как применение и расширение уже имеющихся знаний и умений. Такой подход опирается на положение Дж. Брунера: «Оптимально построенный учебный процесс отражает предшествующий материал и позволяет учащемуся делать обобщения, выходящие за пределы данной темы» [1]. Подобным образом, например, организуется самостоятельное изучение обучающимися криволинейного интеграла первого рода (по длине дуги) как конкретизация изученного ранее понятия интеграла по произвольной области и расширение сферы его практического применения.

В ходе математической подготовки специалистов технического профиля особое внимание необходимо уделять решению задач. Традиционными функциями задач являются: овладение системой математических знаний, умений и навыков, развитие математической культуры и мышления, активизация самостоятельной познаватель-

ной деятельности. Однако в условиях реализации проблемно-ориентированного обучения с использованием задач осуществляется и введение новых теоретических положений и методов.

Заслуживает внимание предлагаемый Жунисбековой Д.А. и ее коллегами подход к трактовке задачи проблемного характера как задачи, способ решения которой обучающемуся неизвестен, либо как задачи, для решения которой в курсе математики не содержится конкретного правила. Такие задачи для своего решения требуют гибкости и критичности мышления, изобретательности, распределения внимания, выработки новых способов действий. И в силу того, что таким задачам принадлежит особая роль в развитии творческой личности, вопросу формирования у обучающихся умения решать такие задачи необходимо уделять больше внимания (о чем свидетельствуют данные многочисленных исследований) [3].

Приобщению обучающихся к эвристической деятельности способствует не только решение достаточно сложных проблемных задач, но и решение стандартных задач, организуемое проблемно-ориентированным способом, когда реализуются все фазы решения учебной проблемы и используются соответствующие эвристические операции и приемы. Таким образом, например, полезно выстраивать решение задач аналитической геометрии.

Важно отметить, что эффективность проблемно-ориентированного обучения решению учебных задач существенно зависит от правильной их классификации и целенаправленного использования в учебном процессе.

Реализуя идеи проблемного обучения в курсе математики, полезно помнить слова Д. Пойа: «Математическое мышление не базируется на одних лишь аксиомах и строгих доказательствах, а включает в себя, помимо этого, и многое другое: обобщение рассмотренных случаев, применение индукции, использование аналогии ... нужно всеми средствами обучать искусству доказывать, не забывая при этом также об искусстве догадываться» [15].

Главная ценность проблемно-ориентированного обучения состоит в том, что обучающиеся получают возможность сравнивать, наблюдать, обсуждать факты, делать выводы; убеждаются в том, что не на каждый вопрос есть готовый ответ, что ответ может быть неоднозначным, что каждый из них имеет право искать и находить свой ответ, отстаивать свое мнение [3].

Зими́на О.В., говоря о проблемном обучении, утверждает: «у нас просто нет иных способов пробудить интерес студентов к предмету и усилить их мотивацию к учебе. Развивая весьма категоричное положение психологов о том, что «если в системе мотивов учащегося полностью отсутствуют познавательные мотивы, то его деятель-

ность нельзя назвать учебной» (Е.И. Машбиц), можно сказать, что обучение, которое не является проблемным, вообще нельзя назвать обучением» [4].

Вместе с тем, необходимо помнить о том, что в условиях массового высшего образования остается актуальной потребность выявления оптимальных возможностей синтеза в педагогической практике идей проблемного, эвристического и «традиционного» обучения. Важно, чтобы включение в традиционную дидактическую систему принципов и методов проблемного обучения и (или) эвристического обучения не разрушало равновесия в этой системе, то есть одни дидактические принципы не должны доминировать в ущерб другим и тем более вступать друг с другом в конфликт. Заметим, что это вполне согласуется с положением Я.А. Коменского о том, что «... искусство обучения не требует ничего иного, кроме искусного распределения времени, предметов и методов» [5].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что использование *идей проблемного обучения* при организации учебно-познавательной деятельности *интенсифицирует процесс приобщения обучающихся к поисковой, исследовательской деятельности, развивает их эвристические способности* в силу того, что интеллектуальные усилия, которые предпринимают обучающиеся при нахождении способа решения проблемы, их активная мыслительная деятельность в процессе решения (особенно если это решение оптимальное) формирует и оставляет в памяти алгоритм, который в дальнейшем срабатывает как метод при решении проблем аналогичного класса. В результате возникает ментальный (умственный) опыт, на основании которого, обучающиеся совершенствуют эвристические умения анализировать, сравнивать, систематизировать, обобщать. Вместе с тем, растет познавательный интерес и мотивация, активизируется учебно-познавательная деятельность, увеличивается ее эвристическая составляющая, реализуется исследовательский потенциал, развиваются такие личностные качества обучающегося, как настойчивость в достижении поставленной цели, воля; формируется потребность и необходимость интеллектуально-личностного совершенствования, развития творческого потенциала.

Итак, проблемное обучение представляет собой систему методов, средств, направленных на обеспечение возможности творческого участия обучающегося, что выражается в становлении познавательной самостоятельности, в процессе усвоения новых знаний, формирование творческого мышления, развития творческих способностей через призму созданных проблемных ситуаций.

Эвристическое обучение – обучение, ставящее целью конструирование обучающимся собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его

организации, диагностики и осознания. Проблемно-эвристическое обучение – обучение, основанное на органичном объединении принципов и методов проблемного и эвристического обучений.

В условиях проблемно-эвристического обучения развитие активности в умственной деятельности обучающихся можно характеризовать как переход от действий, стимулируемых заданиями педагога, к самостоятельной постановке вопросов; от действий, связанных с выбором уже известных путей и способов, – к самостоятельным поискам решения задач и дальше – к выработке умения самостоятельно видеть проблемы и исследовать их.

Культивируемый в проблемно-эвристическом обучении исследовательский метод – это такая организация учебной работы, при которой обучающиеся знакомятся с научными методами добывания знаний и, осваивая доступные им элементы научных методов, овладевают умением самостоятельно добывать новые знания, планировать поиск и открывать новую для себя зависимость или закономерность.

В процессе обучения важно последовательно переводить обучающихся на более высокий уровень проблемно-эвристического обучения. Разумеется (и это важно подчеркнуть), умения видеть, формулировать и решать проблему не складываются стихийно, как спонтанное развитие изначально заложенных тенденций. Это результат обучения.

По мнению известного отечественного дидакта И.Я. Лернера, проблемное обучение должно осуществляться лишь при изучении части учебного материала, что и позволяет творчески перерабатывать информацию, полученную как в проблемном, так и в «непроблемном» обучении [9].

Безусловно, проблемный метод нельзя считать универсальным.

Проблемно-эвристическое обучение направлено на развитие творческого потенциала и формирование творческих структур, усвоение знаний средствами творческих заданий, проектов и освоение способов деятельности; творческое овладение методами современной науки.

Реализация проблемно-эвристического обучения способствует развитию внимания, наблюдательности, нестандартного мышления, активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся, проявлению независимости в выборе способов и методов деятельности, инициативности, решительности, критичности и самокритичности. Самостоятельность приобретаемых знаний обеспечивает их прочность [18].

В отличие от других видов обучения, проблемно-эвристическое имеет преимущества, так как:

1. учит мыслить логично, научно, диалектически, творчески;
2. учебный материал становится более доказательным, что влечет превращение знаний в убеждения;
3. эмоционально вызывает интеллектуальные чувства такие, как чувство удовлетворения, чувство уверенности в своих возможностях и силах, формируя тем самым у обучающихся интерес к научному знанию;
4. не позволяет легко забыть самостоятельно добытые знания, а если они забыты, то могут быть быстрее восстановлены.

Проблемно-эвристическое обучение связано с исследовательской деятельностью, поэтому выполняемые задания обучающимися растянуты во времени. Вовлекаясь в исследовательский процесс решения творческой задачи или проблемы, обучающийся постоянно размышляет о ней до тех пор, пока не получит желаемого результата. За счет такого подхода формируются прочные знания, навыки и умения [18].

К недостаткам проблемно-эвристического обучения можно отнести то, что оно всегда вызывает затруд-

нение у обучающегося в учебном процессе, поэтому на его осмысление и поиски путей решения уходит значительно больше времени, чем при «традиционном» обучении. Кроме того, разработка технологии проблемно-эвристического обучения требует от преподавателя большого педагогического мастерства и времени. Видимо, именно эти обстоятельства не позволяют широко применять проблемно-эвристическое обучение. Вместе с тем такое обучение отвечает требованиям современности: обучать исследуя, исследовать обучая. Только так и можно формировать творческую личность, то есть реализовывать основную задачу педагогического труда.

Таким образом, результатом всей системы педагогических мероприятий при проблемно-эвристическом обучении является развитие продуктивного и эвристического (творческого) мышления. Продуктивность мышления обучающихся выражается в способности решить конкретную задачу определенной трудности на основе знакомства с фактическим материалом. В процессе интеллектуальной деятельности эвристическое мышление способно создать и закрепить определенную систему средств для решения будущих задач, что обуславливает широту и разнообразие решаемых задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брунер, Дж. Психология познания. – М.: Прогресс, 1977. – 123 с.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. – М.: Педагогика, 1984. Т.4., 432 с.
3. Жунибекова, Д.А. Некоторые проблемы методики обучения математике с использованием проблемных ситуаций / Д.А. Жунибекова, Х.А. Аширбаев, Г.А. Такибаева, К.Ж. Рустемова, А.И. Джугамалиева. – Южно-Казахский государственный университет им. М. Ауэзова, Шымкент. Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. № 1, 2016. с. 68–71.
4. Зимина, О.В. Проблемное обучение высшей математике в техническом вузе / О. В. Зимина // Математика в Высшем образовании. – 2006. – № 4. – С. 55-77.
5. Коменский, Ян Амос. Избранные педагогические сочинения / Ян Амос Коменский. – М.: Педагогика. - 1982. – 231с.
6. Кудрявцев, Т.В. Решение задач как средство изучения технических знаний / Т.В. Кудрявцев, А.Я. Штеймец // Вопросы психологии. № 3, 1973. – С. 73–83
7. Кудрявцев, Л.Д. Современная математика и ее преподавание / Л.Д. Кудрявцев. – М.: Наука: Главная редакция физико-математической литературы, 1980. –144 с.
8. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
9. Лернер, И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
10. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972.
11. Махмутов, М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 367с.
12. Машбиц, Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 234 с.
13. Оконь, В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М.: Высшая школа, 1990. 381 с.
14. Осминин, К.А. Практические подходы к внедрению системы менеджмента качества в образовательном учреждении // Alma mater. – 2014. – № 7. – С. 31-36.
15. Пойя, Д. Математическое открытие / Д. Пойя. – М.: Наука, 1976. – 448 с.
16. Разумовский, В. Г. Развитие творческих способностей учащихся. – М.: Просвещение, 1975. – 272 с.
17. Рубинштейн, С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории. Проблемы общей психологии. – М.: 1973. – 227 с.
18. Садыкова, Л.В. Развитие познавательной активности студентов через организацию проблемно-поисковой деятельности на занятиях по математике / Л.В. Садыкова // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV международной научной конференции (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 163-169.

ОБЗОР КОМПОЗИЦИОННЫХ ПРИНЦИПОВ ГОХУА

GUHUA COMPOSITIONAL OVERVIEW

Lee Fugui

Summary: The composition of Gohua has certain national characteristics that have been formed over millennia. In the process of developing and synthesizing the culture of China with many other cultures, a special form of composition has formed in gohua. The principles on which the composition in gohua is based: main and secondary, illusion and reality, disclosure and completion, sparseness and density, empty space, balance, intersecting, interwoven and overlapping contrast, calligraphic inscription, harmony.

Keywords: Chinese painting, composition, principle.

Ли Фугуй

Доцент, Вэйнаньский педагогический университет
2685670024@qq.com

Аннотация: Композиция гохуа имеет определенные национальные особенности, которые формировались тысячелетиями. В процессе развития и синтеза культуры Китая со множеством других культур в гохуа сформировалась особая форма композиции. Принципы, на основании которых строится композиция в гохуа: главное и второстепенное, иллюзия и реальность, раскрытие и завершение, разреженность и плотность, пустое пространство, равновесие, пересекающийся, переплетающийся и перекрывающийся контраст, каллиграфическая надпись, гармония.

Ключевые слова: китайская живопись, композиция, принцип.

Композиция в гохуа также называется «структура» и «компоновка». Автор «Лю фа» («Шести законов») Се Хэ эпохи династии Цин называл это «пропорциональным расположением вещей». При династии Цин художник Шэнь Цзунцян в «Цзечжоу Сюэхуа биань» сказал, что «картина должна содержать главный и второстепенные элементы, при этом второстепенные элементы не должны отвлекать от главного... Для поддержания гармонии необходимо, чтобы второстепенные элементы были сдержанными». Цзоу Игуй из эпохи династии Цин считал, что «в соответствии с шестью законами и пропорциональность должны быть на первом месте». Очевидно, что композиция играет очень важную роль в живописи. Существует 10 принципов, на основании которых строится композиция китайской живописи:

1. Главное и второстепенное. Картина должна иметь определенную тематику, и акцент должен быть сделан на одной детали сюжета. Остальные детали используются для того, чтобы подчеркнуть основной объект. Взаимосвязь между основным и второстепенным должна быть очевидной. Главный объект является основой изображения, основой сюжета, а также ключевым элементом передачи тематики, центром картины. Композиция имеет центр, в котором сконцентрирована энергия. Композиция должна определять центр изображения в соответствии с тематическим содержанием, которое определяет главный момент центрального сюжета. Основные элементы располагаются на первом плане, передавая ключевую идею. Остальные элементы сюжета, т.е. второстепенные, могут быть размещены на заднем плане, который является менее заметным, так что он служит фоном, который подчеркивает основной сюжет. Главное и второстепенное взаимозависимы, взаимодействуют друг друга, и они неразделимы. Только имея в

композиции «главное и второстепенное», картина может выглядеть цельной.

2. Иллюзия и реальность. В реальности есть иллюзия, а в иллюзии реальное. Концепция иллюзорного и реального черно-белой каллиграфии в гохуа основана на идеологии Инь и Ян из китайской философии. Реальное – существует, иллюзорное – нет, абсолютной точности не существует, а неточность – существует [7]. Черное и белое порождают друг друга, а также активно применяют реальное и иллюзорное, они порождают на полотне реальное и иллюзорное, создавая впечатление того, что на картине нарисовано то, чего на ней нет. Нарисованное – реально, не нарисованное – иллюзорно. Китайская живопись подчеркивает пустое пространство, и часть картины, которая остается незаполненной и есть иллюзорное, это не значит, что ее не существует, просто иллюзорность заменяет реальность. В «Книге перемен» написано, что Инь и Ян – это Путь, небо — это субстанция Ян, а земля — это субстанция Инь[4]. Сюжет «цветы и птицы» должен иметь реальное и иллюзорное, работа кистью должна иметь реальное и иллюзорное, отношения между важными элементами должны иметь реальное и иллюзорное, каждая часть изображения также должна включать в себя реальное и иллюзорное, и, наконец, каждый росчерк кисти должен иметь реальное и иллюзорное – для того, чтобы картина была живой и ритмичной. Иллюзорное и реальное дополняют друг друга, иллюзорное и реальное могут быть как главным элементом, так и второстепенным.

Пань Тяньшоу сказал, что «рисование – это стремление реального к иллюзорному, а иллюзорного – к реальному»[2]. «Реальное» обычно относится к внешнему виду изображения: это ярко прочерченные контуры, яркий насыщенный цвет, объекты крупные и расположенные

рядом. «Иллюзорное» обычно означает, что изображение расплывчатое: это светлые оттенки, удаленные и мелкие объекты, а также незаполненные изображением места картины. Если в картине нет «иллюзорной» части, то нет и «реального», а если нет «реального», нет смысла и в «иллюзорном». Кроме того, что композиция в целом должна делиться на реальное и иллюзорное, каждый фрагмент также должен иметь реальное и иллюзорное. Поэтому часто про композицию говорят «в иллюзорном есть реальное, а в реальном - иллюзорное». «Иллюзорное и реальное порождают друг друга, незаполненное пространство на картине также прекрасно». Иллюзорное и реальное являются противоположностями, которые регулируют отношения элементов и вносят изменения в изображение: большое-малое, разреженность-плотность, сосредоточенность-разрозненность, темное-светлое, легкое-тяжелое, сокрытие-подчеркивание. Это проявление отношений реальное-иллюзорное [1].

3. Раскрытие и завершение. Композиция китайской живописи требует раскрытия и завершения. Раскрытие – это высвобождение, завершение – это сдерживание; все это включает в себя раскрытие, продолжение, движение и завершение. «Раскрытие» означает, что люди могут чувствовать динамику и эмоциональное напряжение картины, оно может раскрыть изображение объекта; «завершение» означает закрытие, оно взаимодействует с «раскрытием» и играет координирующую и объединяющую роль в картине. Фактически, обычный способ композиции китайской живописи – это раскрытие и завершение, что включает раскрытие, завершение и их взаимодействие. В частности, разница между «раскрытием» и «завершением» заключается в том, что «раскрытие» означает открытость и эмоциональность, в то время как «завершение» должно быть строгим и «запечатывающим эмоции». Открытость и закрытость портретной и пейзажной живописи сравнительно легко идентифицировать, а в сюжете «цветы и птицы» - сложнее. Причина в том, что композиция сюжета «цветы и птицы» очень разнообразна, и методы различных школ живописи также отличаются: некоторые картины начинают рисовать слева, некоторые начинают рисовать справа, некоторые начинают рисовать сверху, некоторые начинают рисовать снизу и даже с внутренней части картины, а портретная живопись и пейзажная живопись в основном начинают рисовать снизу.

4. Разреженность-плотность. В сюжете «цветы и птицы» «плотность» означает кучность, сосредоточение объектов. «Разреженность» означает свободное и отдельное положение объектов. Эти два качества композиции влияют на общий вид картины. Объекты на картине не должны располагаться слишком плотно или слишком удаленно друг от друга, в плотности существует своя степень разреженности, в разреженности – своя степень плотности, в сосредоточении – разрозненность,

в разрозненности - сосредоточение. Разреженность, плотность, сосредоточенность и разрозненность - все это понятия относительные. Без плотности и сосредоточенности невозможно говорить о разреженности и разрозненности. Это так называемое «в разреженности-плотности есть изящество, а в разрозненности-сосредоточенности есть чувство меры», они должны образовывать сильный контраст, тогда картина будет обладать эффектом собранности и свободы, в результате чего возникает чувство ритма, иначе картина станет скучной и неинтересной. Бао Шичэн в «Ичжоу шуанци» писал, что «разреженность может быть неравномерной, а плотность не может иметь разрывов» - это принцип контраста «разреженность-плотность» в гоуа.

Как правило, передний план - плотный, а задний план - разреженный. Если вы рисуете цветы, используйте больше листьев, чтобы подчеркнуть цветок с помощью контраста. При работе с таким контрастом нужно понимать, что плотность не означает отсутствие пробелов, а разреженность – это не пустота. Необходимо обращать внимание на степень плотности, разреженность также должна иметь определенный ритм, тогда картина приобретет живость. Эффект будет только при наличии этого контраста. При создании контраста необходимо одновременно использовать три объекта, например, два плотно расположенных и один - разреженный. При изображении нескольких цветов вместе нужно использовать контраст «разреженность-плотность», чтобы картина получилась красивой: несколько птиц, несколько камней, жилки на одном листе, узор на одном камне и даже лепестки цветка должны быть расположены по этому принципу. Дай Чуньши сказал: «В плотных местах выражается основной замысел картины, а в разреженных – такое выражение отсутствует. Но необходимо, чтобы в разреженных местах также несли некий смысл – в этом и заключается сложность»[6]. Это иллюстрирует связь между разреженностью и плотностью.

5. Пустое пространство. Пустое пространство на полотно - это одна из особенностей гоуа, которая подчеркивает черно-белую палитру картины. Черное и белое, Инь и Ян, порождают друг с друга. Чжуанцзы сказал, что «Инь и Ян взаимодействуют друг с другом, улучшают и поддерживают друг друга»[3]. Такая идеология Инь и Ян отражена в живописи. Наиболее типичным примером является отношение между черным и белым. Это правило композиции. Художники часто говорят «применять белое, но подразумевать черное», что в основном относится к правильному обращению с черным и белым в картине. То есть необходимо уделять внимание не только черной части изображения, но также и пустой части. Много веков художники очень тщательно располагали пустое пространство на картине. Пустое пространство в сюжете «цветы и птицы» должно иметь динамичный контраст. Закон композиции «применять белое, но под-

разумевать черное» - это, по сути, формирование больших и малых разносторонних треугольников в пустом пространстве изображения. Расположение больших и малых объектов должно быть разным, а расположение пустых участков не может быть симметричным, равномерным, параллельным или располагаться на прямой линии, они должны быть разного размера, располагаться чаще или реже, выше-ниже, ближе-дальше. В большой области черного цвета должен быть небольшой пробел, своеобразная «отдушина».

В композиции гохуа особое внимание уделяется неуловимости, требуется, чтобы пробелы и объекты гармонировали друг с другом, следует избегать произвольного заполнения пространства. Во времена династии Сун художник Жао Цзижань в своем произведении «Хуэйцзун ши эр цзи» впервые предложил «регулировать заполнение пространства». Качество композиции зависит от того, насколько удачно расположены пустые пространства на картине. Они делают объект более заметным, «бимо» выглядит более четким, а цвет более ярким, что создает контраст между иллюзорным пространством и конкретной формой. Пустое пространство обеспечивает пространство для воображения, для домысливания сюжета, и при правильной расстановке оно помогает достичь тонкой художественной концепции. Но пустое пространство здесь - не вакуум, а своего рода «скрытая территория». Оно имеет два значения. Первое - это принцип образности. По изображению на картине мы можем понять, какой предмет олицетворяет это пространство. Второе значение - это принцип отсутствия образности: здесь пустое пространство не представляет какой либо предмет, оно играет роль обрамления или подчеркивает красоту формы[5].

6. Равновесие. Если брать за основу линию центра, то объекты по обеим сторонам от нее будут иметь различную форму, но необходимо создать впечатление, что элементы картины идентичны. Равновесие - это баланс изображения, это не баланс симметрии и качества. В живописи равновесие играет особенно важную роль. Сбалансированная картина отлично удовлетворяет визуальные потребности человека. Когда люди оценивают предметы, им нравится живой, интересный, гармоничный и упорядоченный образ. Им не нравятся образы хаотичные или шаблонные, поэтому равновесие также является ключевым моментом композиции. Во время составления композиции все сюжеты и персонажи на изображении должны иметь определенный порядок и не должны выглядеть слишком аккуратными. Расстояние между двумя объектами и плотность их расположения должны быть организованы в соответствии с визуальными потребностями человека для достижения визуального баланса, что и является равновесием.

Метод симметричной композиции заключается в том, чтобы сделать изображение стабильным, а для того,

чтобы нарушить стабильность, изображение объекта в композиции можно слегка сместить, чтобы он находился под небольшим наклоном, и затем сюжет располагается в соответствии со смещением, наклоном, для того чтобы уравновесить изображение. Субъект и объект дополняют друг друга, так что центр тяжести изображения достигает сбалансированного состояния. Это равновесие в композиции.

7. Пересекающийся, переплетающийся и перекрывающийся контраст. В сюжете «цветы и птицы» объекты располагаются плотно и редко, они пересекаются, переплетаются и накладываются друг на друга, так что изображение может быть четко разделено на слои, а цель переплетения и наложения состоит в том, чтобы в изображении прослеживалась последовательность наложения слоев. Например, крупные объекты поддерживают мелкие, а мелкие оттеняют крупные. Принцип переплетения заключается в том, чтобы у объектов появилась связь, взаимодействие, согласованность. Фактически, процесс переплетения также является процессом создания «разреженности – плотности». Хуа Илунь в «Хуа шуо» полагает, что изображение имеет вертикальное и горизонтальное направление, горизонталь разбивает вертикаль, а вертикаль разбивает горизонталь, и таким образом соблюдается баланс. Это показывает, что горизонтальные и вертикальные отношения картины должны быть связаны, при этом акцент делается на «разбитии». Один лист, одна ветвь выглядят монотонно, тогда как два листа и две ветви уже меняют образ, а три или более будут перемежаться, что обогатит композицию и внесет разнообразие. Для создания перемежающегося контраста необходимо создать различные отношения, такие как разреженность и плотность, иллюзия и реальность, насыщенность и бледность. Потому что пересечение чаще фигурирует в сюжете «цветы и птицы». Г-н Гао Гуанхуа предложил использовать два типа пересечения: реальный и иллюзорный. Реальное пересечение означает, что два объекта пересекаются в одной точке. Иллюзорное пересечение означает, что два объекта не пересекаются на бумаге, но если продлить их линии, то они пересекутся в одной точке вне бумаги, то есть пересечение может как отображаться, так и не отображаться на бумаге. Во время зарисовки, до того, как брать за кисть, автор должен иметь четкое представление о порядке действий, в «цветах и птицах» особое внимание уделяется расположению объектов на плоскости изображения, и в основном детально описывается передний план, поэтому необходимо соблюдать последовательность в прорисовке переднего и заднего плана.

8. Согласованность. Относится к взаимодействию и эмоциональной связи человека, фона и предметов на картине. Картина должна иметь последовательное содержание, а объекты сюжета должны поддерживать

друг друга: каждый из них является самостоятельным объектом, но в то же время между ними должна проследиваться связь. Во-первых, расположение, облик, ритм, цветы и травы должны отражать движение друг друга: например, цветы и деревья должны тянуться друг к другу, у облаков должно быть извилистое движение. Они должны быть взаимозависимыми и взаимодействовать друг с другом, а тушь, линии, цвета, формы и содержание должны перекликаться друг с другом, создавая взаимодействие, общение и поддержку между человеком, пейзажем и остальными объектами. Во-вторых, выразить связь и поддержку между объектами при помощи оттенков туши. Например, красный цветок поддерживается печатью, объект, написанный тушью, поддерживается каллиграфической надписью, они должны поддерживать друг друга. То есть в рамках композиции даже каллиграфическая надпись и печать выполняют поддержку объектов композиции.

9. Каллиграфическая надпись. Каллиграфическая надпись представляет собой уникальный элемент китайской живописи. Она синтезирует в себе поэзию, книги, картины и гравюры. Она полнее передает особенности китайской живописи. Если каллиграфическая надпись хорошая, она не только освежит, но и подчеркнет красоту и глубину картины. При династии Кун Янши писал в «Шицунь хуа цзе»: «Каллиграфическая надпись на картинах имеет свое собственное расположение, и она не должна быть неуместной, она заполняет пустое пространство на картине. Если слева нарисована гора, правая сторона свободна, то надпись пишется на правой стороне. Аналогично, если гора нарисована на правой стороне, правая сторона неприкосновенна». Помимо «заполнения пустого пространства» в композиции «цветы и птицы», каллиграфическая надпись также помогает сбалансировать «ци» картины: увеличить,

сдержать, сублимировать и так далее. Например, при пересечении и переплетении динамика может оказаться слишком активной, и в таком случае картина получится недостаточно изящной, а если строки каллиграфической надписи получились слишком длинные, это может отрицательно повлиять на изящество изображения. Другим примером является расположение объектов, если комбинация слишком проста, а динамика слишком слаба, мало изысканности, а энергия «ци» получится слишком сильной, это повлияет на красоту картины. В этом случае каллиграфическую надпись можно использовать для «разрыва», что не только обогащает картину, но и усиливает её «изящество». Картина будет эстетически более привлекательной для зрителя.

10. Гармония. Русский художник-экспрессионист Кандинский сказал: «Только через форму и содержание мы можем понять и оценить произведение». Гармоничные и совершенные картины всегда достигают высокой степени единства в содержании и форме. Композиция должна соответствовать теме и стилю произведения, и это принцип, которому все должны следовать, стремясь к красоте. Если есть внутренняя поддержка и сотрудничество между двумя частями или одной частью и всей композицией в целом, это создаст красоту формы, что заставит людей почувствовать гармонию. Еще в древней Греции известный эстетик Пифагор сказал: «Красота – это отражение количественного отношения рационального и идеального, а сущность красоты заключается в гармонии». Прекрасные картины всегда воплощают красоту гармонии, подчеркивая уникальность и художественный шарм. В картинах могухуа «цветы и птицы» доминируют точки, линии, тушь, пробелы, реальное и иллюзорное, при помощи которых они добиваются ощущения единства и гармонии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ань Лианфа. Учебное пособие по «сие и» могухуа [М] / Ань Лианфа. - Хэфэй: Аньхуэй мэйшу чубаньшэ, 1992. - С.105.
2. Вэй Цихуа. О художественных особенностях сюжета «цветы и птицы» в стиле сие и [J]. Академический журнал Танду, 1998. - (1).
3. Лю Цзяньго, Гу Баотянь. Комментарии к Чжуанцзи [М] / Лю Цзяньго, Гу Баотянь. - Чанчунь: Цзилинь Вэньши чубаньшэ, 1993. - С.527
4. У Чжэчжэнь. Тринадцатикнижие [М] / У Чжэчжэнь. - Пекин: Гоцзи Вэньхуа чубаньшэ гунси, 1993. - С.52.
5. Цзян Сюнь. История китайского изобразительного искусства [М] / Цзян Сюнь. - Пекин: Шэнхуо, душу. Книжный магазин Синьчжи Сяньлянь, 2008. - С. 15 - 16.
6. Чжу Иньжэнь. Записки об известных художниках [М] / Чжу Иньжэнь. - Наньнин: Гуаньси мэйшу чубаньшэ, 2004. - С.62.
7. Юнь Шупин, Наньтянь Хуаба, Ю Аньчжэнь. Сборник статей о живописи. 3-е издание. Пекин: Жэньминь мэйшу чубаньшэ, 1960. - С.175.

© Ли Фугуй (2685670024@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦИФРОВОГО УПРАВЛЕНИЯ БИБЛИОТЕКОЙ В ВУЗАХ НА ФОНЕ БОЛЬШИХ ДАННЫХ

Ли Шаоцзе

Цзилиньский педагогический университет
49829623@qq.com

RESEARCH ON THE MANAGEMENT OF ELECTRONIC LIBRARIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WITH BIG DATA

Li Shaojie

Summary: The article is devoted to the analysis of library services for readers in higher education institutions using information technologies. The relevance of the work is due to the interest of students in remote work with catalogues of library systems, as well as the interest of researchers in the possibility of improving the work of libraries. The main problem of the research is the library's working hours coinciding with the student's training, as well as the inability to work with electronic publications in a convenient access for readers. We come to the conclusion that University libraries need digital management.

Keywords: library, digital library management in universities, electronic library system.

Аннотация: Статья посвящена анализу библиотечного обслуживания читателей в вузах с использованием информационных технологий. Актуальность работы обусловлена интересом студентов к удаленной работе с каталогами библиотечных систем, а также интересу исследователей к возможности совершенствования работы библиотек. Главной проблемой исследования является время работы библиотеки, совпадающее с обучением студентов, а также невозможность работать с электронными и оцифрованными изданиями в удобном для потенциальных читателей доступе. Мы приходим к выводу, что библиотеки вузов нуждаются в цифровом управлении.

Ключевые слова: библиотека, цифровое управление библиотекой в вузах, электронная библиотечная система.

Создание цифровых библиотек в высших учебных заведениях требует изменения привычного функционирования библиотек, расширения должностных обязанностей работников, модернизации комплектования фонда, а также возможности цифрового управления всей системой.

Актуальность работы обусловлена интересом потенциальных читателей к изменению работы библиотечной системы, а также ученых к разработке исследуемой проблемы. В качестве примера можно привести работы С.Г. Смолиной [6], С.К. Канн [2], Савицкой М.Т. [5] и др. исследователей. Ученые отмечают важность создания единой образовательной платформы в условиях вуза, формирования сетевой библиотеки с ограниченным доступом для обучающихся образовательных организаций.

Следует подчеркнуть, что в современном образовательном пространстве библиотека является неотъемлемой частью среды, направленной на формирование кадрового потенциала для цифровой среды. Необходимо отметить «Концепцию Базовой модели компетенций цифровой экономики», в которой указана роль библиотеки современного вуза: направленность на образование как процесс повышения компетенций обучающихся, способствующий непрерывному личностному развитию в течение всей жизни [3, с. 6].

Для работы с большими данными, включающими в себя учебные и методические пособия, классическую и отраслевую литературу, научные работы (кандидатские и докторские диссертации, авторефераты аспирантов и преподавателей, защитившихся на базе соответствующего университета), научные журналы, необходимо создание электронно-библиотечной системы университета. Всю литературу, имеющуюся в библиотеке необходимо классифицировать по тематическим и целевым признакам, которые будут способствовать поиску документов и работе с ними. Можно выделить следующие разделы: собственной регенерации; удаленного доступа, используемые на лицензионной основе, а также удаленные ресурсы открытого доступа.

Данная ЭБС должна соответствовать всем требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования нового поколения. При этом оцифрованные издания не должны нарушать главу 70 Гражданского кодекса РФ «Авторское право» [1].

Помимо этих ресурсов каждая университетская библиотека может использовать в работе современные российские ЭБС: «КнигаФонд», «Университетская библиотека онлайн», «Лань», «Контекстум» и др. Указанные ЭБС являются для университета платными платформами, каждая из которых не может удовлетворять

требованиям вузовской библиотеки в полной форме. В качестве примера можно привести лицензионные нормативы, в которых указано, что в библиотеке вуза должно быть представлено не менее 25 издательств [4].

Следующей возможностью цифрового управления библиотекой вуза является создание сетевой библиотеки. Это направление предполагает объединение электронного каталога библиотеки вуза и глобальной сети «Интернет». На практике это можно реализовать следующим образом: на сайте библиотеки обучающиеся и преподаватели находят необходимую литературу и с помощью гиперссылки переходят на полную версию текста, официально размещенного в сети «Интернет». Этой практикой уже пользуются зарубежные и отечественные платформы: Web of Science, Science, Direct, РИНЦ, др. При создании сетевой библиотеки также можно делать ссылки на доступные вузу электронные библиотечные системы.

Следует отметить возможность цифрового управления библиотекой вуза с помощью обращения к фонду Федеральной государственной информационной системы «Национальная электронная библиотека» (НЭБ). Ресурсы этой библиотеки включают в себя уникальные книги, монографии, учебные пособия, конспекты лекций, диссертации и авторефераты, которые востребованы студенческой аудиторией и профессорско-преподавательским составом. Кроме этого, мы можем отметить интерес молодежи к правовым базам данных, поэтому для создания современной университетской библиотеки необходимо получить доступ к сайту «Консультант Плюс», на котором представлены основные законодательные акты и Кодексы Российской Федерации в новой редакции.

Следует отметить возможность использования цифровой библиотекой сайта ЛитРес. Этот сайт представляет собой библиотеку электронных книг. Он является

крупнейшим в России и странах СНГ представителем рынка электронных и аудиокниг. Библиотека вуза может использовать данный сайт для предоставления обучающимся права чтения бесплатных книг в режиме онлайн на платформе ЛитРес, а также платных изданий, которые официально закуплены библиотекой вуза.

Таким образом, для создания цифрового управления библиотекой в вузах с большими данными необходимо создать сетевую библиотеку. Для создания сетевой библиотеки необходимо обращение к электронно-библиотечным системам, таким как «Лань», «Университетская библиотека онлайн» и др. Самыми востребованными в студенческой и профессорско-преподавательской среде являются электронные библиотеки ЛитРес и НЭБ, поскольку в них представлены уникальные научные издания, монографии, диссертации и авторефераты научных исследований.

Кроме этого, хочется отметить, что для создания успешного цифрового управления библиотекой необходимо постоянно пополнять книжный фонд и электронный каталог, который требует общедоступности для обучающихся и преподавателей вуза, возможно, с платным контентом.

Все указанные требования к цифровому управлению библиотекой в вузах предполагают повышение требований к компетенциям библиотечных кадров, которым необходимо не только профессионально подбирать учебные пособия, быть профессиональными консультантами в проблемах чтения и специализированной литературы, но также владеть современными цифровыми технологиями, научиться находить необходимую для обучающихся и профессорско-преподавательского состава информацию. Данные квалификационные требования предполагают профессиональное становление и обучение библиотечных кадров в течение всей жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авторское право // Гражданский кодекс Российской Федерации (часть четвертая) от 18.07.2019 № 230-ФЗ. – Гл. 70 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64629/0b318126c43879a845405f1fb1f4342f473a1eda/ Дата обращения: 14.04.2020.
2. Канн С.К. У истоков композитных библиотек будущего // Вестник научных конференций. – 2016. – № 9-4 (13). – С. 49-50.
3. Концепция Базовой модели компетенций цифровой экономики / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков. – М.: РУДН, 2018. – 23 с.
4. Печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы // Федеральный закон «Об образовании» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 01.03.2020). – Ст. 18 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/30db2837641cc729b1d5e2eee7f0f7982722cfac/ Дата обращения: 14.04.2020.
5. Савицкая М.Т. Электронная библиотечная система в библиотеке аграрного вуза: проблемы выбора // Вестник Российского государственного аграрного заочного университета. – 2012. – № 12 (17). – С. 10-13.
6. Смолина С.Г. Развитие информационной компетенции обучающихся в условиях вузовской библиотеки: Дис. кандидата пед. н. – Челябинск, 2016. – 184 с.

©Ли Шаоцзе (49829623@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ГОТОВНОСТЬ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ

READINESS OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION FOR WORK IN THE CONDITIONS OF AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

O. Lipunova

Summary: Readiness of Bachelors of pedagogical education for work in the conditions of an inclusive environment. An annotation: the problem of the formation of professional competence of future teachers to implement the objectives of inclusive education is considered. The results of the study of the formation of the components of inclusive competency in bachelors of teacher education are presented. Based on the analysis of the problem of the formation of professional competence of future teachers to implement the tasks of inclusive education, the components of the inclusive competence of future teachers for the implementation of the tasks of inclusive education are revealed. The analysis of the formation of the components of the inclusive competence of future teachers for working with children with disabilities in educational institutions is carried out.

Keywords: inclusive environment, professional competence, inclusive competence, children with disabilities, general professional, professional competencies.

Липунова Ольга Владимировна

*К.псх.н., доцент, ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет»
(г. Комсомольск-на-Амуре)
belousowa29@mail.ru*

Аннотация: Рассмотрена проблема формирования профессиональной компетентности будущих педагогов для реализации задач инклюзивного образования. Изложены результаты исследования сформированности компонентов инклюзивной компетентности у бакалавров педагогического образования. На основе анализа проблемы формирования профессиональной компетентности будущих педагогов для реализации задач инклюзивного образования раскрыты компоненты инклюзивной компетентности будущих педагогов для реализации задач инклюзивного образования. Проведен анализ сформированности компонентов инклюзивной компетентности будущих педагогов для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: инклюзивная среда, профессиональная компетентность, инклюзивная компетентность, дети с ограниченными возможностями здоровья, общепрофессиональные, профессиональные компетенции

Изменения в социально-экономической, политической жизни общества на современном этапе его развития предъявляют все более высокие требования к профессиональным знаниям и личности педагога, требуют от педагога решения задач, связанных с созданием условий для эффективной интеграции людей с особыми образовательными потребностями в общество [1; 3; 9; 12].

Современный этап развития инклюзивного процесса в российском образовании характеризуется сложившейся государственной политикой в сфере образования детей с ограниченными возможностями здоровья, установлением основных механизмов и норм реализации идеи инклюзии, утверждением федеральных государственных образовательных стандартов для детей с ограниченными возможностями здоровья, реализацией принципа равных социальных прав и возможностей. Одним из условий полноценной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в общество является устранение социальных и психологических барьеров приобретения достойного социального статуса, оптимального качества жизни. При этом, по мнению со-

временных исследователей, образование будет инклюзивным только в том случае, если идея инклюзии будет осмыслена и принята педагогом и станет характеристикой образовательного процесса [1].

Профессиональное образование в современных условиях в достаточной мере не решает проблему дефицита кадров для формирования инклюзивной образовательной среды. Актуальными являются вопросы подготовки конкурентоспособных специалистов, работающих в системе специального и инклюзивного образования и владеющих коррекционно-развивающими технологиями работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья [2; 6; 11].

Педагоги образовательных организаций общего типа испытывают характерные трудности сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом их особых образовательных потребностей, т.к. не владеют в полной мере специальными знаниями и практическими навыками [5].

Профессиональную компетентность в современных

исследованиях определяют как систему знаний, умений и навыков, а также профессионально-значимых качеств личности, обеспечивающих выполнение профессиональных обязанностей [7; 8; 9].

По мнению современных исследователей, личностная и профессиональная готовность педагогов включает установки, мотивы, качества, обеспечивающие толерантное отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья, а также совокупность психолого-педагогических знаний, практических умений и навыков:

- о сущности инклюзивного образования и его принципиальных отличиях от традиционного образования;
- об особенностях психологического, возрастного и личностного развития детей в норме и с ограниченными возможностями здоровья;
- о содержании методов психолого-педагогического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с нормой и особыми образовательными потребностями;
- о технологиях педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (учащиеся, родители, коллеги-учителя, специалисты, руководство) [7].

В качестве основополагающих компонентов инклюзивной компетентности выделяют мотивационный, когнитивный, рефлексивный и операционный компоненты.

Мотивационный компонент включает повышение активности и личностной заинтересованности специалиста инклюзивного образования в осуществлении педагогической деятельности в условиях совместного обучения нормально развивающихся сверстников и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Когнитивный компонент рассматривается как способность педагогически мыслить, выделять и подвергать анализу различные аспекты решения проблем инклюзивного образования.

Рефлексивный компонент включает способности анализировать собственную учебную, практическую и профессиональную деятельность в процессе внедрения опыта совместного обучения детей с ОВЗ и нормой развития.

В содержание операционного компонента входят инклюзивные технологии, необходимые для решения возникших педагогических ситуаций, осуществления поисково-исследовательской деятельности [10].

Как показывает практика, новые стандарты образования требуют от педагога высокого уровня инклюзивной компетентности. Этапы формирования инклюзивной компетентности включают: научно-познавательный

этап, предполагающий освоение студентами теорий, методик, технологий психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья; мотивационный, формирующий толерантное отношение к участникам образовательного процесса, профессиональные гуманистические ценности, деятельно-преобразующий, включающий студентов в практическую (квазипрофессиональную) деятельность [4].

Согласно ФГОС, у выпускника должны быть сформированы общепрофессиональные и профессиональные компетенции, соответствующие содержанию педагогической деятельности.

В ряде формируемых компетенций (ОПК-2, ПК-1, ПК-2, ПК-53, ПК-6 и др.) ФГОС ВО 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата), 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) актуализируются различные компоненты инклюзивной компетентности в подготовке бакалавров педагогического образования: мотивационный, когнитивный, рефлексивный и операционный.

Когнитивный и операционный компоненты инклюзивной компетентности предполагают способность осуществлять коррекционно-образовательный процесс, дифференцированно выбирать и использовать методическое и техническое обеспечение с учётом особых образовательных потребностей и психофизических возрастных особенностей обучающихся с ОВЗ, реализовывать специальные знания в своей профессиональной деятельности.

Мотивационный и рефлексивный компоненты отражают сформированность способности к саморазвитию, осознанию и реализации собственной мировоззренческой и гражданской позиций, развитие мотивации к проектированию и осуществлению профессиональной деятельности с лицами с ОВЗ, готовности сознавать социальную значимость своей профессии.

ФГБОУ ВО «АмГПГУ» в рамках высшего образования (уровень бакалавриата) реализует основные профессиональные образовательные программы педагогического образования.

Целью исследования явился анализ компонентов инклюзивной компетентности будущего педагога: мотивационного (сформированность мотивации и внутренней готовности к позитивному восприятию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья), когнитивного (сформированность знаний об особенностях психического и физического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, особенностях организации педагогического процесса по сопровождению обучающихся с ОВЗ), рефлексивного (способность к рефлексии, творческой активности) и операционного (готовность к

реализации профессионально-педагогических знаний в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья).

С целью исследования готовности студентов-выпускников педагогического вуза к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья мы использовали метод письменного опроса – анкетирование, была разработана анкета для анализа компонентов инклюзивной компетентности будущего педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В анкетировании приняли участие студенты выпускных курсов ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет», обучающиеся по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», 44.03.05 - «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)».

Анализ сформированности мотивационного компонента инклюзивной компетентности у исследуемых студентов свидетельствует о том, что у большинства исследуемых будущих педагогов сформированы мотивы к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, что проявляется в готовности выпускников осуществлять процесс обучения, воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, в готовности к позитивному восприятию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ряд вопросов анкеты по содержанию (сформированы ли у студентов представления о понятии «дети с ОВЗ», о группах детей с отклонениями в развитии, об особенностях психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, о недостатках развития, характерных для всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья) позволил осуществить анализ сформированности у исследуемых будущих педагогов когнитивного и операционного компонентов инклюзивной компетентности.

Количественный анализ сформированности у исследуемых студентов знаний и представлений об особенностях психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья – когнитивного компонента инклюзивной компетентности представлен в таблице 1.

Согласно представленным в таблице 1 данным, все исследуемые студенты в той или иной степени имеют представление о категории детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ряд вопросов анкеты по содержанию (знание инклюзивных технологий, необходимых для решения возникающих педагогических ситуаций, необходимость осуществления в связи с этим поисково-исследовательской деятельности) позволил осуществить анализ сформированности у исследуемых студентов знаний и представлений об условиях обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, о специфике

Таблица 1

Представления испытуемых об особенностях психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья

Варианты ответов	Знакомы ли с понятием «дети с ОВЗ»				Имеют ли представления о группах детей с отклонениями в развитии				Имеют ли представления об особенностях психического развития детей с ОВЗ				
	да		нет		да		нет		да		нет		
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	
Группа													
Поноия-55	6	37,5	10	62,5	11	68,8	5	31,2	6	37,5	10	62,5	
ПОбх-55	4	66,7	2	33,3	4	66,7	2	33,3	2	33,3	4	66,7	
ПОбжиг-41	4	66,7	2	33,3	4	66,7	2	33,3	1	16,7	5	83,3	
ПОдо-44	5	55,5	4	44,5	9	100	0	0	3	33,9	6	66,7	

Таблица 2

Представления испытуемых об особенностях педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья

Варианты ответов	Имеют ли представления об условиях обучения и воспитания детей с ОВЗ				Имеют ли представления о специфике методов обучения и воспитания детей с ОВЗ				Имеют ли представления о формах организации специального обучения и воспитания детей с ОВЗ				
	да		нет		да		нет		да		нет		
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	
Группа													
Поноия-55	3	18,8	13	81,2	2	12,5	14	87,5	1	6,2	15	93,8	
ПОбх-55	1	16,7	5	83,3	0	0	6	100	0	0	6	100	
ПОбжиг-41	0	0	6	100	0	0	6	100	0	0	6	100	
ПОдо-44	2	22,2	7	77,8	2	22,2	7	77,8	1	11,1	8	88,9	

методов обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, о формах организации специального обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Количественный анализ результатов исследования сформированности операционного компонента компетентности представлен в таблице 2.

Как видно из таблицы 2, у значительной части исследуемых студентов не сформированы представления об условиях, которые необходимо соблюдать при воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. Также, согласно анализу результатов исследования, у подавляющего большинства исследуемых студентов не сформированы представления о специфике методов обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Согласно представленным в таблице 2 результатам, у подавляющего большинства исследуемых студентов не сформированы представления о формах организации специального обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. На наш взгляд, полученные результаты свидетельствуют о несформированности у будущих педагогов операционного компонента инклюзивной компетентности, неготовности осуществления поисково-исследовательской деятельности.

Исследование сформированности рефлексивного компонента компетентности (способность анализировать собственную учебную, практическую и профессиональную деятельность в процессе внедрения опыта совместного обучения детей с ОВЗ и нормой развития), предполагало анализ ответов испытуемых на вопрос о том, считают ли студенты достаточным уровнем собственной профессиональной подготовки для дальнейшей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Количественный анализ результатов исследования представлен в таблице 3.

Таблица 3

Представления испытуемых об уровне собственной профессиональной подготовки для дальнейшей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Уровень собственной профессиональной готовности для дальнейшей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья					
Группа	Варианты ответов	достаточный		недостаточный	
		абс.	%	абс.	%
ПОноия-55		1	6,2	15	93,8
ПОбх-55		0	0	6	100
ПОбжиг-41		0	0	6	100
ПОдо-44		1	11,1	8	88,9

Согласно анализу полученных результатов, представ-

ленных в таблице 3, большинство из исследуемых групп считают недостаточным свой уровень профессиональной подготовки для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в целом исследуемые студенты имеют представление о детях с ограниченными возможностями здоровья, при этом у будущих педагогов не в полной мере сформированы представления об особенностях детей с ограниченными возможностями, а также закономерностях их развития и особых потребностях при каждом варианте нарушенного развития.

Также полученные результаты свидетельствуют о том, что у будущих педагогов не сформированы представления об особенностях психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья; о недостатках развития, характерных для детей с ограниченными возможностями здоровья; об особенностях организации педагогической работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья; об условиях сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации. Также, исходя из анализа результатов исследования, будущие педагоги не владеют методами специального обучения и воспитания. Будущие педагоги высказывают опасения о необходимости работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, либо предпочитают вообще не сталкиваться с данной категорией детей в своей предстоящей профессиональной деятельности. Уровень своей профессиональной подготовки и личностной готовности для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья большинство из исследуемых будущих педагогов оценивают как недостаточный.

Результаты исследования свидетельствуют об актуальности проблемы и необходимости поиска путей повышения уровня инклюзивной компетентности студентов в вопросах инклюзивного образования.

На наш взгляд, для успешного формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки необходимо реализовывать следующие педагогические условия:

- расширение в использовании содержания базовых, вариативных дисциплин для формирования у будущих педагогов знаний о развитии, воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, об особенностях профессиональной деятельности педагога в системе инклюзивного образования;
- включение в программы производственных практик освоение студентами конкретных действий педагога в содержании практической професси-

ональной деятельности в инклюзивной среде в условиях образовательных организаций;

- применение технологии контекстного обучения посредством эффективного соединения продуктивных и репродуктивных методов, с целью изменения содержания профессиональной деятельности по реализации инклюзивного образования для осознания студентами важности, понимания сущности проблемы и сложности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, компетентностный подход является ключевым принципом развития образования. Однако, согласно анализу результатов проведенного исследования, сформированные у выпускника-бакалавра компетенции не обеспечивают полноценной подготовки квалифицированного педагога для инклюзивной практики, многие будущие педагоги находятся на стадии явного или латентного сопротивления.

Показателями сформированной компонентной ин-

клюзивной компетентности у студентов педагогического вуза являются теоретические знания, профессиональные умения, сформированность профессиональных мотивов и интересов, научно-исследовательская активность и самостоятельность, социальная и профессиональная толерантность, способность брать на себя ответственность за всех участников инклюзивной среды, целостное отношение к различным аспектам своей профессиональной деятельности, умение взаимодействовать с другими участниками образовательного процесса.

Идея инклюзивного образования, на наш взгляд, займет свое место в образовательном процессе только в том случае, если она станет составной частью профессионального мышления педагога. Для этого необходима реализация специальных условий подготовки студентов, чтобы изменить отношение у будущих педагогов к инклюзивному образованию как особой форме организации образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 1. С. 136–145. doi:10.17759/pse.2016210112
2. Карынбаева О.В. Подготовка педагогов в дополнительном профессиональном образовании к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях. Тольятти: ПГУ им. Шолом Алейхема, 2016. - 25 с.
3. Кузьмина О.С. Актуальные вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Омского университета. 2013. № 2. - С. 191 -194.
4. Мёдова Н.А. Формирование у студентов педагогического факультета профессиональной готовности к реализации инклюзивного образования // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2016. Вып. 5 (170). - С. 70-73.
5. Петрова Т.Н. Готовность студентов педагогического вуза к реализации инклюзивного образования в условиях ФГОС // Молодой ученый. - 2017. - №15. - С. 617-619.
6. Рудакова Н.П., Денисова Р.Р. Подготовка бакалавров специального (дефектологического) образования к работе в условиях инклюзивной среды // Инклюзивное образование: тенденции, проблемы, перспективы: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (11–12 апреля 2019 г., Благовещенск). – Благовещенск: Издательство БГПУ, 2019. - С.11-15.
7. Сабельникова С.И. Программа коррекционной работы в образовательном учреждении – системный подход к развитию инклюзивного образования // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: матер. Междунар. науч.-практ. конф. М., 2011. - С. 145-146.
8. Сергеева Н.Н. Комплексный подход к проблеме формирования профессиональной толерантности будущих учителей к детям с ограниченными возможностями здоровья / Н.Н. Сергеева, А. В. Демчук // Специальное образование. -2011.-№ 3.- С.111-118.
9. Филатова, И.А. Ценности специального педагога как основа формирования готовности к профессиональной деятельности / И.А.Филатова // Специальное образование. -2010.-№4.-С.43-49.
10. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки [Текст]: дис. . . канд. пед. наук: 13.00.08: защищена 22.03.08 / Хафизуллина Ильмира Наильевна. – Астрахань, 2008. 213 с.
11. Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов: результативность дидактической модели // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2015. № 5. С. 112-120.
12. Яковлева И.М. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья/ И. М. Яковлева // Вестник МГОПУ Серия «Педагогика». - 2009. - № 6. - С. 140–144.

© Липунова Ольга Владимировна (belousowa29@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-НЕЛИНГВИСТОВ ПОНИМАНИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

SOME WAYS OF TEACHING NON-LINGUIST STUDENTS TO UNDERSTAND SOCIO-CULTURAL FACTS IN THE TRAINING PROCESS

R. Managarov

Summary: The purpose of the article is to analyze some ways of teaching non-linguist students to understand different socio-cultural facts in the authentic text. The author believes that the learning process construction, aimed at understanding the socio-cultural facts, could be more effective. There are some samples in the article how to use the information for a teacher and how to understand it for a student.

Keywords: authentic text, foreign language, socio-cultural facts, non-linguist students, lingua-didactical processing.

Managarov Роман Викторович

К.п.н., доцент, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

филиал в г. Буденновске

managarov.roman@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются некоторые способы обучения студентов-нелингвистов понимать и анализировать социокультурные факты в аутентичном тексте. Автор полагает, что процесс обучения, построенный на понимании социокультурных фактов, представляется более эффективным. В статье приводятся некоторые примеры работы с социокультурными фактами в аутентичном тексте: как для учителя, так и для студента.

Ключевые слова: иностранный язык, аутентичный текст, социокультурные факты, студенты-нелингвисты, лингводидактическая обработка текста.

Казалось бы, что тема фактов иноязычной культуры и их репрезентантов в текстах различной тематики изучена досконально. Работы по лингвострановедению и лингвокультурологии, этнолингвистике и теории межкультурной коммуникации, когнитивной психологии и когнитивной лингвистике свидетельствуют о достаточной изученности данной проблематики. В то же время актуальным остается вопрос о способах использования фоновых знаний в обучающем процессе, то есть вопрос исключительно лингводидактического характера.

Повторяться за маститыми авторами в данной статье мы целью не задаемся, поэтому предлагаем определить тот социокультурный материал, который представляет интерес в лингводидактических целях. Читая или просматривая текст на иностранном языке, студент-нелингвист не только производит операции по перекодировке незнакомой информации на родной язык, но и мысленно анализирует поступающую информацию.

Очевидно, что знаний языковых единиц и правил функционирования этих единиц в связном тексте недостаточно для успешного точного понимания читаемого.

Вполне понятно, что читающий текст на иностранном языке обучающийся не владеет неродным языком на высоком уровне, как следствие в процессе чтения могут возникать сложности языкового порядка, так и непонимание отдельных фактов культуры. Поэтому, работая

со словарем и справочной литературой, студент-нелингвист может самостоятельно определять актуальные социально-культурные факты, реалии страны изучаемого языка и анализировать их.

Преподавателю необходимо в данной связи таким образом обработать, препарировать текст с сохранением его подлинности, чтобы он оказался более доступным для обучающихся. А произвести «лингводидактическую обработку текста» без выделения ключевых фактов культуры страны изучаемого языка не представится возможным: процедура окажется неполной.

Мы полагаем, что внимание преподавателю следует акцентировать на следующей социокультурной информации:

1. Названия городов, земель, областей, регионов и т.п. страны изучаемого языка (Германии, Великобритании, Франции, Китая и пр.).
2. Наименования денежных единиц, партий, организаций и т.п.
3. Упоминания о исторических фактах, особо значимых именах.
4. Информация о экономической системе страны изучаемого языка и политической конъюнктуре.
5. Факты, описывающие быт, образ жизни, мировоззрение носителей языка.
6. Особенности взаимоотношений и коммуникативная стилистика носителей языка.

Для того, чтобы определить все указанные факты необходимо, чтобы текст был прочитан внимательно и адекватно понят. Выделение данных фактов культуры — это лишь первый этап по лингводидактической обработке текста.

Второй этап лингводидактической обработки текста — это анализ информации. Необходимо ответить на следующие актуальные вопросы: Какую актуальность представляет данная информация? Как ее использовать в процессе обучения? Как достичь наибольшего эффекта усвоения информации обучающимися? Попытаемся ответить на данные вопросы.

Информация, рассматриваемая преподавателем иностранного языка в лингводидактических целях, должна быть направлена на обучение, образование, умственное развитие и формирование культуры речевого поведения у обучающихся.

Оценивая актуальность материала, необходимо сделать акцент на информативности и познавательности информации. Она не должна идти вразрез с темой занятия, а органично его дополнять и обогащать новым знанием.

Использование актуальной информации предполагает различные способы ее презентации в обучающем процессе:

1. До процесса чтения текста.
2. В процессе чтения текста.
3. После процесса чтения текста.
4. В процессе обсуждения прочитанного/увиденного.

Наибольший обучающий эффект актуальной социокультурной информации достигается средствами технологическими: приемами презентации и объяснения материала. Будет ли это простое зачитывание или краткая информационная справка, игра или проблемно ориентированный кейс, мини-проект или объяснение — зависит от уровня сформированности технологической компетенции учителя и от желания его донести информацию доступным способом до аудитории.

Предъявление социокультурной информации способствует расширению общего, языкового и культурологического кругозора обучающихся; развитию аналитического мышления и формированию интерпретативной компетенции [1], а также привносит в обучающий процесс нечто новое, занимательное и познавательное, что хорошо соотносится с моделью педагога новой формации [2].

Рассмотрим далее примеры лингводидактической обработки текста и выделения актуальных социокультурных фактов страны изучаемого языка. В качестве

ключевого средства ознакомления с социокультурными фактами Германии рассмотрим популярный немецкоязычный журнал «Bild», который предлагает огромный выбор текстов на самый взыскательный лингводидактический вкус.

Статья *Lehrer mit Nazi-Tattoos arbeitet jetzt im Schulamt von Michael Sauerbier* 17.09.2019 [3]. Информация, содержащаяся в данной статье, является актуальной и познавательной для обучающихся, содержит ряд социокультурных фактов, позволяющих проследить систему отношений в немецком обществе, в школьной системе в частности. Материал статьи можно использовать частично или в полном объеме при работе над темой «Schulsystem in der BRD». Рассмотрим возможные варианты работы с материалом статьи.

1. Выделим актуальные «узловые» моменты:
 - а. Школьное образование.
 - б. Законодательство в сфере образования.
 - в. Человеческие взаимоотношения.
 - г. Проблема неонацизма в современном западно-европейском обществе.
2. Определим лингводидактические предпосылки предъявления информации на разных этапах работы с текстом (дотекстовом, текстовом, послетекстовом).
3. Разработаем методические приемы использования социокультурной информации в обучающем процессе.
4. Реализуем разработанные приемы на практике.

Рассмотрим подробнее каждый из выделенных пунктов.

Вполне очевидно, что не каждая статья целесообразна для рассмотрения на занятии по иностранному языку. Статья должна соответствовать некоторым критериям: актуальности, познавательности, лингводидактической полезности и информативности.

При работе с материалом статьи будущий преподаватель определяет ключевые или как мы их именуем «узловые моменты», то есть представляющие наибольший интерес в методическом и лингводидактическом планах блоки информации. Выше мы определили на каких пунктах остановили свое внимание. Каждый преподаватель вправе самостоятельно определять данные узловые моменты.

Далее мы оцениваем текст с точки зрения лингводидактической ценности и определяем этапы работы над текстом. На дотекстовом этапе можно предложить следующие варианты работы с материалом статьи:

- а. Краткая социокультурная справка о системе школьного образования.

- б. Сопоставительная схема систем образования России и страны изучаемого языка.
- в. Предложить учащимся высказать свое мнение относительно рассматриваемых фактов и событий (схема в форме коллажа): на фото различные изображения, которые обучающиеся «складывают» в единую тему.
- г. Обзор лексической составляющей статьи. На слайде лексические единицы без перевода на русский язык, значение которых обучающиеся самостоятельно «выводят» с помощью либо без помощи подсказок педагога. В качестве «подсказок» педагога могут быть: эквиваленты на другом изучаемом языке, описания слов или картинки с изображениями и т. п.
- д. Обзор грамматической составляющей текста. Акцентируем внимание на конструкциях грамматики изучаемого языка и приводим примеры использования данных конструкций. Учитываем, что анализ явлений грамматики изучаемого языка в данном случае осуществляется в краткой коммуникативной форме, без излишней всеобъемлющей лингвистической информации.

На этапе непосредственного рассмотрения содержания текста статьи целесообразными представляются следующие действия.

- а. Обучающиеся ориентируются на указанные в тексте узловые лексические единицы, то есть выделенные или подчеркнутые заранее (имеющие с точки зрения преподавателя важный характер). По данным единицам обучающиеся выстраивают «модель текста».
- б. Студенты обращают внимание на название/заголовки статьи, пытаясь предугадать содержание.
- в. Обучающиеся бегло просматривают/прочитывают текст, выполняя различные мини-задания (сопоставь факты, найди подтверждение/опровер-

жение, верно/нет и пр.) либо после прочтения, либо в процессе чтения.

- г. Студенты кратко передают мысль статьи, не распространяясь о всех без исключения фактах, освещенных в тексте, предлагают тему для дальнейшего изучения/дискуссии.

На этапе завершающем чтение текста (послетекстовом) обучающиеся высказываются о актуальности/неактуальности материала; о путях решения проблемы/борьбы с негативными моментами, показанными в статье; предлагают варианты решения проблемы в формате мини-проекта, кейса, дискуссии и т. п.

Тематика мини-проектов в случае указанной статьи может быть следующей:

1. Негативные последствия от работы преподавателя с крайне правыми/левыми взглядами в системе образования.
2. Разрешение на работу для всех: угроза или проявление равных условий и свободы?
3. Права и обязанности педагогов: грань допустимого и возможности наказания.

Тематика кейсов:

1. Кратко опишите Вашу реакцию на ситуацию в статье. Выразите ваши мысли 3-4 короткими фразами/репликами.
2. Представьте себе, что Вы — директор школы и становитесь перед дилеммой: у Вас кандидат с радикальными взглядами и отсутствие нужного преподавателя. Возьмете ли Вы на работу человека с радикальными убеждениями? Ваша тактика общения с таким человеком. Сформулируйте отказ/согласие в трудоустройстве.
3. Разработайте собственную систему «оценки адекватности педагога» в 4-5 предложениях/высказываниях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Манагаров Р.В. Обучение студентов-экономистов пониманию эксплицитной и имплицитной информации аутентичного газетно-журнального текста // Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Пятигорск, 2012.- 203 с.
2. Манагаров Р.В., Красножонина Е.С. Рационализация процесса подготовки будущего учителя иностранного языка и культуры новой формации // Современные исследования социальных проблем. Красноярск, 2016. - С. 151-159.
3. Lehrer mit Nazi-Tattoos arbeitet jetzt im Schulamt // Bild.de. - 17.09.2019. Режим доступа: <https://www.bild.de/regional/berlin/berlin-aktuell/lehrer-mit-nazi-tattoos-ist-nun-im-schulamt-brandenburg-64746830.bild.html>

© Манагаров Роман Викторович (anagarov.roman@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТРЕНЕР КАК ВОСПИТАТЕЛЬ: СОВРЕМЕННЫЕ ЗАРУБЕЖНЫЕ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ПОДХОДЫ

TRAINER AS A TEACHER: MODERN FOREIGN AND DOMESTIC APPROACHES

**M. Nasyrov
V. Serikov**

Summary: This article discusses modern approaches to the educational position of a coach in foreign and domestic literature on coaching both in boxing and a number of other sports (soccer, hockey, athletics, etc.). The question is raised about the need to develop and strengthen such a trainer's function as educational.

Keywords: trainer, pedagogical activity, pedagogical reality, upbringing, pedagogical strategies, socialization in sport, upbringing concepts.

Насыров Михаил Рафаилович

Соискатель, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

Сериков Владислав Владиславович

Член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ
champmn@mail.ru

Аннотация: В работе рассматриваются современные подходы к воспитательной позиции тренера в зарубежной и отечественной литературе по тренерской работе как в боксе, так и ряде других видов спорта (футбол, хоккей, легкая атлетика и т.д.). Поднимается вопрос о необходимости развития и укрепления такой функции тренера как воспитательная.

Ключевые слова: тренер, педагогическая деятельность, педагогическая реальность, воспитание, педагогические стратегии, социализация в спорте, концепции воспитания.

XXI век называют экономикой знаний [1, С. 14]. Доминирующая сфера деятельности – услуги. А в сфере услуг значительное место занимает образование. В том числе в области спорта.

Как отмечает в своей работе В.В. Сериков, непрерывное образование становится в информационном обществе, по сути, неотъемлемой производственной функцией человека и по прогнозам будет занимать до 80 % рабочего времени специалиста в 21 веке [1, С. 24]. Любой педагог становится «посредником» в человекообразующем, культуротворческом процессе. И заменить человека автоматизированной, эвристической технологией не получится, как показывает опыт доктора Синга по безуспешной адаптации ребенка, не воспитанного людьми [3]. Следовательно, разумно предположить, что и тренер по боксу, как педагог дополнительного образования, все более будет нести культуuroобразующую функцию воспитателя полноценного гражданина, а не только быть специалистом по спортивной подготовке.

За рубежом исследования деятельности тренера по спорту были начаты давно и представлены работами L.B. Hendry (1968, 1969), B.F. Husman (1970), J.W. Loy, R. Martens (1987, 1990), B.C. Ogilvie (1965, 1968) [4-9] и других. Эти исследования, однако, были направлены на изучение тренеров в спорте высших достижений, тогда как в советской и российской науке отечественные исследователи в своем подавляющем большинстве ориентировались на тренеров ДЮСШ. Далее, эти исследования слишком отдалены во времени от настоящей действительности и не позволяют объективно рассматривать современную

деятельность тренера.

Несмотря на сложный характер коучинга, иностранные тренеры традиционно рассматривали тренировку с рационалистической точки зрения, в соответствии с которой главная функция тренеров – командовать подготовкой спортсменов, когда тренер выдвигает систему рационально значимых целей и директивно управляет процессом их достижения спортсменом [10]. В такой технологии реализуется педагогическая модель отношений типа субъект (тренер) – объект (подросток-спортсмен).

Это технология подготовки, которую еще называют «стратегией менторства»: отношения, в которых тренер как человек с большим опытом и экспертными знаниями учит, ведет и развивает новичка в спортивной профессии [11].

Тенденция рассматривать тренировку с рационалистической точки зрения до сих пор доминирует в развитых странах (США, Великобритания, Австралия, Канада, Германия, Франция и т.д.), и отражает традиционное предположение, что: во-первых, можно установить ясный и четкий набор полностью достижимых целей; во-вторых, что все необходимые ресурсы доступны; и в-третьих, что достижение успешных результатов может быть недвусмысленно измерено.

Отсюда сформировалась доминирующая модель тренировки, в которой тренер выступает эдаким рациональным «оператором», который строго контролирует процесс тренировки и тренирующую среду, над которой

он поставлен управляющим (Seaborn и др., 1998) [12]. Во многих отношениях это представление тренировки может быть приписано доминированию психологии, и в меньшей степени физиологии и биомеханики. Однако эта модель разочаровала многих тренеров профессиональными программами развития, которые они критикуют как являющийся «прекрасными в теории», но далекими на практике от действительности [13]. Данный совет можно даже считать преступно поверхностным и не дальновидным, поскольку он игнорирует множество нюансов напряженных отношений и социальных дилемм в процессе взаимодействия тренера и спортсмена, которые характеризуют тренерскую практику бокса или иных видов спорта.

Многие схематические рационализированные модели тренировочного процесса, которыми полна иностранная литература по тренерскому искусству, могут также быть подвергнуты критике за то, что они не проблематично представляют сложные деловые отношения между тренером и спортсменами [15]. Такие модели стимулируют тренеров готовить командные отношения и взаимодействия, не производя понимание функциональной сложности, которая должна стоять в основе в процессе управления тренировками самостоятельных людей, личностей. На мой взгляд, это представление и установка, которые не только «упростили» очень запутанный процесс, но также ограничили более полное концептуальное понимание тренировки спортсмена тренером через изолирование других значимых парадигм, например, нравственно-воспитательной.

Тем не менее, и среди западных тренеров есть люди, не переоценивающие традиционный рационалистически-прагматический подход. Робин Л. Джонс прямо считает такой подход в корне не правильным, потому что сложный и динамический характер самого тренирующего контекста не допускает такое чистое оперирование со стороны тренера. При этом он не просто его отрицает, а требует ограничить его применение, усовершенствовав его пониманием «двусмысленности» положения тренера и спортсмена, которые должны взаимодействовать как люди, а не только как субъект и объект [16].

Об этом в последнее время прямо говорят многие выдающиеся тренеры разных видов спорта. Так, Г. Тэйлор, бывший главный тренер английской сборной по футболу, прямо заявил в ходе проводившегося опроса, что «тренерская деятельность на самом деле преподавание». Более того, Грэм подчеркнул, что существенная особенность успешной тренерской деятельности в большом спорте возможна, только если игроки полностью осведомлены об их обязанностях, а эффективный тренер - тот, кто способен к развитию «правильного баланса» между потребностями команды и отдельными преимуществами (иными словами, морально-нрав-

ственными обязанностями и личными интересами спортсменов – прим. автора) [17].

Он прямо говорит о необходимости установления доверительных, эмоционально-симпатических отношениях между тренером и спортсменом: «Если люди не готовы слушать вас, если вы не готовы слушать их и понимать их как людей, лучшая в мире книга по тренерской работе ничем вам не поможет. Все упирается во взаимоотношения, которые вы имеете с вашими игроками и доверие, которое существует между вами. Однако взаимоотношениям не быть, если они не основаны на доверии». В этом случае очевидно, что тренер становится воспитателем, «идеалом», «ментором» спортсмена, а не просто руководителем спортивной секции или клуба.

Китайский исследователь технологии спортивной подготовки легкоатлетов КНР Чжан Сяюсюе считает, что в Китае доминирует исключительно воспитательная составляющая тренерской работы с подростками [18]:

- современный спортивный тренер является центральной фигурой, субъектом педагогического процесса в работе с спортсменами, он - главный наставник и воспитатель юных спортсменов, он оценивает, поощряет и награждает учеников за успехи в соревнованиях.
- своими педагогическими знаниями и опытом, профессиональным мастерством детский тренер воздействует на личность юного спортсмена, управляет процессами лидерства и взаимовлияний в команде, поощряет инициативу и добросовестность своих учеников, формирует чувства коллективизма и патриотизма.
- детский тренер обязан контролировать спортивный режим учеников, интересоваться их школьными успехами и хобби, вмешиваться в межличностные и семейные взаимоотношения своих учеников с целью предупреждения и разрешения конфликтов, воспитывать и мотивировать своих спортсменов на добросовестное выполнение тренировочной программы при подготовке к ответственным соревнованиям.

Маркус Берт, создатель документального фильма «Чемпионы» о лучших боксерах мира конца 20 – начала 21 века – Майке Тайсоне, Эвандере Холифилде и Бернаре Хопкинсе, вышедшего в 2015 году, специально останавливается на теме того, что именно воспитательная роль тренера Каса Д'Амато, по сути ставшего вторым отцом Майка Тайсона, который даже жил у него дома, была той силой, что сформировала высокие профессиональные спортивные качества спортсмена, отличавшегося крайней разнузданностью и недисциплинированностью в юношеском возрасте.

В пособии-инструкции по боксу Международной ас-

социации любительского бокса (AIBA) в перечне ролевых функций тренера четко прописано, что он должен [19]:

- стремиться формировать отношения с боксером, чтобы получить его доверие и сделать его уверенным в себе;
- оградить боксера от любых негативных воздействий;
- разработать такую учебную программу для боксера, которая обеспечит ему в том числе эффективное психологическое развитие.

То есть в любительском боксе США воспитательная функция тренера закреплена на уровне обязательных требований международной федерации бокса.

Однако, в учебном тренировочном пособии по боксу [20] академии Вест-Пойнт, Нью-Йорк, США, в разделе о профессиональных обязанностях тренера по боксу ничего не говорится о его воспитательной функции, обязанности эмоциональной поддержке спортсменов.

С другой стороны, в этом нет ничего удивительного, так как бокс в военной системе США имеет прикладное, не столько спортивное, сколько физкультурно-оздоровительное значение, а потому экстраполировать его специфические требования на спорт не корректно и бессмысленно. Будем считать это исключением из правила, то есть наша гипотеза обладает потенциальной возможностью входить в противоречие с эмпирическими фактами, а значит, верифицирует себя, согласно принципу фальсифицируемости научного знания Карла Поппера [21].

Канадские исследователи все же уделяют значительное внимание воспитательному моменту в коучинге и даже разработали для хоккейных тренеров девять принципов эффективной коммуникации, построенной на воспитательной доминанте:

- проявление энтузиазма и преданности команде;
- позитивные настрой и отношение к игрокам;
- требовательность и забота;
- последовательность в общении;
- умение слушать собеседника;
- взаимопонимание в определении и исправлении ошибок;
- взаимное уважение в команде;
- индивидуальный подход;
- отношение к воспитанникам в команде.

В целом, анализ иностранной литературы показывает, что те иностранные тренеры, кто учитывает воспитание в своей работе, наиболее эффективным приемом считают убеждение и для повышения эффективности работы тренера предлагают следующие рекомендации по воздействию на спортсменов разговорной речью [22]:

- произносить фразы следует медленно и четко,

наблюдая за реакцией аудитории; в случае, если что-либо вызывает неясность или сомнение у игроков, необходимо переспросить их и разъяснить сказанное;

- общаясь с командой или группой игроков, следует лишь слегка повышать голос, а сильно – только в тех случаях, когда этого требует расстояние до игроков или шум (например, на площадке во время тренировки или матча). Если тренер говорит слишком громко, это создает нервную обстановку и побуждает спортсменов вести себя шумно. Наоборот, для привлечения внимания целесообразно понизить голос, что заставляет игроков сосредоточиться, чтобы услышать сказанное;
- в процессе беседы в зависимости от ситуации следует уметь менять тембр и интонацию голоса, чтобы создать у спортсменов определенную настрой: серьезный или легкий и веселый, или решительное отношение к ситуации;
- объясняя технико-тактические действия, нужно использовать терминологию, а также интонацию, наиболее приемлемые для воспитания игроков, чтобы каждый из них понял сказанное так, как этого хочет тренер.

В отечественной советской и российской спортивной литературе достаточно широко и глубоко изучались различные аспекты профессионально-педагогической деятельности тренера (А.А. Деркач, А.А. Исаев, А.Я. Корх, А.И. Михеев, М.В. Прохорова и др.) [23].

В дальнейшем внимание исследователей сместилось на особенности личности тренера и их роль в его профессиональной деятельности. С этого момента можно говорить о собственно психологическом изучении деятельности тренера по спорту. Работы А.Н. Николаева, Л.Я. Кваснюка, Ц.В. Ли, Д.А. Момота [24], будучи сторонниками личностно-деятельностного подхода, моделировали деятельность тренера как педагогически-воспитательную, с большой долей субъект-субъектно ориентированного тренировочного процесса.

Социально-психологический подход к изучению деятельности тренера просматривается в трудах А.Я. Корха, В.М. Пономарева, В.Н. Прохорова, Н.Э. Пфейфер [25].

Большинство исследователей сходились в точке зрения, что самая главная особенность деятельности тренера по спорту заключается в ее педагогическом характере, когда спортивная деятельность выступает как частный случай учебной деятельности, а в задачи тренера также входит обучение и воспитание подрастающего поколения.

Свойство этой деятельности тренера состоит в специфике объекта и продуктов его труда: объектом являет-

ся человек в его постоянном развитии, а продукты его деятельности реализуются в психическое облике спортсменов - в их знаниях и умениях [26, с. 78].

Далее, работа тренера связана с высокой степенью ответственности за физическое и психологическое благополучие его подопечных. А.Я. Корх считает, что: «в процессе подготовки спортсменов тренер несет моральную, профессиональную и юридическую ответственность за их воспитание, здоровье и качество спортивных результатов» [27], как следствие постоянного общения тренера со спортсменами во время спортивных соревнованиях, на учебно-тренировочных сборах, на регулярных тренировках. Поэтому тренер неизбежно должен выполнять роль «воспитателя».

В-третьих, особенностью воспитательного аспекта тренерской деятельности является тот факт, что успех зависит как от отношения тренера к спортсменам, так и от отношения спортсменов к тренеру. Принципиально, чтобы и тренер внушал доверие к его профессионализму и вызывал у своих учеников симпатию. Большинство исследователей отмечают, что успешность воспитания и развития спортсменов зависит от умения тренеров общаться со своими воспитанниками [28, с. 15].

Наконец, педагогический характер деятельности тренера имеет, согласно позиции исследователей, исключительно творческий характер: ее невозможно подвести к определенному, раз и навсегда унифицированному алгоритму.

Все исследователи сходятся в одном: общая цель деятельности тренера реализуется посредством постановки таких задач, как обучение (формирование необходимых знаний, умений и навыков) и воспитание (формирование жизненно необходимых свойств личности [29, с. 49], трансформированных применительно к спортивной деятельности.

Такими, специфическими для педагогической деятельности тренера, можно полагать задачи достижения учениками спортивного успеха (соревновательная) и улучшения их здоровья. Здесь укажем, что последние задачи часто выступают как антагонистические.

Таким образом, все российские исследователи сходятся в том, что, основными задачами деятельности тренера являются: обучение, воспитание, спортивная и оздоровительная, которые должны осуществляться более или менее равномерно. Вместе с тем на практике это случается очень редко. Л.Н. Рогалева и А.Н. Николаев выделили два типа: решающие в своей деятельности только задачу повышения спортивных достижений (приблизительно три четверти тренеров) и решающие также задачу формирования гармоничной личности

(лишь одна четверть) [30, с. 20]. Следующие ученые отмечают преимущественную ориентацию тренеров на спортивные достижения ученика и его невнимание к воспитанию: Данилов М.С., Луценко Ю.В., Скляр Е.А., Якимов А.М. Неутешительным фактом является то, что тренеры ориентируются на достижение высоких спортивных результатов, тогда как общество ожидает оздоровляющего и воспитывающего эффектов от их деятельности.

Подтверждение последним данные получены в исследованиях М.С. Данилова. Им также установлено, что в наибольшей степени тренеры проявляют как знания, так и умения при решении задач соревновательной направленности и менее - в решении задач воспитательного и оздоровительного характера [31]. В.Н. Прохоров пишет, что в лучшем случае тренерами осуществляется воспитание только тех качеств, которые влияют на спортивный успех. Медведева Е.Н. обнаружила, что большинство тренеров не учитывают индивидуальные особенности своих учеников [32, С. 37-38].

Таким образом, очевидно, что воспитательная работа представляет трудность для всех тренеров. Более того, рассмотренные исследования показывают, что по мере увеличения стажа тренера эта трудность усиливается, и эта тенденция не зависит от вида спорта. Одновременно установка тренеров преимущественно на спортивный результат оказывает негативное влияние на формирование личностных качеств спортсменов, у которых повышается уровень тревожности, снижается самоконтроль и уверенность в себе, преобладает мотивация избегания неудач. Парадоксально звучит, но чем больше тренер направлен на результат, тем менее он достигим, так как такая узкая расчетливая направленность невротизирует спортсменов, и, соответственно, снижает их соревновательную успешность:

Такая спортивная направленность может быть более или менее оправдана в спорте высших достижений, и не допустима в системе массового детского спорта. В этом смысле интересно посмотреть, изменилась ли современная ситуация.

В нынешней российской спортивной науке также преимущественно доминирует исключительно рационалистический, прагматический подход к тренеру как своего рода «прессу», выжимающего максимум спортивного результата из воспитанника (это несмотря на то, что сам предмет в своей части называется физическим «воспитанием»).

Конечно, прямо об этом не говорится, но если обратиться к модели тренера, сформулированной А.Н. Николаевым, то в 9 пунктах особенности деятельности тренера ни слова о его воспитательной функции [33].

Другой подход в определении специфики профессиональной деятельности тренеров предлагают Г.С. Туманян и В.В. Гожин [34, С. 13-15], но и они также не указывают на воспитательный функционал тренера, в своей модели тренера обходя его стороной как несущественный признак.

Головина Т.В., Смоленцева В.Н. все же признают воспитательный потенциал тренера как одну из его функций [35, С. 10-28]. «Тренер своим примером оказывает целенаправленное влияние на развитие и формирование личности спортсменов, воспитывает у них высокую сознательность и ответственность за выполнение поставленных целей. Очень важно, чтобы тренер обладал социально-положительными чертами и был профессионалом в своем деле. Воспитание в значительной степени происходит стихийно благодаря эффекту подражания своему воспитателю».

Более системно и научно обоснованно той же позиции придерживается В.Е. Жабаков, который в своей работе доказывает, что эффективность тренировочного занятия зависит не только от выполнения нагрузки, но и от методов ее реализации, в том числе применения методов воспитания, которые позволяют поддерживать контакт с игроками на протяжении тренировочного занятия. Под методами воспитания он понимает «способы взаимосвязанной деятельности тренера и спортсменов, направленные на решение поставленных задач воспитания вообще или на конкретном занятии» [36, С. 41-42]. Метод воспитания как педагогическая категория в спорте, по его мнению, описывается следующими признаками:

- каждый отдельный метод есть особым образом организованная педагогическая деятельность, направленная на решение специфических задач;
- метод обусловлен объективными социальными и природными свойствами: особенности интеллекта, чувств, воли, привычек; психофизиологическими особенностями и т.д.;
- метод связан с объективными возможностями тренера и спортсменов, поэтому средства и приемы воспитательного воздействия всегда индивидуальны;
- каждый из методов воспитания, оказывая влияние на развитие личности в целом, играет доминирующую роль лишь в изменении отдельных качеств, поэтому ни один из методов воспитания не является универсальным и не решает всех задач.

В традиционных учебных пособиях и учебниках по спортивной педагогике представлены различные наборы методов воспитания. Преимущественно же в настоящее время используются тренерами лишь пять методов: убеждение, упражнение, поощрение, наказание и личный пример.

Метод убеждения, который, на мой взгляд, наиболее эффективен – это преднамеренное, направленное воздействие на сознание, волю и чувства игроков в целях воспитания у них соответствующих личностных качеств.

Метод убеждения предполагает убеждение словом и убеждение делом. Слова тренера должны иметь значение, конкретный адрес, откладываться в сознании, воздействовать на игрока, изменять его поведение. Тренер обязан знать силу слова. Руководя тренировкой, необходимо использовать интонацию, подключать соответствующие жесты, мимику. Все это дает тренеру возможность достаточно успешно демонстрировать на занятиях свою позицию и видеть ответную реакцию спортсменов.

Убеждение словом предполагает владение тренером следующими средствами убеждения: разъяснение, доказательство, опровержение. Большой силой убедительности обладают факты, цифры. Факт, как часть живой действительности, показанный тренером, обладает рядом свойств действенного педагогического средства: конкретностью, наглядностью, смысловым и эмоциональным содержанием. Однако если факты подобраны произвольно, спортсмены могут сделать неправильные или необъективные выводы.

Под методом упражнения в спортивном воспитании обычно понимают такую систему организации учебно-тренировочного процесса, которая позволит спортсменам накапливать опыт правильного поведения, самостоятельности в решении задач, формировать положительные привычки, обеспечит единство между словом и делом. К средствам упражнения в психолого-педагогической литературе относят соблюдение порядка, выполнение познавательных задач, задач деятельности, общественные поручения.

Тренеру необходимо создавать на занятиях такие ситуации, когда игроки могли бы решать задачу, имея выбор из нескольких вариантов. Монотонный бег развивает не только выносливость, но и настойчивость, дисциплинированность; игра в меньшинстве вырабатывает решительность и смелость (варианты игры в меньшинстве подбираются в зависимости от характеристики игроков); коллективный отбор нацелен на выполнение взаимодействия, взаимовыручки и других взаимосоставляющих; отработка различного рода ударов (из стандартных позиций, после ведения мяча, с сопротивлением противника и др.) способствует воспитанию не только точности, но и трудолюбия, ответственности, активности.

Метод примера представляет собой целенаправленное воздействие положительных примеров на сознание и поведение спортсменов. Положительный пример – это понятие субъективное, которое включает описание дей-

ствий, поступков, качеств людей, приемов и способов достижения цели, соответствующих нашему идеалу. По типу воздействия на сознание спортсменов примеры можно разделить на две группы:

- примеры непосредственного влияния предполагают личный пример тренера, пример товарищей, людей, с которыми спортсмены находятся в постоянном контакте;
- примеры опосредованного влияния включают примеры из жизни и деятельности выдающихся людей, из истории, литературы и искусства.

Поощрение – метод внешнего активного стимулирования, позволяющий побуждать к положительной, инициативной, творческой деятельности. Используя поощрение в учебно-тренировочном процессе, тренер добивается повышения эффективности деятельности спортсменов, способствует их самоутверждению. Реакция на поощрение дает ему информацию о самолюбии и честолюбии спортсменов, их отношении к делу, к наградам, а также о подлинных мотивах деятельности. К средствам поощрения относят похвалу, поощрительные жесты, мимику, обращения тренера, представления поступков спортсмена в качестве образца. Наказание представляет собой способ приостановления сознательно совершаемой вредной, противоречащей интересам коллектива и отдельной личности деятельности. Наказание используется в форме осуждения норм поведения, возмущения. Правильно осуществленное наказание развивает у спортсмена навыки самоконтроля, осознания запрета на совершение каких-либо поступков.

При его использовании наказания нужно быть предельно внимательным к игроку, соблюдая по возможности объективность при определении той или иной меры, справедливость оценки, избегать моментов, унижающих достоинство спортсмена исключать какое-либо насилие.

Профессионально-педагогическое мастерство тре-

нера – залог успешного будущего воспитанников (юных или взрослых).

Наконец, интересно было посмотреть непосредственно на практике в сфере бокса, какую роль отводят тренеры воспитательному компоненту в своей работе. Для этого применялась методика изучения ценностных ориентаций (МИЦО) [37], которая позволяет косвенно оценить значимость воспитания и нравственных воспитательных ценностей в работе тренера по боксу.

Всего опрашивалось 34 тренера в Волгоградской области, Челябинской области и г. Москве. Инструкция для опрашиваемых тренеров приведена в приложении 1.

В итоге опроса у тренеров по боксу обнаружено, что все ценностные ориентации не характеризуются особой выраженностью. В число десяти наиболее и наименее значимых входят следующие ценностные ориентации, отраженные в таблице 1.

Структура ценностных ориентаций тренеров представляет собой целостную систему, в которой выделяется несколько блоков. Среди значимых ценностных ориентаций первые места занимают общечеловеческие ценности: здоровье (иметь крепкое здоровье, мало болеть, быть довольным своим физическим состоянием); автономность (возможность делать то, что нравится, быть свободным от жесткого контроля со стороны, проявлять самостоятельность в решении профессиональных задач); безопасность и защищенность (жить в обществе, свободном от преступлений и насилия, в предсказуемой среде, быть защищенным от зла); богатство духовной культуры (воспринимать произведения интеллектуального и эстетического богатства, как можно чаще посещать музеи, художественные галереи и выставки); материальный успех (достичь финансового благополучия, иметь множество дорогих вещей, автомашину, компьютер, квартиру).

Таблица 1.

Значимость для тренеров ценностных ориентаций

Наиболее значимые ценностные ориентации (в порядке убывания):	Наименее значимые ценностные ориентации (в порядке возрастания):
1 - здоровье	20 - богатая духовно-религиозная жизнь
2 - автономность	19 - привлекательность
3 - безопасность и защищенность	18 - привязанность и любовь
4 - богатство духовной культуры	17 - общественно-политическая деятельность
5 - материальный успех	16 - нравственные качества
6 - интересная работа	15 - служение людям
7 - межличностные контакты и общение	14 - свобода, открытость и демократия в обществе
8 - профессиональные качества	13 - чувственные удовольствия и наслаждения
9 - личный рост	12 - известность
10 - яркие впечатления от жизни	11 - власть и влияние

Далее идут вполне конкретные ценностные ориентации профессионального характера: межличностные контакты и общение (иметь много хороших и интересных знакомств, иметь верных и надежных друзей, принадлежать к определенной социально-психологической группе); интересная работа (получать удовольствие от процесса труда, сознавать и понимать общественную полезность своего труда, творчество в деятельности; профессиональные качества (быть хорошим специалистом, иметь профессиональные способности, быть выносливым, способным напряженно и долго трудиться); личностный рост (быть образованным, с широким кругозором и высоким интеллектом).

Согласно опросу, ни один российский тренер по боксу не сосредоточен на духовных ценностных ориентациях, а следовательно, маловероятно, что они используют воспитательные методы в своей работе со спортсменами. Или если используют, то в силу прагматически-эгоистической направленности собственной личности ориентируют спортсменов с помощью ссылки на приземленные, корыстные мотивы. Вместо общественно значимого патриотического воспитания с привлечением средств боксерской спортивной деятельности мы получаем элементы воспитания в скрытом негативном ключе, ориентированном только на достижение спортивного результата, а не создание целостной гармонически развитой личности. Можно констатировать наличие субъект-объектного отношения к боксерам в российском боксе.

Исследование же подходов иностранных тренеров из стран с развитой рыночной экономикой и древними традициями частной собственности показывает, что именно там действует градиент морально-нравственной составляющей в работе тренера, когда от тренера требуют уважительного, субъект-субъектного отношения к спортсмену.

Таким образом, несмотря на то, что в нашей спортивной науке очень широко и детально представлена парадигма модели тренера как педагога, в значительной мере строящего свою работу на принципах нравственного воспитания спортсменов, в реальной практике доминирует прагматичный подход, нацеленный исключительно на спортивный результат. В результате официальная государственная линия на развитие здорового, патриотического поколения именно в спорте, где для этого есть все необходимое, не находит практического применения и выражения. Тренер как педагог остается лишь идеей, мечтой общества.

В зарубежной науке воспитательной функции тренера не придается такого внимания как в РФ, однако она является важной составляющей подготовки спортсмена и часто прямо прописана в подзаконных актах и

документах, регулирующих спортивную деятельность.

В итоге получается условно парадоксальная ситуация: у нас много говорят о воспитательной функции тренера, но все сводится к механическому натаскиванию на высокий результат, а в западных странах – наоборот. И как следствие, в РФ в последнее время удельный вес значимых побед неуклонно уменьшается по сравнению с советским периодом.

Итак, игнорирование воспитательной функции тренера не ведет к повышению спортивной результативности, а наоборот, создает дополнительные трудности, и не позволяет получить на выходе гармонически развитую личность. Вместо здорового и патриотического поколения мы получаем невротизированных спортсменов с очень узким сознанием, нацеленным только на спортивный результат.

Приложение 1. Инструкция по обработке данных

Просим Вас оценить, насколько Вам важно обладать ценностями, перечисленными ниже. Оценить их по пятибалльной шкале. Цифры обозначают:

1. это для меня совершенно не важно;
2. не очень важно;
3. важно в средней степени;
4. очень важно;
5. обладать этим для меня самое главное в жизни.

Прежде ознакомьтесь со всем списком, а затем по очереди оцените каждую ценность. Свою оценку (цифру от 1 до 5) напишите на бланке для ответа в соответствующую клеточку.

Список ценностей:

1. Иметь возможность делать то, что Вы считаете важным и интересным.
2. Жить в обществе, свободном от преступлений и насилия.
3. Осознавать всю глубину интеллектуального и эстетического богатства человеческой культуры.
4. Любить Бога.
5. Оказывать существенное влияние на других людей.
6. Иметь крепкое здоровье.
7. Быть человеком, которым многие восхищаются.
8. Получать удовольствие от процесса труда.
9. Быть образованным, с широким кругозором и высоким интеллектом.
10. Достичь финансового благополучия.
11. Иметь много хороших и интересных знакомств.
12. Уважать других людей, быть чутким к их взглядам и привычкам.
13. Возможность выступать с лекциями и беседами.
14. Успевать за модой в одежде и причёске.

15. Разделять жизнь с любимым человеком.
16. Стать хорошим специалистом.
17. Жить в открытом и демократическом обществе.
18. Работать на благо общества.
19. Вести жизнь полную удовольствия и развлечений.
20. Быть хозяином своей судьбы.
21. Быть свободным от жесткого контроля со стороны других.
22. Жить в предсказуемой среде.
23. Находить духовное обогащение в работах великих мыслителей и писателей.
24. Думать о Боге.
25. Быть доминирующей личностью.
26. Относительно мало болеть.
27. Стать знаменитым.
28. Сознать, понимать общественную полезность своего труда.
29. Овладеть прикладными умениями - водить автомобиль, пользоваться компьютером.
30. Иметь множество дорогих вещей, автомашину, компьютер.
31. Иметь верных и надежных друзей.
32. Быть готовым помочь другим людям.
33. Работать в выборных органах партийной или общественной организации.
34. Часто слышать от окружающих комплименты по поводу своей внешности.
35. Любить и быть любимым.
36. Иметь профессиональные способности.
37. Иметь свободу слова.
38. Помогать нуждающимся.
39. Постоянно открывать для себя различные стороны секса.
40. Возможность много путешествовать.
41. Быть инициативным и самостоятельным в решении профессиональных задач.
42. Быть защищенным от зла.
43. Как можно чаще посещать музеи, художественные галереи и выставки.
44. Участвовать в религиозных обрядах с людьми одной с Вами веры.
45. Быть лидером и организатором.
46. Быть довольным своим физическим состоянием.
47. Достичь того, чтобы Ваше имя было известно мно-

- гим людям.
48. Творчество в деятельности.
49. Реализовывать все свои способности и задатки.
50. Иметь свою благоустроенную квартиру.
51. Принадлежать к определенной социально-психологической группе.
52. Быть требовательным к себе.
53. Выполнять отдельные общественные поручения по месту работы и жительства.
54. Быть внешне привлекательной личностью.
55. Быть окруженным заботливыми людьми, на которых можно положиться.
56. Быть выносливым, способным напряженно и долго трудиться.
57. Быть гарантированным от незаконного преследования со стороны органов власти.
58. Помочь людям сделать свою жизнь счастливее
59. Приобретать новый чувственный опыт (еда, вино, наркотики и т.п.).
60. Приключения.

Таблица 1

Ключ к обработке данных

№	Ценностные ориентации	№ ценности
1	Автономность	1,21,41
2	Безопасность и защищенность	2,22,42
3	Богатство духовной культуры	3,23,43
4	Богатая духовно-религиозная жизнь	4,24,44
5	Власть и влияние	5,25,45
6	Здоровье	6,26,46
7	Известность	7,27,47
8	Интересная работа	8,28,48
9	Личностный рост	9,29,49
10	Материальный успех	10,30,50
11	Межличностные контакты и общение	11,31,51
12	Нравственные качества	12,32,52
13	Общественно-политическая деятельность	13,33,53
14	Привлекательность	14,34,54
15	Привязанность и любовь	15,35,55
16	Профессиональные качества	16,36,56
17	Свобода, открытость и демократия	17,37,57
18	Служение людям	18,38,58
19	Чувственные удовольствия и наслаждения	19,39,59
20	Яркие впечатления от жизни	20,40,60

ЛИТЕРАТУРА

1. Россия XXI века. Образ желаемого завтра. М.: Экон-Информ, 2010. С. 14
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Менеджеры развития человеческих ресурсов // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2008. № 6. С. 24
3. Blumenthal P. J. Auf der Suche nach dem wilden Menschen // Deuticke, Vienna/Frankfurt, 2003.
4. Hendry, L.B. The Assessment of Personality Traits in the Coach-Swimmer Relationship and a Preliminary Examination of the Father-Figure Stereotype / L.B. Hendry//Research Quarterly. - 1968. - №39. - P. 543-551
5. Hendry, L.B. A personality study of highly successful and ideal coaches / L.B. Hendry // Research Quarterly. - 1969. - № 40. - P. 229-304
6. Husman, B.F. The Effect of Coaching Basketball and Swimming upon Emotion as Measured by Telemetry / B.F. Husman, D. Hanson, R. Walker // In: Kenyon J.S. Contemporary Psychology of Sport. - Chicago: Athletic Institute, 1970.-440 p.

7. Martens, R. Coaches guide to sport psychology / R. Martens. - Champaign Illinois, 1987. - 195 p.
8. Ogilvie, B.C. Personality profile of successful coaches / B.C. Ogilvie // Proceedings sports, injury clinic edited A. Ryan. -4 Wisconsin: University of Wisconsin, 1965. - P. 230-242
9. Ggilvie, B.C. Psychological consistencies of competitors / B.C. Ogilvie // Journal of American medical association. - 1968.-P. 780-786.; Successful coaching / Edited by R. Martens. - Champaign, Illinois, 1990.
10. Jones, R. L., Armour, K. M. & Potrac, P. (2002) Understanding the coaching process: a framework for social analysis // Quest. 54(1). pp. 34-48.
11. Rainer Martens. Successful Coaching. 4th Edition. NY, Routledge, 2012. 456 pages.
12. Seaborn, P., Trudel, P. and Gilbert, W. Instructional content provided to female ice hockey // Research in Coaching and Athletics Annual, Vol. 13. 1998. pp. 119-141.
13. Cushion, C., Armour, K. M. & Jones, R. L. (2003) Coach education and continuing professional development: experience and learning to coach // Quest, 55, 215-230
14. Saury, J. & Durand, M. (1998) Practical knowledge in expert coaches: on-site study of coaching in sailing // Research Quarterly for Exercise and Sport, 69(3), 254-266.
15. Meyer, J. H. F. & Land, R. (2003) Threshold concepts and troublesome knowledge: linkages to ways of thinking and practicing within the disciplines // Improving Students' Learning: Ten Years On(Oxford, OCSLD);
16. Robyn L. Jones, Mike Wallace (2005). Another bad day at the training ground: coping with ambiguity in the coaching context // Sport, Education and Society Vol. 10, № 1, March 2005, pp. 119-134.
17. Paul Potrac, Laura Courby. Graham Taylor // Sports Coaching Cultures: From Practice to Theory. Kathleen M. Armour, Robyn Jones, Paul Potrac. Routledge, 2003. P. 21-30
18. Chzhan Saosue. Relation of students to sports as future profession of the coach // Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta. Vol. 98. № 4. pp. 151-155. <http://hdmovie14.net/watch-full/champs-2015-putlocker-hd-full-movie>
19. APB coaches manual supplement to AIBA coaches. Lausanne, Switzerland, 2011. P. 8
20. West Point INTRAMURAL BOXING (AY 01-02) Trainers Manual. By Ray Barone. NY, 2012. P. 29-31
21. Kaye D. H. (2005) On «Falsification» and «Falsifiability»: The First Daubert Factor and the Philosophy of Science // 45 Jurimetrics J. 473-481. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.iihf.com/fileadmin/user_upload/PDF/Sport/Coaching_manuals/3_Level_I_Communication_Principles.pdf
22. Tania Cassidy, Robyn Jones, Paul Potr. Understanding Sports Coaching: The Social, Cultural And Pedagogical Foundations Of Coaching Practice. London, Routledge, 2009.
23. Деркач, А.А. Педагогика и психология деятельности организатора детского спорта: учеб. пособие по спец. курсу для студ. пед. институтов [Текст] / А.А. Деркач, А.Л. Исаев. - М.: Просвещение, 1985; Деркач, А.А. Педагогическое мастерство тренера [Текст] / А.А. Деркач, А.Л. Исаев. - М.: Фис, 1981; Исаев, А.Л. Спортивная политика России [Текст] / А.А. Исаев. - М.: Советский спорт, 2002; Корх, А.А. Тренер: деятельность и личность [Текст] / А.А. Корх. - М.: Терра-Спорт, 2000.
24. Ли, Ц.В. Ценностные ориентации тренера и успешность его профессиональной деятельности / Ц.В. Ли // Психологические основы учебно-воспитательной работы: Материалы межвузовской научной конф. / Под ред. А.Н. Николаева. - СПб.: БПА, 1998; Николаев, А.Н. Фиксированные формы поведения и способности к тренерской деятельности / А.Н. Николаев // Психологические основы физического воспитания: Материалы 22-й научной конф. / Под ред. А.Н. Николаева; СПб ГАФК им. П.Ф. Лесгафта. - СПб., 1996; Кваснюк, Л.Я. Познавательные характеристики и креативность в деятельности тренера по спорту / Л.Я. Кваснюк // Психологические основы воспитания и обучения: Материалы 23-й научной конф. / Под ред. А.Н. Николаева; СПб ГАФК им. П.Ф. Лесгафта. - СПб., 1997; Момот, Д.А. Самосознание и педагогическое мастерство тренеров: акмеологический аспект (на материалах детско-юношеского спорта): Дис. ... канд. психол. наук / Д.А. Момот. - СПб., 1998.
25. Пономарев В.М. Требования к профессиональным способностям, подготовленности и мастерству преподавателя физической культуры / В.М. Пономарев // Психологические основы обучения и воспитания: Материалы 26-й научной конф. / Под ред. А.Н. Николаева; СПб ГАФК им. П.Ф. Лесгафта. - СПб., 2000; Пфейфер, Н.Э. Исследования профессионально-педагогического потенциала специалиста по физической культуре / Н.Э. Пфейфер // Вопросы становления и самореализации специалиста: психопедагогический аспект: Материалы межвуз. научно-практической конф. / Под ред. М.В. Прохоровой; СПб.: ГАФК им. П.Ф. Лесгафта. - СПб., 1997; Корх, А.А. Тренер: деятельность и личность: Учебное пособие / А.А. Корх. - М.: Терра-Спорт, 2000.
26. Евсеев С.П. Физическая культура в системе высшего профессионального образования: реалии и перспективы: Монография / С.П. Евсеев; [Б.И.]. - СПб., 1999. - С. 78
27. Корх А.А. Тренер: деятельность и личность [Текст] / А.А. Корх. - М.: Терра-Спорт, 2000. - С. 74
28. Максаков А.Ю. Стили педагогического общения тренеров детских команд и их оптимизация: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.Ю. Максаков. - Л., 1990. - 15 с.
29. Савенков Г.Н. Педагогические способности тренеров / Г.Н. Савенков; ВГИФК. - Волгоград, 1979. - 49 с.
30. Рогалева Л.Н. Влияние спорта и установок тренера на личность юного спортсмена: Автореф. дис. канд. психол. наук / Л.Н. Рогалева. - М., 1999. - 20 с.
31. Данилов, М.С. Свойства темперамента в деятельности тренера по футболу / М.С. Данилов // Психологические основы обучения и воспитания: Материалы 26-й научной конференции / Под ред. А.Н. Николаева; СПб ГАФК им. П.Ф. Лесгафта. - СПб., 2000.
32. Медведева, Е.Н. Факторы, определяющие успешность педагогической деятельности специалистов по физической культуре / Е.Н. Медведева // Психологические основы учебно-воспитательной работы: Материалы межвузовской научной конф. / Под ред. А.Н. Николаева; БПА. - СПб., 1998. - С. 37-38
33. Николаев А.Н. Психологическая специфика деятельности тренера ДЮСШ. URL:<http://lib.sportedu.ru/press/fkvot/2003N4/p28-31.htm>
34. Туманян Г.С., Гожин В.В. Теория, методика, организация тренировочной, вне тренировочной и соревновательной деятельности. Ч. I, кн. 3. Профессия – тренер / Г.С. Туманян, В.В. Гожин. - М.: Сов. спорт, 2000. - С. 13-15
35. Головина Т.В., Смоленцева В.Н. Психология управления в спорте: учеб.-метод. пособие / Т.В. Головина, В.Н. Смоленцева. - Омск: Изд. СибГУФКиС, 2011. - С. 10-28
36. Жабаков, В.Е. Педагогическое сопровождение физкультурно-спортивной деятельности / В.Е. Жабаков. - Челябинск, Цицеро, 2014. - С. 41-42.
37. Психологические тесты / Под ред. А.А. Карели

© Насыров Михаил Рафаилович, Сериков Владислав Владиславович (champmn@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАЧ ПО ХИМИИ

FORMATION OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF STUDENTS THROUGH A SYSTEM OF PRACTICALLY-ORIENTED CHEMISTRY TASKS

*E. Nelyubina
L. Panfilova*

Summary: This is due to the fact that organic chemistry in itself is a practice-oriented science. Many organic concepts have arisen in the course of observations of real objects and phenomena. People got acquainted with organic substances, knowing the world around them and their body. Possession of such knowledge helped in the manufacture of materials used in housing construction, the synthesis of organic fibers from which fabric is made and sewing clothes, the manufacture of dishes and jewelry, and most importantly, the synthesis of drugs and some food products is carried out. The accumulated experience was gradually brought into a structured system.

The need to use practice-oriented tasks in teaching chemistry, providing a link between the phenomena of the real world and its real models, the formation of certain forms of thinking.

Results: the practical significance of the study is determined by the high level of readiness of the obtained results for implementation in pedagogical practice, since all design procedures are framed in methodological recommendations and can be used by organizers, methodologists, and teachers of the vocational education system for conducting classes in chemical elective chemistry courses, as well as used by chemistry teachers directly in the classroom.

The developed methodological system for the use of practice-oriented tasks in chemistry in the educational and extracurricular time, aimed at the formation of career-oriented motivation, has been tested and used in the organization of training for students in grades 10 of MBOU School No. 129, Samara

Keywords: chemistry teaching methodology, training, technology, practice-oriented task, motivation.

Нелюбина Елена Георгиевна

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара
nelubina.elena@pgsga.ru*

Панфилова Людмила Владимировна

*Д.п.н., профессор, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара
panfilova@pgsga.ru*

Аннотация: Особое место с точки зрения включения в образовательный процесс практико-ориентированных задач занимает школьный курс химии, особенно раздел органической химии. Это связано с тем, что органическая химия сама по себе является практико-ориентированной наукой. Многие органические понятия возникли в ходе наблюдений реальных предметов и явлений. Люди познакомились с органическими веществами, познавая окружающий мир и свой организм. Владение такими знаниями помогало в изготовлении материалов, используемых в строительстве жилья, синтезу органических волокон из которых изготавливают ткань и шитью одежду, изготовлению посуды и украшений, а главное проводят синтезы лекарственных препаратов и некоторых продуктов питания. Накопленный опыт постепенно приводился в структурированную систему.

Необходимость применения практико-ориентированных задач в обучении химии, обеспечивающих связь между явлениями реального мира и его реальными моделями, формирование определенных форм мышления.

Результаты: практическая значимость исследования определяется высоким уровнем готовности полученных результатов к внедрению в педагогическую практику, поскольку все процедуры проектирования оформлены в методические рекомендации и могут быть использованы организаторами, методистами, преподавателями системы профессионального образования для проведения занятий по химическим элективным курсам химии, а так же могут использоваться учителями химии непосредственно на уроках.

Разработанная методическая система по использованию практико-ориентированных задач по химии в учебное и внеучебное время, направленная на формирование профориентационной мотивации, апробирована и используется при организации обучения учащихся 10 классов МБОУ Школа №129 г.о. Самара.

Ключевые слова: методика преподавания химии, обучение, технология, практико-ориентированная задача, мотивация.

Целесообразность выделения такой линии как практико-ориентированные задачи следует из современных целей школьного химического образования, отраженных в соответствующих нормативных документах, и назревшей потребности систематизировать такие приложения, определить цели и результаты их изучения.

В Федеральном государственном образовательном

стандарте основного общего образования [1], Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования [2], а так же в Фундаментальном ядре содержания общего образования [3] и основном содержании предмета химии [4] отмечено, что учащиеся должны «использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни», в том числе для критической оценки информации о веществах, используемых в быту. Поэтому

содержание обучающих задач при компетентностном подходе отличается от традиционных заданий своей практической направленностью.

Методологическая функция линии практико-ориентированных задач состоит в изучении понятий и методов, объединяющих содержание не только методических, но и предметных линий всего школьного курса химии.

О.Д. Кендиван сформулировал определение понятия «практико-ориентированная химическая задача», отражающее особенности ее содержания: «Практико-ориентированной является задача, направленная на развитие ключевых компетентностей учащегося и выявление химической сущности объектов природы, производства и быта, с которыми человек взаимодействует в процессе практической деятельности». [5]

Решение практико-ориентированных задач происходит по схеме: понимание – применение – анализ – синтез – оценка.

Практико-ориентированные задания можно разделить на три группы:

- теоретические;
- экспериментально-теоретические;
- расчетные;

Теоретические задачи: основа рассмотрения количественных характеристик. Их решение дает возможность учителю развить логическое мышление учащихся, формировать химические понятия, связывать обучение с жизнью. [6,7]

Экспериментально-теоретические задачи: при их выполнении опытным путем на основе имеющихся теоретических знаний разрешаются практические вопросы. Они могут использоваться как средство контроля.

При их выполнении происходит синтез логических, количественных и экспериментальных операций, приобретает умение решать комплексные задачи. [8]

Расчетные задачи: Решая расчетные задачи учащиеся уясняют количественные закономерности, приобретают навык применения математических приемов в изучении химии.

Можно выделить следующие принципы конструирования практико-ориентированных задач по химии в общеобразовательной школе [9,10]:

1. **Контекстная задача** – эффективный мотиватор учебно-познавательной деятельности учащихся:
 - реализует принцип субъектности участников образовательного процесса;
 - побуждает учащихся к самостоятельной поста-

новке целей и задач учебно-познавательной деятельности;

- учит проводить самоанализ качества и процесса деятельности и ее продукта.

2. Ситуационные задачи:

- носят поисково-исследовательский характер;
- представляют собой описание ситуации, наиболее типичной для обыденно-практической жизни или имеющей профильную направленность;
- в содержание задания включается изложение условий и постановка проблемы
- выполнение предусматривает актуализацию имеющихся знаний и поиск недостающей информации.

Структура ситуационной задачи такова: она имеет интересное название, описание двух-трех ситуаций, которые выступают мотивационной формой для деятельности учащихся и заданий, которые учащиеся должны выполнить. Для ситуационной задачи необходимо брать темы, которые привлекают внимание школьников. Ситуационная задача должна быть актуальной. Задача должна быть настоящим живым примером, который вызовет неподдельный интерес учащихся.

Хорошо составленная ситуационная задача вызывает чувство сопереживания с главными действующими лицами. Важно, чтобы в задаче была представлена реальная ситуация, которая стимулирует проявление разнообразных эмоций (сочувствие, удивление, радость, гнев и т.д.).

В текст ситуационной задачи необходимо включать цитаты из различных источников, чтобы создать полноценную, реалистичную картину.

Создавая ситуационные задачи, необходимо учитывать возрастные особенности учащихся. Проблема, которая лежит в основе ситуационной задачи, должна быть понятна ученику. Наиболее эффективно использовать систему взаимосвязанных ситуационных задач.

3. **Компетентностно-ориентированные задания (тесты)** - это **тесты**, представляющие собой систему калиброванных заданий специфической формы, отличающиеся практико-ориентированной направленностью содержания или проблемным характером.

тесты, представляющие собой систему калиброванных заданий специфической формы, способствующие выявлению как знаниевого, так и деятельностного компонентов компетенций

Специфика компетентностно-ориентированного теста:

- для выполнения необходимы интегрированные знания и умения;

- практико-ориентированность направленность содержания заданий;
- увеличено число заданий повышенной трудности;
- большой процент заданий открытой формы.

Для иллюстрации приведенной классификации практико-ориентированных заданий приведем пример всех трех видов задач.

Традиционное задание

Какие объемы 37-го раствора хлороводородной кислоты плотностью 1,19 г/см³ и воды потребуется для приготовления 1 л 10-го раствора плотностью 1,049 г/см³? [11]

Контекстные задания

1. При пониженной кислотности желудочного сока больным назначают разбавленную соляную кислоту, в которой массовая доля хлороводорода равна 8,2 % ($\rho=1,04$ г/мл). В аптеке ее готовят из 37%-ной соляной кислоты ($\rho=1,19$ г/мл). Определите объем разбавленной кислоты, которую можно приготовить из 20 мл 37%-ной кислоты. [12]
2. Наша соседка, Галина Семеновна, работает в аптеке провизором. Вечером, заглянув к нам в гости, она рассказала, какой забавный случай у них сегодня произошел. К ним пришел покупатель, у которого врачи обнаружили пониженную кислотность желудка и рекомендовали ему запивать принимаемую пищу 3%-м раствором соляной кислоты. В день больной должен выпивать 10 г такого раствора. И, чтобы не ходить часто в аптеку, покупатель попросил продать ему средство сразу на весь год. Но Галина Семеновна отговорила его от такой покупки.
3. Почему фармацевт не рекомендовала делать такую покупку? Какую массу раствора пришлось бы отнести домой покупателю за один раз? Какую массу 100 %-ной кислоты надо выпить больному за год? [13]
4. В архиве пожарной части города Бенд (США) хранится запись о пожаре, который произошел на строительной площадке. В этот зимний день на стройку завезли негашеную известь и насыпали её в специально приготовленные у стен дома ямы, которые сверху ничем не прикрыли. Вечером начался сильный снегопад. Эксперты установили, что именно он и был причиной пожара.

Объясните, возможно ли это, и для чего на стройку завезли гашеную известь? [14]

Ситуационные задания

1. Кухонные полотенца часто бывают испачканы сажей, особенно если пищу готовят на плите, кото-

рая топится дровами. Как можно вывести пятна сажи? Помогут ли современные стиральные порошки, содержащие отбеливатели? Продемонстрируйте выбранный Вами способ, докажете его эффективность. [15]

2. Конструкторы первых космических кораблей и подводных лодок столкнулись с проблемой: как поддерживать на судне или космической станции постоянный состав воздуха, то есть как избавиться от избытка CO₂ и восстановить запас кислорода? Предложите возможные способы решения данной проблемы. Выясните, как очищается воздух на современных космических кораблях? На каких химических свойствах основан данный процесс. [16]
3. Одна из глобальных экологических проблем – кислотные дожди, которые в 60-70-е годы XX столетия привели нашу планету к катастрофическому экологическому состоянию, уничтожив миллионы гектаров леса в Западной Европе и Скандинавии, загубив все живое в некоторых озерах Норвегии, вызвав всплеск заболеваний и смертности населения. Однако антропогенное загрязнение окружающей среды продолжается. Представьте, что Вас пригласили выступить с докладом на международном конгрессе по охране природы, который может изменить ситуацию. Для подготовки сообщения Вам необходимо обратить внимание на следующие вопросы:
 - Каковы причины возникновения кислотных дождей?
 - Какие кислоты могут содержаться в капле дождя?
 - Когда и где впервые были зарегистрированы первые случаи кислотных дождей?
 - Где на Земле зафиксировано самое сильное закисление природных водоемов?
 - Охарактеризуйте ущерб, наносимый кислотными дождями природе.
 - Какие Вы видите пути решения данной проблемы? [17]

Компетентностно-ориентированные задания (тесты)

Задание 1 закрытой формы компетентностно-ориентированного теста.

Массовая доля крахмала в картофеле составляет 20%. Масса глюкозы, которая может быть получена из картофеля массой 405 кг при выходе продукта 70% составляет

- а) 58 кг
- б) 63 кг
- в) 125 кг
- г) 106 кг

Задание 2 открытой формы на дополнение компетентностно-ориентированного теста (предусматривает написание краткого ответа).

За сутки в желудке человека выделяется более 800 мл желудочного сока ($\rho = 1,065 \text{ г/см}^3$). Массовая доля кислоты в желудочном соке составляет 0,4-0,5%. Масса хлорида натрия, необходимая для образования суточной нормы хлороводородной кислоты, содержащейся в желудочном соке, равна ...

Задание 3 открытой формы со свободно конструируемым ответом компетентностно-ориентированного теста (предполагает написание развернутого ответа на поставленный вопрос).

Ароматический углеводород состава C_7H_8 подвергли бромированию на свету без катализатора. Образовавшееся дибромпроизводное гидролизали разбавленным раствором гидроксида натрия. Полученный продукт окислили кислородом воздуха при нагревании. Получили вещество состава $C_7H_6O_2$, которое широко распространено в природе. Это соединение используется в пищевой промышленности в качестве добавки E210. Его добавляют в джемы, фруктовые добавки, маринады, йогурты. С какой целью? Определите формулу E210, рассмотрите уравнения всех упомянутых в тексте реакций и назовите вещества. Что Вы знаете о пищевых добавках?

Задание 4 со свободно конструируемым ответом компетентностно-ориентированного теста (предполагает написание развернутого ответа на поставленный вопрос).

Известно, что водолазы, выполняя работы на большой глубине, дышат не сжатым воздухом и не чистым кислородом, а кислородно-гелиевой смесью. Почему?

Нами в ходе анализа методической и педагогической литературы было установлено, что нет четких рекомендации и требований, предъявляемых к включению практико-ориентированных задач в систему школьного химического образования. По этому перед нами возник ряд вопросов: на каких уроках или во внеурочное время стоит рекомендовать использование данного типа задач? Как подбирать задачи?

Исходя из поставленных противоречий нами была разработана методическая система по использованию практико-ориентированных задач по химии в учебное и внеучебное время. Данная система представлена на рисунке 1.

Представленная методическая система основана на следующих принципах:

- логико-научная и профессиональная обусловленность содержания;
- информационная емкость и прогностическая



Рис. 1. Методическая система по использованию практико-ориентированных задач по химии в учебное и внеучебное время.

ценность;

- конструктивно – практическая ценность;
- системность;
- интеграция.

Для достижения **логики-научной обусловленности** содержания в основу разработанной системы положены основополагающие научные теории интегрированных дисциплин, необходимые для системного рационального познания, которые рассматриваются в профессиональных программах: строение органических веществ, характеристика основных классов органических веществ и генетические переходы между классами органических веществ.

Принцип информационной емкости означает, что материал используемый в ходе реализации данной системы несет глубокую информацию о природе и обществе, технологических процессах происходящих в промышленности, поскольку при изучении любого объекта, процесса или явления в первую очередь выявляются и анализируются наиболее характерные информационные аспекты.

Прогностическая ценность модели заключается в том, чтобы, осмыслив материал, на основе фактов выдвигать гипотезы решения проблем, делать необходимые обобщения, сопоставления с аналогичными или альтернативными вариантами решения, устанавливать статистические закономерности, делать аргументированные выводы и применять их для выявления и решения новых проблем.

Системность в содержании разработанной методической модели выражается в том, что центром учебного процесса являются представления о единой научной картине мира.

Интеграция содержания - основополагающий принцип построения методических моделей, базисом интеграции является химия, на ее основе формируется содержание интегрированных подходов, она определяет интегративную цель исследования - расширение теоретических представлений о роли и месте химии в комплексе наук, изучаемых в средней и профессиональной школе, вузе повышение уровня профессионального мышления специалистов и формирования устойчивой мотивации к обучению, воспитание общественно - активной творческой личности с ноосферным мышлением, способной видеть актуальные задачи и решать их.

Решение проблемы – формирование профориентационной мотивации достигается разработкой методических рекомендации по проведению занятий и уроков на основе практико-ориентированных задач по химии, в которых

целевые установки реализуются путем:

- формирования мотивации и системы понятий у учащихся на базе фундаментальных законов и в ходе изучения основного предмета химии;
- формирования основ ноосферного мышления на базе решения проблемных вопросов и практико-ориентированных задач по химии;
- анализа и разработки принципов малоотходных и ресурсосберегающих технологий для производств, основанных на органическом синтезе и проработке топлива.

Результатом обучения будет сформированность профориентационной мотивации, целостное экологическое мышление, умение самостоятельно обращаться с информацией, опыт экспериментальной и научно-исследовательской работы.

**Особенности применения
практико-ориентированных задач на уроках
химии в рамках реализации
методической системы**

Урок – основная форма организации обучения в современной школе. Различают несколько основных типов урока: урок усвоения новых знаний, урок комплексного применения знаний и умений (закрепления), урок актуализации знаний и умений (повторения), урок систематизации и обобщения знаний и умений, урок контроля знаний и умений, урок коррекции знаний, умений и навыков, комбинированный. Особую роль в организации процесса обучения, в том числе и обучения вопросам планиметрии отводят урокам ознакомления с новым материалом, это обусловлено целевыми установками уроков такого типа. [50,51]

Урок ознакомления учащихся с новым материалом или сообщения (изучения) новых знаний - это урок, содержанием которого является новый, неизвестный учащимся материал. На таких уроках в зависимости от их содержания, конкретной дидактической цели и подготовленности учащихся к самостоятельной работе в одних случаях учитель сам излагает новый материал, в других — проводится самостоятельная работа учащихся под руководством учителя, в-третьих — практикуется и то, и другое. Структура урока ознакомления с новым материалом определяется его основной дидактической целью: введением понятия, установлением свойств изучаемых объектов, построением правил, алгоритмов и т.д. Его основными этапами являются:

1. сообщение темы, целей, задач урока и мотивации учебной деятельности;
2. подготовка к изучению нового материала через повторение и актуализацию опорных знаний;
3. ознакомление с новым материалом;
4. первичное осмысление и закрепление связей и от-

- ношений в объектах изучения;
- 5. постановка задания на дом;
- 6. подведение итогов урока. [18,19]

В силу своего содержания, практико-ориентированные задачи на уроке рассматриваемого типа могут служить средством для создания условий, обеспечивающих формирование у учащихся мотивации к изучению нового материала. Поскольку учащиеся могут в ходе решения данных задач применить знания и навыки из повседневной жизни, а также проверить свой результат на практике.

На таких уроках целесообразно предлагать учащимся для решения практико-ориентированные задачи, для решения которых им необходимо получить новые знания, овладеть новыми умениями. Решение самой задачи происходит непосредственно после изучения нового материала, который будет служить инструментом для ее решения.

Практико-ориентированные задачи являются универсальным дидактическим средством, которое может использоваться на любом из этапов урока. На наш взгляд, применение подобранных нами задач по химии, будет способствовать более осознанному восприятию учебного материала учащимися, а так же повышению интереса, что как следствие повлияет на мотивацию в изучении данной темы.

Педагогический эксперимент по реализации раз-

работанной методической системы по использованию практико-ориентированных задач по химии в учебное и внеучебное время был проведен на базе МБОУ школа №129 г.о. Самара. Особенность одного из направлений работы данного образовательного учреждения заключается в том, что в 10-11 классе осуществляется профильное обучение по химии, с четко выделенным направлением профессиональной ориентации – Роснефть. Организация ООО «Роснефть» является спонсором в развитии данного образовательного направления и наставником для учащихся. На базе данной организации для учеников проводятся профориентационные мероприятия и знакомство с будущими профессиями. Так же у данной школы существует договор о сотрудничестве с ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет». Преподаватели вуза проводят дополнительные занятия с учащимися старших классов, работают в качестве учителей при проведении занятий по элективным курсам и т.д.

Исходя из описанной системы работы в базовом образовательном учреждении, в основу разработки образовательного поля практико-ориентированных задач был положен раздел органической химии, который изучается в 10 классе.

На рисунке 2 показано образовательное поле междисциплинарных проблем, которые следует рассматривать в содержании практико-ориентированных задач по химии, направленных на формирование профориентационной мотивации.

Материал школьного курса химии в 10 классе	Алканы	Образовательное поле практико-ориентированных задач по химии	Изомеризация	Материал элективного курса
			Гидрокрекинг	
			Депарафинизация масел	
	Алкены		Каталитический крекинг	
			Алкилирование	
	Простые эфиры		Гидроочистка	
	Сложные эфиры		Производство метилтретбутилового и метилтретамилового эфира	
Ароматические углеводороды	Производство биодизельного топлива	Риформинг		
Азотсодержащие гетероциклические соединения		Гидроочистка		
Формирование профориентационной мотивации				

Рис. 2. Образовательное поле практико-ориентированных задач по химии, направленных на формирование профориентационной мотивации.

Таблица 1.

Соотнесение формируемых понятий школьного курса химии с практико-ориентированными задачами по химии

Раздел школьного учебника	Тема в школьном учебнике	Формируемые понятия	Типы практико-ориентированных задач	Кол-во задач подобранных по данной теме
Углеводороды	Алканы	Изомеризация, Гидрокрекинг, Депарафинизация масел	Контекстные задачи	10
	Алкены	Каталитический крекинг, Алкилирование, Гидроочистка	Контекстные задачи	10
	Ароматические углеводороды	Риформинг	Контекстные задачи	7
Кислородосодержащие соединения	Простые эфиры	Производство метилтретбутилового и метилтретамилового эфира	Контекстные задачи	7
	Сложные эфиры	Производство биодизельного топлива	Контекстные задачи	7
Азотосодержащие соединения	Азотосодержащие гетероциклические соединения	Гидроочистка	Контекстные задачи	7

Таблица 2.

Результаты анкетирования учащихся 10 А класса МБОУ школа № 129 г.о. Самара в 2018-2019 учебном году на контрольном этапе педагогического эксперимента.

Вопрос № 13 анкеты по профессиональному самоопределению (автор С.С. Гриншпун): «Хотели бы вы изменить профиль трудового обучения?»			
Кол-во учеников принявших участие в анкетировании	Варианты ответов		
	да	нет	не знаю
24	4	16	4

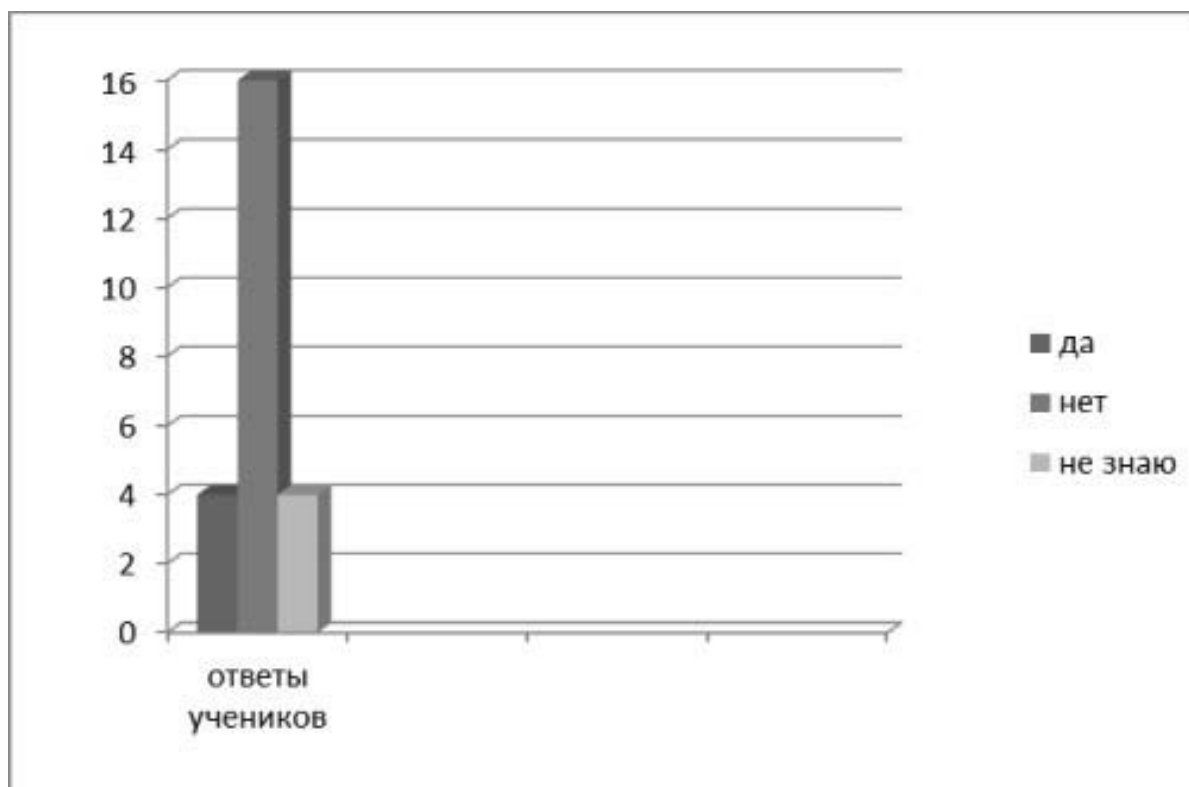


Рис. 3. Диаграмма результатов анкетирования учащихся 10 классов в 2018 – 2019 году по вопросу анкеты №13 по профессиональному самоопределению (автор С.С. Гриншпун).

Рекомендации учителю химии по внедрению в учебный процесс практико-ориентированных задач мы представили в таблице 1, в которой приведены темы и описаны практико-ориентированные задачи по химии к данным темам, за основу был взят учебник и программа О.С. Габриеляна для 10 класса профильного обучения.

Практико-ориентированные задачи по химии могут использоваться непосредственно на уроках или в форме домашнего задания для учащихся 10 классов. Так же необходимо отметить, что данные задачи могут быть использованы в рамках проведения занятий по элективному курсу «Органическая химия как элемент нефтехимического производства». Данный курс проводится на базе МБОУ школа №129 г.о. Самара уже на протяжении трех лет совместно с преподавателями ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет». В частности, последнее время занятия по данному элективному курсу проводит Солманов П.С., к.х.н., ассистент ФГБОУ ВО «СамГТУ».

Для выявления профориентационной мотивации была на контрольном этапе использована анкета по профессиональному самоопределению (автор д.п.н. С.С.

Гриншпун [20].

В качестве примера приведем ответы на один из вопросов анкетирования учащихся 10 классов (табл.2).

Данные представленные в таблице для большей наглядности представлены также на рисунке 3.

Исходя из полученных данных можно сделать вывод о том, что 66,7% учащихся не собираются менять профиль обучения и переориентироваться на другие виды профессий. Этот показатель достаточно высокий и может считаться как показатель эффективной работы всей системы профориентационной направленности в данном образовательном учреждении.

В заключении необходимо отметить, что в статье рассмотрена методическая система по использованию практико-ориентированных задач по химии в учебное и внеучебное время; определено образовательное поле междисциплинарных проблем, которые следует рассматривать в содержании практико-ориентированных задач по химии, направленных на формирование профориентационной мотивации и подобраны и систематизированы практико-ориентированные задачи по химии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543/> (дата обращения: 25.09.19).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%BD%D1%82%D1%8B/543/> (дата обращения: 25.09.19).
3. Фундаментальное ядро содержания общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dagminobr.ru/storage/files/2015/f/> (дата обращения: 25.09.19).
4. Основное содержание предмета «Химия» на ступени основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://teacher-chem.ru/osnovnoe-soderzhanie-himiya-ooo.html> (дата обращения: 25.09.19).
5. Березин А.Н. Сборник творческих и познавательных задач по химии. [Текст] – М.: Дрофа, 1985.
6. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование. [Текст] — М., 1979. — 230с.
7. Протасов П.Н., Цитович И.К. Методика решения расчетных задач по химии. Пособие для учителя. [Текст] – М.: Просвещение, 1978.- 126с.
8. Гергей Т., Машбиц Е.И. Место задачи в деятельности. [Текст] — В сб.: Теория задач и способов их решения.— Киев, 1973. С. 3—13.
9. Дмитриев Е.Н. Познавательные задачи по органической химии и их решения. [Текст] - Тула: «Арктоус», 1996.
10. Костюк Г. С., Балл Г. А. Категория задачи и ее значение для психолого-педагогических исследований. [Текст] //Вопросы психологии. 1977. № 3. С. 12—23.
11. Кузнецова Н.Е., Лёвкин А.Н. Задачник по химии для учащихся 8 класса общеобразовательных учреждений. [Текст] – М.: Вентана-Граф, 2008. – 128 с.
12. Кузьменко Н.Е., Еремин В.В. 2400 задач по химии для школьников и поступающих в вузы. [Текст] – М.: Дрофа, 1999.- 560с.
13. Увлекательный мир химических превращений: Оригинальные задачи с решениями [Текст]/ А.С. Суворов и др. - Химия, 1998.
14. Малышев А.И. Оригинальные задачи по химии 8-11 класс. [Текст] – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2006. – 151с.
15. Химия 8 класс. Карточки заданий к учебнику Габриеляна О.С. [Текст] – Саратов: Лицей, 2004. – 112 с.
16. Хомченко И.Г. Решение задач по химии. [Текст] – М.: Новая Волна, 2006.- 256с.
17. Ярославцева Т.С. Решение расчётных задач по химии в средних ПТУ. [Текст] - М.: Высш. шк., 1985.
18. Методика преподавания химии [Текст]/ под ред. Н.Е. Кузнецовой. М.: Просвещение, 1984.
19. Методика преподавания химии в средней школе: Общая методика. Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов [Текст]/ В.А. Оганесян, Ю.М. Колягин, Г.Л. Луканкин, В.Я. Саннинский. – 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1980.
20. Климов, Г.А. Психология профессионального самоопределения. [Текст]/ Г.А. Климов. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. 512 с.

ПРЕИМУЩЕСТВА СМЫСЛОВОГО МЕТОДА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ УЧАЩИХСЯ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

ADVANTAGES OF THE SEMANTIC METHOD FOR TEACHING READING IN A FOREIGN LANGUAGE TO ADULT LEARNERS

E. Nenyuk

Summary: This article is devoted to the peculiarities of the semantic method recommended for teaching reading in a foreign language in the classes with adult students. This method was developed on the basis of well-known methods that are used for teaching language to different categories of students. Three fundamentally different approaches were analyzed: whole word, phonics, and whole language methods. The research showed that some methods for teaching reading in the native language are applicable for learning foreign languages. These methods are practiced only when working with children. The article presents arguments in favor of their use in classes with adults as well. The article provides examples of various techniques for teaching reading, and shows their effectiveness. In addition, various strategies for teaching reading depending on the goal set are described.

Keywords: semantic method, phonics, whole language method, whole word method, decoding, immersion method, reading comprehension, reading techniques, effectiveness, adult learners, extensive and intensive reading, reading fluency.

Ненюк Евгения Абрамовна

*Ph.D in Linguistics, старший преподаватель, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва
janna_tev@hotmail.com*

Аннотация: Данная статья посвящена особенностям смыслового метода, рекомендуемого для занятий со взрослыми учащимися в процессе обучения чтению на иностранном языке. Данный метод был выработан на основе известных методов, которые используются в преподавании языка разным категориям учащихся. Были рассмотрены три принципиально разных подхода: пословный, фонетический и метод целого текста. Также в процессе исследования было отмечено, что некоторые методики обучения чтению на родном языке применимы для изучения иностранного языка. Речь идет о методах, которые практикуются только при работе с детьми. В статье приведены аргументы в пользу их применения на занятиях со взрослым контингентом. В статье приводятся примеры разнообразных техник обучения чтению, и показывается их эффективность. Наряду с этим описываются различные стратегии обучения чтению в зависимости от поставленной цели.

Ключевые слова: смысловой метод, фонетический, метод целого текста, пословный метод, расшифровка, метод погружения, понимание прочитанного, техники чтения, эффективность, взрослые учащиеся, экстенсивное и интенсивное чтение, беглость чтения.

Обычно мы не помним, как научились говорить на родном языке, при этом процесс обучения чтению остается в памяти. Хотя эти навыки связаны друг с другом, способы их приобретения сильно различаются. Это объясняется тем, что мы заговариваем естественным путем, имитируя звуки и звукосочетания. В то время, как в процессе обучения чтению участвуют дополнительные инструменты, как-то – знаковая система, которую необходимо освоить. Во-многом, изучение иностранных языков базируется на тех же принципах.

Лингвистами и педагогами было предложено много различных методов обучения чтению, но ни один метод не был признан оптимальным. «До сих пор, горячие споры о наиболее подходящей форме обучения чтению продолжают поляризовать педагогическое сообщество».[1, с.7]. Проанализированные нами результаты исследований выявляют как позитивные стороны различных методик, так и те аспекты, которые могут мешать приобретению навыков чтения.

Были рассмотрены три принципиально разных подхода. При первом, так называемом пословном методе, дети учатся распознаванию и запоминанию отдельных слов. Здесь используются средства, помогающие одновременно распознавать от 50 до 100 слов. Следующая порция слов изучается по аналогии. В качестве примера может служить модель китайского языка, в котором каждому символу в письменном языке соответствует слово или корень слова.

Интересно, что последние полвека в самом Китае придерживаются обратной методики: в качестве первого шага к грамотности студентов учат читать китайские слова с помощью латинского алфавита. Точно так же носители большинства других языков изучают взаимосвязь между буквами и ассоциированными с ними звуками (фонемами). Иными словами, детей учат, как использовать свои знания алфавита для озвучивания слов. Эта процедура определяет второй подход к обучению чтению – фонетический.

Связь между буквами и фонемами на первый взгляд выглядит достаточно просто. Например, буква «b» почти всегда обозначает звук, как в слове «bat». Или же глухое «e», означает, что предшествующий гласный звук длинный, как в словах «rave», «save». Хотя финальное «e» не озвучено, его роль определена. Английский язык, однако, предлагает множество исключений, как, например, слово «here». Такие проблемные, но распространенные слова ребенок должен выучить в числе первых.

Расшифровки соответствия между буквами и фонемами облегчают развитие навыков чтения у детей разного возраста, способностей, находящихся в разных социально-экономических условиях. Хотя фонетические подходы применительно к взрослым и подросткам мало изучены, они широко практикуются при изучении иностранных языков.

Обучение чтению с помощью букв и фонем можно условно назвать расшифровкой. Время, которое преподаватель должен посвящать проблеме расшифровки иностранных слов, зависит от того, насколько развиты базовые языковые навыки у каждого учащегося. Например, взрослым, которые имеют хорошую теоретическую базу в родном языке, и изучают английский как второй язык, может потребоваться меньше времени для приобретения практических навыков расшифровки английских слов.

Владение словарным запасом - это не просто путь от незнания к знанию значения слова. Скорее, знания учащихся развиваются на непрерывной основе, которая варьируется от незнания слова вообще до его распознавания, а затем - знания его использования в различных контекстах. Поскольку словарный запас имеет тенденцию расти с опытом чтения, взрослым рекомендуется практиковать чтение широкого спектра контента, включая тексты, связанные с их образованием, профессиональной деятельностью, или другими конкретными целями обучения.

Заучивание слов – не самая эффективная методика в любых аспектах изучения языка. Нам представляется абсолютно бессмысленным заучивание отдельных слов с их переводом. «Дело в том, что наше мышление ассоциативное, и в памяти остается не слово, а процесс». [2, с.19]. Однако заучивание орфографии специальных терминов полезно для достижения успеха в академических предметах.

Очевидно, что отсутствие полного соответствия между буквами и звуками является источником путаницы и потенциальным препятствием для начинающего читателя. В результате многие учебные заведения приняли иной подход – метод целого текста – “whole-language method” (иначе называемый литературным или управ-

ляемым чтением). Стратегия здесь похожа на пословное обучение, однако, существуют принципиальные различия двух методов. Например, студентам предлагают занимательные истории и рекомендуют угадать слова, рассматривая контекст рассказа или подыскивая подсказки в сюжетной линии. При данном подходе также практикуется написание сочинений, что ведет к лучшему запоминанию готовых конструкций.

Метод целого текста преследует цель сделать обучение чтению приятным. Один из его ключевых принципов – никаких фонетических правил. Скорее, связь между буквами и звуками осваивается по мере активной практики чтения. Также при этой методике студентов не перебивают и не исправляют ошибки в процессе чтения. Уникальность этой методике состоит в том, что она признает чтение естественным актом, также как говорение. Как начинающие учатся читать? Хотя многие педагоги и родители убеждены в том, что врожденный интеллект ускоряет приобретение навыков чтения, доказательства говорят об обратном. Два отдельных исследования 1960-х и 1970-х годов показали, что в целом IQ имеет очень мало отношения к ранней способности к чтению. В последние годы ученые пришли к выводу, что дети, испытывающие трудности с обучением чтению, часто имеют IQ выше среднего.

Если говорить об изучении иностранных языков, среди лингвистов существует мнение о том, что метод целого текста подходит только для обучения детей. По аналогии с тем, как дети начинают говорить, оказавшись в иноязычной среде. Это утверждение нам кажется спорным. Если рассмотреть практику освоения языка взрослыми эмигрантами, то можно прийти к выводу, что метод целого текста как нельзя лучше подходит в данной ситуации. Тут также следует иметь в виду, что опыт чтения книг у взрослого, гораздо больше, чем у ребенка, что способствует приобретению навыка чтения на любом языке. «Практика чтения у взрослого отчасти заменяет легкость, присущую детскому восприятию речи».[3, с.15].

Опыт работы с детьми, как ни парадоксально, также опровергает утверждение об исключительной ответственности этого метода в отношении детей. Те дети, которые считались способными к чтению на раннем этапе, часто теряют навыки в подростковом возрасте. И наоборот. Так называемые «неспособные» дети, полюбившие читать книги и, соответственно прошедшие хорошую практику чтения, к подростковому возрасту становятся гораздо более техничными читателями.

Освоение техники чтения на раннем этапе - это залог приобретения глобального жизненного навыка. Поэтому выбор верного образовательного подхода приобретает особую важность. Несмотря на то, что продолжаются споры о том, какой метод наиболее эффективный,

мы склоняемся к мнению, что для взрослого учащегося, начинающего читать на иностранном языке, наиболее подходящим является смысловой метод. Что это такое?

Во всех трех методиках речь в большей степени идет о технике чтения. Учитывая то, что нашей задачей является выявление взаимосвязи между методами обучения чтению на родном и иностранном языках, нам представляется важным отметить 2 отдельных аспекта чтения: техника чтения и понимание прочитанного. Очевидно, что для второго вида наиболее применим метод целого текста, однако с некоторыми оговорками. Дело в том, что когда ребенок учится читать на родном языке, он на первом этапе может зрительно не узнать слово, смысл которого ему знаком. Эта проблема решается путем вторичного прочтения. При этом студенту, читающему иностранный текст, мешает не только орфография, но и непонимание смысла. Поэтому для того, чтобы научиться понимать прочитанное, на наш взгляд, подходит модифицированный вариант метода целого текста, который мы назвали «смысловым методом».

Прежде чем переходить к описанию смыслового метода, используемого для понимания прочитанного, следует поговорить о понятии «беглость чтения». Беглость также относится к техникам чтения, но одновременно и является мостиком к пониманию. Беглое чтение - это способность читать правильно, в естественном темпе, с соответствующим ритмом, интонацией и выражением. У начинающих чтение неустойчиво и наполнено колебаниями. Они делают фальстарты и ошибки в произношении. Но даже у более опытных учащихся возникают проблемы с беглостью чтения текстов, содержащих много незнакомых слов. Их чтение может замедлиться и характеризоваться большим количеством колебаний и неправильным произношением. Развитие беглости важно, потому что человеческий мозг ограничен в своей способности выполнять много когнитивных функций одновременно. Когда чтение слов и предложений осуществляется автоматически и свободно, читатели могут более полно сосредоточиться на понимании и соединении предложений и абзацев, что позволяет им извлекать смысл из текста. Для всех читателей, даже опытных, беглость зависит от сложности текста и знакомства читателя с его структурой и тематикой.

Беглость чтения может быть измерена с помощью стандартных тестов. Точность чтения - это количество или процент правильно прочитанных слов в тексте. Скорость чтения - это количество слов, прочитанных за определенный промежуток времени, например, количество слов, прочитанных за минуту, или среднее количество слов, прочитанных за минуту.

Другой способ оценить беглость - это ритм. В рамках исследования, проведенного Национальным Центром

Образовательных Экспертиз США, исследователи разработали четырех-бальную шкалу беглости речи, основанную на месте и количестве пауз. Первый уровень на шкале представляет учащихся, которые делают паузы пословно, а четвертый уровень - тех, кто делает только смысловые паузы в конце фраз.

Одним из важных инструментов является повторное чтение, при котором учащийся получает обратную связь в виде выявления и исправления ошибок. Как для сильных, так и для слабых читателей повторное чтение под руководством преподавателя обычно приводит к умеренному увеличению беглости и точности, а иногда и к развитию понимания.

Что такое понимание? Независимо от типа чтения (для работы, для учебы, для удовольствия), целью всегда является понимание. «Чтение - это процесс конструирования значения из письменных текстов. Это сложный навык, требующий координации взаимосвязанных источников информации». [4]. Понимание - активный процесс; читатель взаимодействует с текстом. Чтобы облегчить понимание, опытные читатели используют специальные стратегии. Однако менее опытные читатели часто не осведомлены о стратегиях понимания и не могут разработать их самостоятельно. В результате на прочтение одной статьи уходит очень много времени.

Как мы уже указывали выше, именно беглость чтения подводит нас к данному этапу - пониманию прочитанного, хотя эти понятия лежат в совершенно разных плоскостях. Дело в том, что техники чтения далеко не всегда облегчают понимание прочитанного. Учащийся может выработать отличное произношение и при этом не понимать смысл прочитанного. И наоборот. Студент с плохими техническими навыками быстро и осмысленно читает текст. Но для этого он должен владеть техниками чтения для понимания. И вот тут вступает в действие смысловой метод.

Существует ряд методик, обучающих пониманию прочитанного. Чтобы понять текст, читатель должен расшифровать слова и связать их с их значениями. Степень понимания зависит от того, что читатель может извлечь из текста, основываясь на предыдущих знаниях и прошлом опыте.

Некоторые преподаватели полагают, что сочетание обучения на основе текста и фонетики более эффективно, чем любой из используемых методов в отдельности. Очевидно, что педагогам следует найти баланс. В частности, понимание может пострадать, когда читатели не могут распознавать отдельные слова в тексте. Например, читатель может быть концептуально готов понять текст, но на практике не в состоянии этого сделать, если он не сможет прочитать отдельные слова. Чтение долж-

но основываться на твердом понимании связей между буквами и звуками. Алфавит, к сожалению, не дает читателям инструменты, необходимые для расшифровки отдельных слов. Чтобы прочитать отдельные слова, нужно обладать фонематической осведомленностью и навыком анализа слов. [5].

Однако способности расшифровывать отдельные слова недостаточно. Читатели также должны уметь быстро распознавать цепочки слов при чтении предложений и более длинных текстов. Свободное чтение имеет решающее значение для адекватного понимания.

Одним из способов, помогающим в рассмотрении всех компонентов программы, является создание профиля чтения. Профиль чтения объединяет информацию из тестов, проводимых с учащимися. Это помогает сформировать представление о сильных и слабых сторонах и потребностях читателя. Такой тест включает в себя отдельную оценку учащегося по каждому основному компоненту чтения. Обобщение результатов дает возможность выбрать верный подход для каждого студента или группы.

Как указывалось ранее, каждый базовый компонент чтения развивается через конкретные практики. Но так же, как все компоненты должны функционировать вместе, чтобы чтение было эффективным, и их изучение должно быть одновременным, чтобы максимизировать эффективность обучения. При очевидной логичности такой программы, она применима, как нам кажется, только в профильных лингвистических ВУЗах.

Однако, вернемся к понятию «смысловой метод», который, с нашей точки зрения, наиболее эффективен для использования взрослыми при изучении чтения с целью понимания прочитанного. Здесь следует обозначить некоторые принципы, на которых он базируется. В данном контексте будет уместно вспомнить «метод погружения» (Immersion method), который давно практикуется в разных странах. «Метод погружения в языковую среду (языковое погружение) — это метод обучения второму (или иностранному языку), при котором само обучение ведется полностью или частично на изучаемом языке». [6, с.207] Этот метод прежде всего направлен на развитие навыков говорения. Говорящий погружается в иноязычную среду, где отсутствует понятие перевода слов на родной язык. Здесь можно провести следующую аналогию. В случае обучения чтению смысловым методом учащийся погружается в текст в поисках смысла происходящего, где отдельные незнакомые слова постепенно перестают быть помехой к пониманию.

При смысловом методе, также как и при методе целого текста, работают особые техники чтения, направленные на понимание прочитанного. Прежде всего это

skimming and scanning – так называемое «чтение по диагонали».

Скимминг (skimming) используется для быстрого определения основных идей текста. Он выполняется со скоростью в три-четыре раза быстрее, чем при обычном чтении. Есть много стратегий, которые можно использовать при скимминге. Наиболее распространенные - чтение первого и последнего абзаца, использование заголовков и подзаголовков. Также рекомендуется прочитать первое предложение каждого абзаца, если оно несет смысловую нагрузку.

Сканирование (scanning) - это также беглое прочтение текста с целью понимания его сути. Здесь эффективен поиск ключевых слов и предложений. Сканирование используется при быстром поиске необходимого ресурса, при обилии исходного материала.

Для выбора технологий также важно понимать принципиальные отличия интенсивного и экстенсивного чтения.

Экстенсивное чтение - это подход к изучению иностранного языка при большом объеме чтения. Студенты не ищут значение каждого слова, а рассматривают неизвестные слова в определенном контексте, что позволят студенту вывести значение слова и таким образом, понять смысл отрывка. Несмотря на то, что этот подход широко практикуется, его эффективность, тем не менее, оспаривается некоторыми преподавателями. Однако, нам навык контекстуального понимания представляется очень полезным, так как студенты самостоятельно, эмпирическим путем приходят к выводу, что одно и то же слово в разных контекстах может иметь разные значения. Иными словами, такое чтение развивает чувство языка. Также немаловажно, что такой метод мотивирует студентов и позволяет получать удовольствие от чтения.

Экстенсивное чтение во многом способствует успешному освоению иностранного языка:

1. Улучшает общую языковую компетенцию учащихся.
2. Вызывает интерес к языку.
3. Расширяет словарный запас.
4. Способствует улучшению навыков письма.
5. Развивает интерес к чтению.

Интенсивное чтение - это, по сути, глубокое чтение с конкретными учебными целями и задачами. Это чтение с высокой степенью понимания и удержания материала в течение длительного периода времени. Совершенно естественно, что оно предполагает перевод и заучивание незнакомых слов. Так же, как исправление ошибок в речи препятствует речевоспроизведению, заучивание отдельных слов препятствует пониманию целой фразы. В связи с этим такой вид чтения не рекомендован при

использовании смыслового метода.

И тут необходимо обозначить еще одну область, которой уделяется очень мало внимания. Это мотивация или необходимость и желание научиться читать. Эффективное обучение чтению не может происходить без достаточной мотивации со стороны ученика. Мотивация особенно важна для взрослого, изучающего иностранный язык, потому что, помимо первоначального желания учиться читать, взрослые должны преодолеть множество социально-психологических барьеров, а также выделить время, необходимое для эффективного обучения.

«В результате изменившихся подходов лично ориентированная парадигма обучения иностранному языку в последнее время претерпела значительные изменения». [7, с.68]. Поскольку разные цели и задачи требуют использования разных стратегий, преподаватели должны помочь учащимся разобраться, когда и почему следует выбирать определенные стратегии, как отслеживать их эффективность и как их корректировать по мере необходимости для достижения цели чтения. В нашем исследовании мы постарались доказать, что для взрослого учащегося, ориентированного на понимание прочитанного, именно смысловой метод наиболее эффективен в процессе обучения чтению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Anne Castles, Kathleen Rastl, Kate Nation. Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert// Psychological Science in the Public Interest. - June 11, 2018. - 19 issue – P. 5-51
2. Мельничук М.В., Ненюк Е.А., Алисевич М.В. Инновационные психолингвистические приемы как необходимая составляющая продуктивного обучения иностранному языку // Инновации и инвестиции. – 2014. – №11. – С. 18-21
3. Strucker, J. What silent reading tests alone can't tell you: Two case studies in adult reading differences// Focus on Basics. - 1997. - 1(В). - P. 13-16
4. Turaeva G. Goals and techniques for teaching reading comprehension// Евразийский Научный Журнал. - 2018. - №4
5. Wesley A. Hoove. The Importance of Phonemic Awareness in Learning to Read// SEDL Letter. - December 2002. - Volume XIV, Number 3
6. Вебер, И.С. Метод языкового погружения на уроках английского языка в современной школе / И.С. Вебер. — Текст: непосредственный, электронный // Молодой ученый. — 2019. — № 6 (244). — С. 207-209.
7. Мельничук М.В., Алисевич М.В. Scrum-технологии как инновационный метод обучения иностранному языку в нелингвистическом вузе// Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки» — 2018. — № 4. — С. 68-71

© Ненюк Евгения Абрамовна (janna_tev@hotmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации

РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА В ВУЗЕ

THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL DIALOGUE IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

O. Pinigina

Summary: The article focuses on development of intercultural dialogue of Arctic state Institute of Culture and Arts as an important component of the educational policy of the university aimed at integration into the world educational and scientific space. The aspects of international activities that encourage students and teachers to participate in academic mobility programs and joint projects are described. The importance of foreign language proficiency and the ability to cross-cultural communication is emphasized. Focuses on individual-personal readiness for intercultural dialogue. Recommendations have been formulated for the construction of language training courses that ensure the effectiveness of mastering the practical skills of foreign-speaking communication.

Keywords: intercultural dialogue, international cooperation, foreign language communication, intercultural communication, mobility programs.

Пинигина Ольга Николаевна
Арктический государственный институт
культуры и искусств
cddo@agiki.ru

Аннотация: В статье рассматривается развитие межкультурного диалога в Арктическом институте культуры и искусств как важной составляющей образовательной политики вуза, направленной на интеграции в мировое образовательное и научное пространство. Описаны аспекты международной деятельности, способствующие вовлечению студентов и преподавателей к участию в программах академической мобильности и совместных проектах. Подчеркивается важность владения иностранными языками и способностью к межкультурной коммуникации. Фокусируется внимание на индивидуально-личностной готовности к межкультурному диалогу. Сформулированы рекомендации по построению учебных языковых курсов, обеспечивающих эффективность освоения практических навыков иноязычного общения.

Ключевые слова: межкультурный диалог, международное сотрудничество, иноязычное общение, межкультурная коммуникация, программы мобильности.

Введение

Процессы интернационализации глубоко затронули систему высшего профессионального образования. И можно с уверенностью сказать, что в настоящее время активно формируется единое мировое образовательное пространство, в котором наблюдается рост студенческой и преподавательской мобильности, профессиональных и научных обменов, расширяются границы сотрудничества путем проведения совместных культурных мероприятий. Соответственно одним из основных условий успешного развития международных контактов является разработка программ обучения иностранному языку и межкультурной коммуникации, расширение модульных курсов овладения иноязычным общением.

Арктический государственный институт культуры и искусства (АГИКИ) ставит перед собой большие цели в плане развития международного сотрудничества. Так, с 2003 года институт является членом международного Университета Арктики и активно проводит в жизнь программу студенческой мобильности «Север Северу» (North2North). По международным программам обмена студенты института регулярно проходят обучение в зарубежных вузах. Для того, чтобы программы мобильности успешно развивались, институтом предусматривается увеличение количества преподавателей, владеющих

иностранными языками. Направленность на достижение таких серьезных целей подтверждает приверженность вуза интернационализации образования. Остановимся на этом понятии более подробно.

В научных публикациях исследователей, связанных с проблемами высшего образования, интернационализация понимается как объективный процесс устойчивого взаимодействия и взаимовлияния национальных систем высшего образования на основе общих целей и принципов, отвечающий потребностям мирового сообщества и отражающий прогрессивные тенденции нового столетия [1, С.6-7; 2, С.1-5]. Известно, что интернационализация, в первую очередь, предполагает создание такой культуры и климата внутри вуза, которые продвигают и поддерживают международное и межкультурное взаимопонимание.

Исходя из этого, основная задача института состоит в том, чтобы сохранять и развивать культурные ценности, препятствовать процессу распада культур на основе активного приобщения к лучшим образцам мировой и национальной культуры.

Такое понимание участия в процессе интернационализации легло в основу международной деятельности вуза, которая включает участие в программах студенческих обменов, стажировки преподавателей, участие в

конкурсах и сетевых программах, выставках технического и художественного творчества. За последние годы возросло число совместных культурных мероприятий. В условиях расширяющихся международных коммуникаций такая ситуация естественна. Каждый вуз культурного профиля открыт для восприятия чужого культурного опыта и одновременно сам готов делиться с другими продуктами собственной культуры. Это обращение к культурам других народов принято называть «взаимодействием культур» или «межкультурной коммуникацией». Как справедливо отмечают исследователи, во взаимодействии якутских и иностранных студентов и преподавателей рождаются порой уникальные проекты, способствующие дальнейшему сплочению, стиранию границ, национальных различий [4, С.324-327; 5, С.236-238]. Рассказать о себе, о своей стране и культуре зарубежным партнерам студенты имеют возможность в рамках всероссийских, региональных, межвузовских мероприятий.

Так, в рамках международного проекта «Искусство Арктики-2017 «Кочующие свитки» получена поддержка Министерства образования и науки России в виде грантового вознаграждения для организации передвижных выставок по странам мира. Художники с помощью якутянки Ольги Монастыревой, проживающей в Бельгии, провели в городе Брюгге выставку якутских художников. И это была седьмая страна, увидевшая «Кочующие свитки». Авторами картин были художники-преподаватели института.

Большой интерес у зарубежных коллег вызвала работа Петровой Анны «Хантан хааннаах, кимтэн кииннээх.../Откуда родом...», созданная на основе интерпретации архаичных символов и орнаментальных мотивов саха. Символические знаки, представленные в работе, были изображены на древних писаницах, которые, предположительно, создавали мигранты, прибывшие несколько тысячелетий назад на суровые земли севера.

В последнее время институт посетили участники Совета Правления Университета Арктики, представляющие ведущие вузы скандинавских стран (Норвегия, Швеция, Финляндия), США (Аляска) и Канады. Многие из них являются давними друзьями нашего вуза по опыту сотрудничества в рамках международной образовательной программы «Север-Северу» (North2North).

Привлекательным для зарубежных партнеров является Музей музыкальных инструментов народов Северной Азии, который посетили Брайн Роджерс, председатель правления, ректор университета Аляски (Фэрбэнкс, США); Ласси Лоннум - директор Арктического университета Норвегии (г. Тромсё); Питер Школьд, директор Арктического исследовательского центра (университет Умеа, Швеция); Ларс Куллеруд, президент университета Арктики (Норвегия); Пол Маркуссон из университета г.

Тромсё; Шила Даунер, вице-президент по вопросам финансирования, развития и взаимодействия, директор Мемориального университета Ньюфаундленда (Канада); Скотт Форест, главный специалист по связям с общественностью (Финляндия) и Росс Вирджиния, профессор и директор института Арктических исследований Дармутского колледжа (США).

Экскурсию по Музею провела доцент кафедры искусствovedения Т.И. Игнатьева. Она рассказала гостям о коллекции музыкальных инструментов, собранных профессором Ю.И. Шейкиным в различных регионах Северной Азии. Среди экспозиций особый интерес представителей иностранных арктических вузов вызвали такие инструменты, как хантыйская угловая арфа *торсапль-юх* – уникальный и единственный в своем роде инструмент среди сибирских народов; охотничий манок на лося *чомэль парт* сургутских хантов, который представляет собой деревянные доски с зарубками; продолговатая мансийская цитро-лира *санкквилтап*; удэгейская смычковая пиколютня *дзюлианки*; и многие другие орудия труда и охоты.

В сотрудничестве с Варшавским университетом институт начал активную работу в Международной зимней школе Чысхаана - Хранителя Холода. Одной из основных задач работы зимней школы является приобщение якутской молодежи к проблемам экологии, глобального потепления через исследовательские творческие проекты, участие в которых требует постоянного совершенствования умений иноязычного межкультурного общения. Примечательно то, что в школу с большим желанием приходят учащиеся близлежащих сел, так как здесь для них открыто широкое поле творческой деятельности, например, разработка Полюса Холода, а также создание серии комиксов на тему: «Чысхаан - Хранитель Холода и глобальное потепление».

На состоявшейся в декабре 2018 года международной междисциплинарной конференции «Образы Арктики» в рамках Международной триеннале современного искусства «Арктический хронотоп-2018» с участием международных экспертов из Франции, Кореи, Бельгии происходил активный межкультурный диалог между известными якутскими и зарубежными художниками, проявляющими внимание к природе и культуре Севера.

Межкультурный диалог получил свое развитие в области литературы. Так, например, в здании Генеральной Ассамблеи ООН в рамках 17-й сессии ООН по вопросам коренных народов мира состоялась презентация книги «Материальная и духовная культура народов Якутии XIX – начала XX в. в музеях мира. Сибирская коллекция в музеях США». Это первый том Системного каталога материальной и духовной культуры народов Якутии, выполненный профессором Арктического государственного

института культуры и искусств Зинаидой Ивановой Ивановой-Унаровой.

Хотелось бы отметить, что уже несколько лет З.И. Иванова-Унарова работает над сбором материала и составлением альбома-каталога коллекций народов Якутии в американских музеях, находящихся в Нью-Йорке, Вашингтоне и Бостоне в рамках научного проекта Академии наук РС (Я) «История Якутии».

В Варшавском университете, прошли дебаты по книге профессора АГИКИ Ульяны Алексеевны Винокуровой «Арктическая циркумполярная цивилизация». А в городе Рига (Латвия) в рамках фестиваля «Едины в многообразии» была открыта выставка якутских художников, среди которых хотелось бы назвать имена преподавателей института: Т. Шапошниковой, А. Петровой-Кэрэһит, О. Рахлеевой, С. Ивановой, Н. Николаевой, Н. Ивановой.

Институт посетили группа студентов во главе с Ацуко Сагимото, профессором университета Хоккайдо (Япония), где основан центр Исследований Арктики. Профессор Сагимото является координатором проекта «RJE-3», объектом исследований которого служит Дальний Восток и Заполярье, где в планетарном масштабе сконцентрированы такие проблемы как климатические изменения в разнообразие исторически сложившихся культур и т.д. Программа нацелена на подготовку групп специалистов, компетентных в каждой из перечисленных областей, и могущих взять на себя руководящую роль в развитии соответствующих регионов. Также прошла встреча студентов с делегацией участников Совета Правления Университета Арктики, представляющие ведущие вузы скандинавских стран (Норвегия, Швеция, Финляндия), США (Аляска) и Канады. Гости ответили на вопросы, рассказали о своих учебных заведениях, посмотрели концерт, посетили музей музыкальных инструментов Ю.И. Шейкина.

Старший преподаватель кафедры НХК, лауреат Международных конкурсов Анастасия Сидорова и студент IV курса Сергей Неустроев приняли участие в Норвегии по приглашению Университета Арктики (г. Тромсе) в проекте «Сохранение традиционной музыкальной и танцевальной культуры».

По международным программам обмена 2 студента АГИКИ проходят обучение в зарубежных вузах. Дунаева Куннэй Валентиновна, студентка 3 курса группы ДИЗ-16 направление Дизайн в рамках договора АГИКИ и

«Высшей школы искусств Рейна» обучается г. Страсбург (Франция). Лебедева Прасковья Семеновна, студентка 2 курса группы РЭКЦ-17 направление Народная художественная культура по Межправительственному соглашению с Монголией проходит обучение в Монгольском университете культуры и искусств по специальности вокальное искусство.

По программе студенческого обмена с «Высшей школы искусств Рейна» г. Страсбург (Франция) для обучения на кафедре живописи и графики, в январе 2019 года в Арктический государственный институт культуры и искусств прибыла студентка Тифайн Бранка.

Если говорить о перспективах межкультурного диалога, то на сегодняшний день вузом подписаны соглашения о сотрудничестве в сфере образования, обмена преподавателями и студентами, ведения научных проектов со следующими зарубежными образовательными учреждениями: Университет Арктики – международная организация, объединяющая более ста образовательных, научных учреждений по всему Арктическому региону. Лапландский Университет, г. Рованиеми, Финляндия, Саамский образовательный центр, г. Инари, Финляндия. Университет Кемён, г. Тэгу, Южная Корея. Монгольский государственный университет культуры и искусства, г. Улан-Батор, Монголия.

Суммируя сказанное, хотелось бы отметить, что межкультурный диалог позволяет студентам духовно обогащаться. Происходит процесс обмена информацией, именно в процессе творческой деятельности происходит формирование толерантных отношений, культуры общения и умения принять точку зрения и позицию другого.

В международной деятельности АГИКИ большое внимание уделяется программам международного студенческого обмена и взаимодействию с зарубежными учебными заведениями по профилю Института.

Развитие данных направлений является перспективным, учитывая возросший интерес студенчества и преподавателей к подобным программам, повышения мотивации участия в них и общую тенденцию повышения мобильности в современной вузовской системе, проведении совместных научно-практических конференций, обучающих семинаров, совместных мастер-классов, выставок и экспозиций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байденко, В.И. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / В.И. Байденко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – С. 6-7 (352 с.

2. Дударева, Н.А. Интернационализация российской системы высшего образования: экспорт образовательных услуг / Н.А. Дударева // Вестник ИГЭУ. - Вып. 1. - 2010. - С.1-5.
3. Межкультурный диалог в условиях глобализации образования: роль вузов: материалы Международной научно-практической конференции по проблемам межнациональных отношений и международной деятельности в вузах / 16 мая 2014 г. / отв. редактор А. А. Гордиевский. — Тюмень: ТюмГНГУ, 2014. — 68 с.
4. Хорунова А.С., Пинигина О.Н. Социально-культурная деятельность в условиях диалога культур. // Современные проблемы физической культуры, спорта и молодежи: материалы III региональной научной конференции молодых ученых, 28 февраля 2017 года / под ред. А.Ф. Сыроватской. - Чурапча: ЧГИФ-КиС, 2017. -С.324-327.
5. Фатхуллина А.Г. Роль межкультурного диалога молодежи в процессе творческой деятельности // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.).- М.:Буки-Веди, 2012.- С.236-238.- URL <https://moluch.ru/conf/ped/archiva/22/2137/> (дата обращения:08.11.2019).

© Пинигина Ольга Николаевна (cddo@agiki.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

DEVELOPING THE LOGICAL THINKING OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE LESSONS OF THE WORLD AROUND THEM

Sh. Rakhmatullina

Summary: The article considers the values for the comprehensive development of the child's personality, which are provided by observations. During the observation process, the child has all the main auditory, visual, olfactory and tangible analyzers. Well-planned and organized observations actively develop the student's cognitive abilities and help to show interest in the world around him. For this purpose it is necessary to draw up lessons taking into account the manifestation of high mental activity. Thus to create conditions for students to develop curiosity and general interest in nature and the environment.

Keywords: logical thinking, junior schoolboy, teacher, observation, surrounding world, methodical reception.

Рахматуллина Шаура Мажитовна

к.ф.н. доцент, ГАУ ДПО Институт развития образования
Республики Башкортостан
shaura1234@gmail.com

Аннотация: В статье рассматриваются значения для всестороннего развития личности ребенка которые оказывают наблюдения. В процессе наблюдения у ребенка работают все основные слуховые, зрительные, обонятельные и осязательные анализаторы. Хорошо спланированные и организованные наблюдения активно развивают познавательные способности учащегося и помогают проявлять интерес к окружающему миру. Для этого необходимо составлять уроки с учетом проявления высокой умственной активности. Тем самым создавать учащимся условия для развития любознательности и всеобщего проявления интереса к природе и окружающей среде.

Ключевые слова: логическое мышление, младший школьник, учитель, наблюдение, окружающий мир, методический прием.

Развитие наблюдательности это одна из фундаментальных задач ФГОС НОО, поэтому учитель должен владеть разнообразными методологическими технологиями и средствами обучения младшего школьника. Процесс этот сложный, требует подготовки и учителя, и учащихся.

В процессе наблюдения включается ряд последовательно выполнимых приемов логического мышления. Путь к умению наблюдать лежит через освоение этих приемов. Важнейшие из них для учеников начальной школы – это: прием сравнения, который позволяет выделить в предметах разнообразные признаки; прием изменения свойств, необходимый для определения существенного предмета; прием подведения под понятия. В результате проведенного наблюдения у ребенка должны сформироваться простейшие представления или понятия об исследуемом предмете или явлении.

Наблюдения начинаются с выделения у предмета и его признаков, свойств. Но «нельзя рассчитывать на то, что поставленный лицом к лицу с предметом наблюдения учащийся всегда увидит в нем, то и так, как это нужно. Мало слышать, нужно уметь слушать; мало видеть, нужно уметь смотреть.» (С.Л. Рубенштейн «Основы общей психологии»). В процессе наблюдения должны быть включены и при этом развиваться все возможные в данном случае органы чувств. И чем больше органов чувств примут участие в формировании нового для ребенка

представления, тем разностороннее и прочнее будут знания о предмете.[1,с.25] Об этом много писали педагоги прошлого. Так К.Ушинский в своей работе «Человек как предмет воспитания» отмечал: «если вы хотите, чтобы дитя усвоило что – нибудь, то заставьте участвовать в этом усвоении возможно большее число нервов. Заставьте участвовать:

1. Зрение, показывая карту или картину
2. Призовите к участию голосовой орган
3. Призовите к участию слух
4. Призовите к участию мускульное чувство руки
5. Призовите к участию осязание, обоняние и вкус, если изучаемые предметы, как, например, предметы из естественных наук это допускают».[2,с.45]

Учителя хорошо знают, что младшие школьники не умеют целенаправленно использовать отпущенный им природный дар. Первоклассники выделяют один-два, редко три признака предмета, причем те, которые бросаются в глаза – цвет, размер, т.е. пользуются, только зрительным анализатором. В результате у детей складывается не целый образ предмета, а создается представление лишь об отдельных его свойствах. Еще хуже, если в формировании представления участвует только слух и образ предмета создается на основе прослушивания текста. Первоклассники имеют еще недостаточно богатый жизненный опыт, чтобы на основе отдельных ощущений, представляющих отражение отдельных свойств предмета, создать его адекватный действительности образ,

как говорят природоведы – достоверный образ. По этой причине младшие школьники могут перечислить названия около двадцати видов животных, не имея зачастую никакого представления об их внешнем виде, размерах, месте и образе жизни. Так, бурундук в их представлении может быть размером с собаку, все экзотические для нашего края животные обитают только в Африке, пшеничную муку получают из пшена и т.д.

Процесс образования достоверных и недостоверных представлений уже давно объяснили физиологи. Предмет несет в себе комплекс раздражителей, каждый из которых действует на свой анализатор, т.е. на органы чувств. Поэтому методисты рекомендуют учить детей выделять в наблюдаемом предмете не одно-два а как можно больше свойств, рассматривать предмет в разных изменяющихся ситуациях.

Отметим, что в силу физиолого- психологических особенностей для первоклассников обязательно материальный и внешнеречевой компоненты умственной деятельности. Если ученики 2-4 классов могут проводить действия в уме, руководствуясь готовым планом, то первоклассники должны предмет обязательно рассмотреть, потрогать, должны с ним поработать руками, проговорить свои действия, найденные ими особенности слух.

В пером классе (1-4) Урок «Осень в природе» проходит в лесу (в парке). Первоклассники не только слушают объяснения учителя, но и поднимают осенние листья, потрогают их и определяют, что те стали более хрупкими или вялыми делают первые открытия. Тогда они поделятся впечатлениями о красоте желтых и красных листьев. Дети смогут подышать воздухом осеннего леса, рассказать как пахнут опавшие осенние листья.

На этом же уроке формируется понятие «Овощи» и «фрукты». Ребята держат их в руках, определяют и называют форму, размер, цвет, твёрдость. Обязательно пробуют на вкус предварительно вымытые и почищенные фрукты и овощи, рассказывают о своих вкусовых ощущениях.

Признаки предмета не равнозначны. Различают существенные и не существенные признаки. При изменении существенного признака предмет перестает быть самим собой. Например, у всех жирафов длинная шея. Если у животного короткая шея – это уже не жираф, а животное другого семейства. Выделение существенного признака необходимо для отнесения предмета к определенному понятию. Найти существенный признак поможет такой логический прием, как изменение свойств предмета.

Если мы предложим младшим школьникам сравнить, это значит найти признаки сходства и различия у двух

предметов, они быстро назовут признаки различия и, скорее всего, не найдут сходства. Это связано с тем, что детям очень трудно найти основание для сравнения, т.е. выделить один из существенных признаков. Чтобы научить младших школьников находить основания для сравнения, потребуется подробное объяснение учителя неоднократное упражнение на разных примерах, а если сравнение необходимо провести именно на данном уроке, а дети этому не обучены?

Предлагаем учителю один методический прием, неоднократно опробованный в экспериментальной работе. Рядом с двумя предметами, у которых дети не могут найти общих признаков, надо положить третий отличающийся именно по этому признаку. Никаких дополнительных разъяснений скорее всего не понадобится, школьники сами определяют нужный признак проведут обобщение.

Допустим цель занятия – сформировать понятие о деревьях, кустарниках, травах (урок «Какие бывают растения?», второй класс, «Растения летом и осенью»). Как правило, младшие школьники подменяют в этих понятиях существенные признаки второстепенными, по которым и сравнивают их. Так дерево всегда большое, а трава в отличие от него всегда маленькое. На уроке в классе или на экскурсии учитель показывает детям березу и дуб. Сначала дети рассматривают растения трогают кору, определяют цвет, форму, размеры ствола, ветвей, листьев. Дают название каждой части дерева (проговаривают свои действия наблюдения) Затем проводят сравнения. Находят признаки отличия: У березы кора белая с черными пятнами, гладкая, у дуба – темно-коричневая, шершавая и т.д. В определении признаков сходства дети будут затрудняться, а ведь это существенные признаки понятия «дерево»; наличие твердого ствола, ветвей с листьями. (и наоборот. Если у растения нет одного твердого ствола – это не дерево). Учитель может помочь ребенку, изменить формировку; «Назовите одним словом». Кто-то из детей скажет: «растение», кто-то «деревья», кто-то и не найдет нужного обобщения. А вот если учитель воспользуется тем методическим приемом, о котором речь шла выше, то есть просто обратит внимания е школьников на кустарник, то разногласий в обобщении не будет; «береза и дуб – деревья. У них есть один ствол, ветви с листьями».

Следующий этап работы посвящен наблюдению за кустарниками. Школьники с помощью наводящих вопросов учителя используя зрение, осязания определяют признаки кустарников; отмечают наличие нескольких твердых стволов (существенный признак). Снова задается вопрос «Что общего у кустарников и деревьев?» На помощь приходит то же методический прием – детям показывают травяные растения, они его рассматривают, трогают мягкие стебли, листья, и ответ готов: «у кустар-

ников и деревьев твердые стволы, а у трав мягкие» (Если у растения ствол твердый это не трава.)

Исследуя признаки, дети определяют их наличие у всех предметов и находят основания для сравнения – один из существенных признаков. В данном случае это одревесневшие или травянистые (твердые или мягкие) стебли.

Учитель далее усложняет вопрос; «Что общего (или как мы назовем одним словом) у деревьев, кустарников, трав?». Понятно, что при затруднении в ответе можно изобразить или показать любое животное или его изображение.

Ученики проводят действие подведения элементар-

ного понятия под понятие более общего порядка: «Деревья, кустарники, травы – растения».

В результате проведенного наблюдения дети получили представление о деревьях, кустарниках, травах, и их существенных признаках. Учились сравнивать подводить под понятия, т.е. логические приемы мышления, которые должны быть усвоены при изучении окружающего мира.

Наблюдения проводятся регулярно, первое время под руководством учителя. Усвоение метода наблюдения на частных примерах обеспечит ученикам самостоятельную ориентировку разнообразных ситуациях, как на уроках естественного цикла, так и на уроках по другим предметам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М., 1940. — С. 231.
2. Ушинский К.Д. Избранные труды Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Программы педагогического курса для женских учебных заведений. – М.: Дрофа, 2005.

© Рахматуллина Шаура Мажитовна (shaura1234@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Институт развития образования Республики Башкортостан

ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ Г.О. КРАСНОГОРСК

Сюрин Сергей Николаевич

Директор, МБОУ «Образовательный центр «Созвездие»»;
председатель ТПМПК г.о. Красногорск
Московской области
surin2002@mail.ru

**FROM THE EXPERIENCE OF
IMPLEMENTING A STRUCTURAL AND
FUNCTIONAL MODEL OF THE MODERN
EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR THE
DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF
STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL
NEEDS IN THE EDUCATIONAL SYSTEM
OF KRASNOGORSK**

S. Syurin

Summary: This article analyzes the structural-functional model of the modern educational environment for personal development of pupils with special educational needs in the educational system of G.O. Krasnogorsk, the peculiarities of organization of material and technical equipping of educational organizations operating in the mode of network interaction, the performance and efficiency of the model. The main achievements of the implemented model are described: the introduction of the principle of network interaction; the mechanism for successful integration and social and labor adaptation of students with OOP; creation of the AOP catalog; development of effective technologies for variable and differentiated education; creation of a municipal system of continuous professional development and professional retraining of teachers and the formation of a municipal correctional and developmental cluster for students with OOP.

Keywords: special educational needs, limited health opportunities, structural and functional model, network interaction principle, habilitation.

Аннотация: В данной статье проанализирована структурно-функциональная модель современной образовательной среды для развития личности учащихся с особыми образовательными потребностями в системе образования г.о. Красногорск, рассмотрены особенности организации материально-технического оснащения образовательной организации, работающей в режиме сетевого взаимодействия, результативность и эффективность функционирования модели. Описаны основные достижения реализуемой модели: внедрение принципа сетевого взаимодействия; механизма успешной интеграции и социально-трудоустройственной адаптации учащихся с ООП; создание каталога АООП; разработка эффективных технологий вариативного и дифференцированного образования; создание муниципальной системы непрерывного повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров и формирование муниципального коррекционно-развивающего кластера для учащихся с ООП.

Ключевые слова: особые образовательные потребности, ограниченные возможности здоровья, структурно-функциональная модель, принцип сетевого взаимодействия, абилитация.

Актуальность темы данной статьи обусловлена тем, что в ней рассматривается практика реализации структурно-функциональной модели современной образовательной среды, которая создана в системе образования г. о. Красногорск для развития личности учащихся с особыми образовательными потребностями (далее – ООП). Опыт ее применения может быть полезен для муниципальных образований или субъектов России, занимающихся разработкой и реализацией инклюзивной образовательной практики.

Результаты апробации и внедрения модели неоднократно обсуждались на муниципальных, региональных, всероссийских семинарах и круглых столах по обмену педагогическим опытом, в рамках проведения мероприятий Московского (2018, 2019 гг.) и Уфимского (2018, 2019 гг.) Международных салонов образования. Опыт реализации структурно-функциональной модели современной образовательной среды для развития личности учащихся с ООП (далее – модели) в системе образования г.о. Красногорск получал неоднократные положительные отзывы широкой педагогической общественности,

представителей Министерства образования Московской области, Министерства образования и науки республики Башкортостан, уполномоченного по правам человека в Московской области и др. В ряде регионов Российской Федерации происходит адаптация модели к условиям ее реализации в регионах (Республика Башкортостан, Ханты-Мансийский автономный округ, г. Петропавловск-Камчатский, Московская область и др.). В республике Башкортостан спроектирован и строится Республиканский центр - аналог МБОУ «Образовательный центр «Созвездие»» г. о. Красногорска.

Целью данной статьи является обобщение и представление опыта функционирования модели в системе образования г.о. Красногорск, обеспечивающей оптимальные психолого-педагогические условия воспитания, обучения, развития и социализации, социально-трудовой адаптации, получения профессии в результате профессионального обучения, дальнейшего трудоустройства и (или) профессионального образования учащихся с ООП, исходя из особенностей типа дизонтогенеза.

Анализ нормативно-правовой базы и психолого-педагогической литературы показывает, что, во-первых, в конце XX в. – начале XXI в. в российском обществе, в общем образовании и инклюзивном образовании получили активное развитие гуманистические идеи. Во-вторых, в стране начался процесс ликвидации закрытых психоневрологических интернатов и психиатрических больниц, в которых содержались дети и подростки с разнообразными психическими отклонениями. В-третьих, в обучение и воспитание, социализацию и реабилитацию учащихся с ООП стало активно вовлекаться их микросоциальное окружение (семья, родственники и т. п.). В-четвертых, на фоне этих процессов произошел переход от сегрегационного подхода, при котором учащиеся с ООП получают образование в автономных (по сути – закрытых) учреждениях и классах, изолированно от социального окружения, что затрудняет их социализацию, к гуманистическому и человекоцентрированному подходу.

При гуманистическом и человекоцентрированном подходе происходят интеграция и инклюзия (от *inclusion* – включение) учащихся с ООП в сферу общего образования. Интеграция учащихся с ООП подразумевает более «открытую» форму образования, при которой они имеют возможность формирования навыков эффективной коммуникации с нормотипичными сверстниками, активно участвуют в жизни образовательной организации, при этом процесс их обучения адаптирован к ООП. Инклюзивная образовательная практика предполагает постепенный и бережный процесс включения учащегося с ООП в образовательную среду, учитывающую его индивидуальные психические особенности.

Анализ научных источников показывает, что настоящее время в системе образования России реализуется так называемая «традиционная» модель обучения и воспитания детей с ООП, при которой применяются как сегрегационный, так интегративный и инклюзивный подходы. В рамках реализации любого из этих подходов ребенок с ООП получает образование, в той или иной степени адаптируется к условиям взрослой жизни, получает навыки профессионального обучения. Вместе с тем, применение любого из выше обозначенных подходов ограничивается конкретной образовательной организацией, ее ресурсами, традициями, особенностями педагогического и коррекционно-развивающего процесса. Очень часто созданные специальные условия получения образования для учащихся с ООП не учитывают в полной мере принцип преемственности между уровнями общего образования. Репертуар предпрофессиональных навыков учащихся зависит от материально-технического оснащения школы, ассортимент профессий часто не учитывает современное состояние рынка труда конкретного муниципального образования. Многие выпускники с ООП имеют большие трудности с трудоустройством и социальной адаптацией к взрослой жизни.

Разобщенность образовательных организаций г.о. Красногорск в вопросах обучения и воспитания, коррекционно-развивающего сопровождения учащихся с ООП, недостаточный уровень преемственности между организациями общего образования, необходимость развития вариативных и дифференцированных форм комплексного психолого-медико-социального сопровождения сформировали потребность создания инновационной модели современной образовательной среды для развития личности учащихся с ООП. При этом требовалось интегрировать усилия педагогических коллективов в вопросах развития личности учащихся с ООП, создать систему профессионально-трудовой адаптации и профессионального обучения, учитывающей не только индивидуальные особенности «особых» детей, но и рынок труда в муниципалитете.

По мнению Н.В. Софроновой и Р.И. Гороховой, моделирование педагогических систем является одной из важнейших задач современного образования. С каждым годом возрастает значимость проектирования и внедрения инновационных технологий, соответствующих современным идеям отечественной педагогики. Метод моделирования описан в трудах В.П. Давыдова, А.Н. Дахина, О.Х. Рахимова, В.А. Штоффа и др.

Разработанная модель получила название структурно-функциональной. В данном контексте она рассматривается как совокупность закономерных, функционально связанных компонентов, составляющих целостную систему. Компоненты модели раскрывают внутреннюю организацию процесса формирования современной об-

разовательной среды для полноценного развития учащихся с ООП, обеспечивают взаимодействие между его элементами. Они имеют следующее функциональное назначение:

- целевой компонент выполняет функцию целеполагания;
- содержательный компонент – конструктивно-содержательную функцию;
- процессуальный компонент – процессуальную функцию;
- контрольно-оценочный компонент – функцию контроля и оценки.

Компоненты модели реализуются с опорой на системный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы к образованию и развитию личности учащихся с ООП. Все компоненты модели располагаются последовательно, взаимно дополняя друг друга за счет функционального назначения, составляя при этом целостный процесс формирования современной образовательной среды, способствующей развитию личности учащихся с ООП. Каждый компонент получил содержательное наполнение, исходя из функций и специфики исследуемого процесса.

Теоретическую основу для разработки модели составили труды Д.И. Азбукина, П.П. Блонского, Л.С. Выготского, Е.В. Герье, А.Н. Граборов, Л.В. Занкова, В.П. Кащенко, Г.И. Россолимо, Н.В. Чехова по проблемам обучения и воспитания умственно отсталых детей и подростков; исследования И.А. Васильева, Е.Ф. Заморенко, С.С. Преображенского, Ф.А. Рау, Н.А. Рау, Д.В. Фельдберга по проблеме обучения глухих и слабослышащих учащихся; научные работы А. Адлера, А.С. Ганжий, Ю.Д. Жаренцева, Б.И. Коваленко, Н.Б. Коваленко о сопровождении и развитии слепых и слабовидящих.

Разработка компонентов модели осуществлялась с позиций:

- системного подхода (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Г.Н. Сериков, Э.Г. Юдин и др.);
- деятельностного подхода (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.);
- личностно-ориентированного подхода (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.);
- психологические теории развития личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев);
- концепции и теории общего образования (А.Г. Асмолов, А.В. Хуторской, Е.А. Ямбург);
- теории и диалогические концепции отношений (Г.С. Батищев, М.М. Бахтин, М. Бубер).

На основе вышеперечисленных теорий, концепций и подходов формирование модели стало осуществляться

специалистами муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Образовательный центр «Созвездие»» (далее – МБОУ «ОЦ «Созвездие»») для детей с ООП, которое было открыто в г. о. Красногорск 30 декабря 2005 г. В реализуемой модели МБОУ «ОЦ «Созвездие»» занял центральное место, став единым методическим и координационным центром для всех образовательных организаций г. о. Красногорск в вопросах реализации технологий комплексного психолого-медико-социального сопровождения и создания современной образовательной среды для развития личности учащихся с ООП. С момента основания МБОУ «ОЦ «Созвездие»» главными задачами данной образовательной организации применительно к рассматриваемой модели являются:

- консолидация усилий педагогических работников детских садов и школ округа в решении вопросов всесторонней помощи детям с ООП;
- раннее выявление у воспитанников и учащихся различных форм дизонтогенеза и оказание им комплексной психолого-медико-социальной помощи;
- оказание методической помощи образовательным организациям в вопросах целенаправленного создания специальных психолого-педагогических условий для воспитания и обучения несовершеннолетних с ООП;
- разработка и реализация адаптированных основных общеобразовательных программ (далее – АООП) для воспитанников и учащихся с ООП;
- повышение уровня профессиональной компетентности педагогических работников системы образования г.о. Красногорск посредством проведения курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, организации деятельности постоянно действующих семинаров, круглых столов и мастер-классов по диссеминации педагогического опыта в сфере сопровождения учащихся с ООП;
- координация деятельности образовательных организаций в вопросах реализации технологий специального (коррекционного) и инклюзивного образования для детей с ООП.

Как показывает практика, формирование современной образовательной среды для развития личности учащихся с ООП невозможно без комплексного и непрерывного вовлечения в реабилитационный и коррекционно-развивающий процесс педагогического, медицинского, ученического и родительского сообществ, представителей волонтерских объединений, применения технологий междисциплинарной коммуникации и сетевого взаимодействия. Только целенаправленными и совместными усилиями можно сформировать толерантное и позитивно окрашенное отношение к лицам с ООП, способствовать дальнейшему изменению отношения

общества к детям с инвалидностью и различными типами дизонтогенеза.

Разработанная модель апробировалась на базе школьного и коррекционного отделения МБОУ «ОЦ «Созвездие», МБОУ СОШ № 3, МБОУ гимназия № 5, МБОУ «Начальная школа-детский сад» для детей с нарушениями зрения, в 24 дошкольных образовательных организациях г. о. Красногорск с 01.09.2006 г. по 31.08.2013 г. В апробации модели приняло участие свыше 6 000 воспитанников детских садов и учащихся школ округа. С 31.08.2013г. модель считается внедренной в системе образования г.о. Красногорск в соответствии с приказом начальника управления образования №129 от 02.09.2013г. «Об улучшении работы в сфере сопровождения воспитанников МБДОУ и обучающихся МБОУ, нуждающихся в психолого-педагогическом и медико-социальном сопровождении». Реализация модели позволила создать на территории округа единое пространство для обучающихся с ООП от рождения до периода взрослости, охватывающего возрастной диапазон от 0 до 23 лет. При этом происходит непрерывный процесс развития каждого ребенка в ходе организации взрослыми совместной общественно-полезной деятельности (учебной, внеурочной, игровой, экспериментальной и др.), диагностируются и учитываются индивидуальные особенности, реализуются способности каждого обучающегося в общем образовании, потребности учащихся в получении профессии рабочего или дальнейшего профессионального образования.

Учитывая, что МБОУ «ОЦ «Созвездие» является координирующим органом реализуемой модели, в нем осуществляется анализ существующей сети инклюзивных дошкольных групп и классов в школах, осуществляется работа по созданию специальных психолого-педагогических условий для получения образования воспитанниками и учащимися с ООП, расширяется репертуар вариативных и дифференцированных форм их воспитания и обучения. За период с 30.12.2005 г. по 01.01.2020 г. при участии специалистов МБОУ «ОЦ «Созвездие»:

- оказана амбулаторная психолого-медико-социальная помощь свыше 45 000 несовершеннолетних с ООП;
- создано и функционирует свыше 11 700 мест в образовательных организациях округа для воспитанников и обучающихся с ООП;
- реализуется свыше 20 вариантов АООП;
- в школьном отделении МБОУ «ОЦ «Созвездие» обучается по АООП для детей с различными типами дизонтогенеза, нарушениями интеллекта разной степени тяжести свыше 430 чел., в т. ч., более 120 чел. с орфанными заболеваниями, тяжелыми и множественными нарушениями развития.

Важно отметить, что реализация модели предпо-

лагает функционирование образовательных организаций общего образования в режиме сетевого взаимодействия, которое носит интегральный характер и распространяется как на уровень дошкольного, так и школьного образования, от раннего развития детей до профессионального обучения старшеклассников и получения ими профессиональных компетенций.

В ходе работы над созданием и апробацией модели нами были определены основные уровни развития детей (обучающихся):

- раннее развитие ребенка (от 0 до 3 лет);
- дошкольное образование и развитие (от 3 до 7 лет);
- начальное общее образование и развитие (от 7 до 11 лет);
- основное общее образование и развитие (от 11 до 16 лет), включающий социально-трудовую адаптацию (с 13 до 16 лет);
- профессиональное обучение и развитие (с 16 до 18 лет);
- самостоятельная трудовая деятельность человека с ООП (с 18 до 23 лет).

Реализация модели на каждом из выше перечисленных уровней развития детей (обучающихся) с ООП предполагает применение специалистами Центра следующих видов сопровождения:

- логопедическая диагностика и коррекция нарушений первичных и вторичных нарушений всех компонентов речи у воспитанников и обучающихся с учетом выявленных у них индивидуальных психофизических особенностей дизонтогенеза;
- психолого-педагогическая диагностика и коррекция интеллектуально-мнестической и эмоционально-волевой сфер личности, коммуникативных навыков у обучающихся;
- дефектологическая диагностика и коррекция нарушений познавательных процессов, формирование первичных учебных навыков и универсальных учебных действий, восполнение пробелов знаний у обучающихся;
- педагогическое сопровождение, включающее создание и реализацию технологий педагогического мониторинга, условий получения образования, АООП, специальных индивидуальных программ развития, организацию досуговой и внеурочной деятельности, проведение олимпиад, конкурсов и фестивалей творческих достижений;
- медико-реабилитационное сопровождение, включающее первичное углубленное медицинское обследование обучающихся врачами-специалистами (психиатр, невролог, психотерапевт, офтальмолог, оториноларинголог, реабилито-

лог, стоматолог), медицинскую реабилитацию с использованием медикаментозного лечения, физиотерапии, медицинского массажа, нейро-реабилитации и миостимуляции, технологий бальнеолечения, адаптивной физической реабилитации, гидротерапии, иппотерапии и механотерапии, локомоторной и компьютерной терапии с применением технологий биологической обратной связи (далее – БОС) и др.

Вышеуказанные виды сопровождения в модели реализуются в форме междисциплинарного взаимодействия педагогических коллективов образовательных организаций, специалистов по комплексному психолого-медико-социальному сопровождению и медицинских специалистов. Модель реализуется в системе образования г.о. Красногорск, которая включает 53 дошкольные образовательные организации и 34 общеобразовательные образовательные организации. При этом МБОУ «ОЦ «Созвездие»» выполняет функции единого методического центра для образовательных организаций округа в вопросах реализации технологий инклюзивного и специального образования.

Посредством того, что на базе МБОУ «ОЦ «Созвездие»» сформирована и функционирует территориальная психолого-медико-педагогическая комиссия, а также амбулаторное отделение для оказания комплексной психолого-медико-социальной помощи воспитанникам и обучающимся с ООП, систематически осуществляется работа по эффективной маршрутизации несовершеннолетних, нуждающихся в создании специальных условий для развития их личности. Поэтому специалисты МБОУ «ОЦ «Созвездие»» могут своевременно привлекать для комплексного сопровождения обучающихся с ООП ресурсы любой образовательной организации округа. Все эти организации при работе с учащимися с ООП работают в режиме сетевого взаимодействия.

В ходе реализации модели специалистами управления образования городского округа и МБОУ «ОЦ «Созвездие»» особое внимание уделяется совершенствованию материально-технической базы всех образовательных организаций городского округа, включая МБОУ «ОЦ «Созвездие»» как единого координирующего центра. С этой целью:

- проводится анализ выполнения санитарно-гигиенических нормативов при организации образовательного процесса с учетом потребностей детей с ООП;
- разрабатываются маршруты беспрепятственного доступа обучающихся с ООП к образовательной инфраструктуре городского округа;
- создаются общие и индивидуальные санитарно-бытовые условия (гардеробные, столовая, туалетные комнаты, оборудование учебных ка-

бинетов, персональных учебных мест и др.), учитывающие особенности обучающихся с ОВЗ;

- адаптируются системы противопожарной и электробезопасности, антитеррористической защищенности с учетом индивидуальных особенностей учащихся с ООП.

Практика показала, что при реализации модели в структуре материально-технического обеспечения учебной деятельности учащихся с ООП должны обязательно учитываться следующие особенности:

- организация учебного пространства;
- организация временного режима;
- организация специализированных рабочих мест;
- применение технических средств обучения (далее – ТСО) и ассистирующих технологий;
- использование индивидуальных ТСО для удовлетворения специальных образовательных потребностей.

Оснащение образовательной организации, участвующей в реализации модели, предусматривает:

- оснащение учебных кабинетов специальной мебелью, в том числе, столы с регулируемой высотой и углом наклона столешницы, стулья, регулируемые по высоте;
- психодиагностические комплекты для углубленной психолого-педагогической, дефектологической и логопедической диагностики актуального уровня развития познавательной, эмоционально-волевой и коммуникативной сфер личности ребёнка с ООП;
- интерактивные коррекционные средства: интерактивные доски, проекторы, коррекционные проекционные столы и полы, интерактивная песочница;
- оснащение кабинетов коррекционно-развивающего обучения аппаратно-программными комплексами, основанными на технологиях БОС;
- использование кабинетов логотерапевтической коррекции;
- применение логопедических, психологических программ для коррекционно-реабилитационной работы с детьми с ООП;
- специализированное оборудование комнат сенсорного развития и Монтессори педагогики;
- разработка и внедрение учебно-методических пособий педагога-психолога, учителя-логопеда для работы с детьми с нарушениями речи, нарушениями познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы;
- специализированный транспорт для перевозки детей-инвалидов, относящихся к категории маломобильных групп населения (далее – МГН).

Внедрение в систему общего образования г.о. Крас-

ногорск модели инициировало процесс проектирования и строительства нового многофункционального здания МБОУ «ОЦ «Созвездие». С 01.09.2019 г. специалисты Центра стали осуществлять свою деятельность в новом здании, в полной мере реализуя принципы многопрофильности и комплексности помощи, вариативности и дифференцированности образования несовершеннолетних с ООП. При этом в пределах одного здания сформировано 5 основных структурных подразделений, содержание деятельности которых показано в таблице 1.

Анализ эффективности функционирования модели осуществлялся в период с 01.01.2014 г. по 01.01.2020 г. с помощью следующих методов:

- анкетирование педагогических работников, специалистов по коррекционно-развивающему сопровождению, медицинских специалистов, родительской общественности;
- мониторинг охвата учащихся с ООП различными видами помощи;
- мониторинг профессиональной компетентности педагогов и специалистов.

Таблица 1

Структурные подразделения МБОУ «ОЦ «Созвездие» и содержание их деятельности

Медико-реабилитационное отделение
<p>— оказание комплексной медико-реабилитационной помощи детям с ООП, детям-инвалидам, в т.ч. с тяжелыми и множественными нарушениями развития, орфанными заболеваниями и пр. (физиолечение, стоматологическое лечение, бальнеолечение, спелео- и климатотерапия, ароматерапия, ЛФК, механотерапия, роботехническая коррекция двигательной активности у детей с НОДА и последствиями травм ЦНС; коррекция нарушений зрения, дыхания, осанки, амблиопии, миопии, дальнозоркости с использованием БОС технологий и компьютерного коррекционно-развивающего сопровождения; медицинское наблюдение с уточнением структуры и типа дизонтогенеза).</p> <p>Охват: не менее 1200-1500 детей-инвалидов и лиц с ООП в год</p>
Коррекционное отделение
<p>— оказание комплексной психолого-медико-социальной помощи (педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, социальные педагоги, врач-психиатр, невролог, офтальмолог, оториноларинголог, педиатр и др.) детям с ООП, детям-инвалидам, несовершеннолетним с деструктивными формами поведения, в т.ч. аутодеструкцией, трудностями в обучении, имеющим тяжелые и множественные нарушения развития и проживающим на территории г.о. Красногорск (для жителей Московской области организована консультативная помощь);</p> <p>— психолого-медико-педагогическое освидетельствование в рамках деятельности ТППК г.о. Красногорск;</p> <p>— служба ранней помощи в системе образования г.о. Красногорск;</p> <p>— консультирование педагогической и родительской общественности в вопросах реализации инклюзивной модели образования, профилактической деятельности в ОУ, методическое сопровождение деятельности педагогов-психологов, учителей-логопедов и учителей-дефектологов МБОУ и МБДОУ г.о. Красногорск, взаимодействие с ПМПк и социально-психологическими службами ОУ, организация деятельности, выполнение функций муниципального оператора по реализации ИПРА в системе образования г.о. Красногорск;</p> <p>— организация деятельности Центра сопровождения замещающих семей г.о. Красногорск.</p> <p>Охват: Амбулаторное сопровождение лиц от 0 до 23 лет, проживающих на территории г.о. Красногорск и в др. мун. образований МО (консультативно), 120-140 посещений в день (5500-6000 чел. в год)</p>
Отделение дифференцированного и индивидуализированного обучения детей с ТМНР и службой раннего развития
<p>— обучение по специальным АООП, индивидуальным учебным планам, а также СИПРАм детей-инвалидов и лиц с ООП с учетом их индивидуальных психофизиологических особенностей (вариант 6.4., 8.4. ФГОС НОО с ОВЗ и вариант 2 ФГОС О с У/О);</p> <p>— постепенная интеграция в систему образования детей-инвалидов, в т.ч. с ТМНР, находящихся в условиях семейного, надомного и дистанционного обучения (формирование и функционирование специализированных классов для детей с ТМНР).</p> <p>Охват: не менее 100 детей-инвалидов с ТМНР, обучающихся в режиме дифференцированного и индивидуализированного обучения, в т.ч. не менее 4 специализированных классов для детей с ТМНР (ежегодная интеграция до 30% детей-инвалидов, обучающихся индивидуально)</p>
Школьное отделение
<p>— обучение по АООП (вариант 2.1.; 2.2.; 2.3.; 4.1.; 4.2.; 4.3.; 5.1.; 6.1.; 6.2.; 6.3.; 7.1.; 7.2.; 8.1.; 8.2.; 8.3. ФГОС НОО с ОВЗ);</p> <p>— обучение по АООП (вариант 1 и 2 ФГОС О с У/О).</p> <p>Охват: не менее 30 классов обучающихся по АООП (кол-во обучающихся в классе до 15чел.) - 480чел. с ООП и детей-инвалидов в год</p>
Отделение профессионально-трудовой адаптации и профессионального обучения лиц с ООП
<p>— подготовка детей-инвалидов и лиц с ООП к самостоятельной трудовой деятельности, формирование ключевых профессиональных компетенций по рабочим профессиям;</p> <p>— профессиональная подготовка лиц с ООП, детей-инвалидов и обучающихся, имеющих трудности в обучении по рабочим профессиям (слесарное и столярное дело, швейное дело, поварское дело, автодело, парикмахерское искусство, мастер маникюра и педикюра, гончарное дело, картонажно-переплетное дело, работник клининговой службы, озеленитель)</p> <p>Охват: не менее 6 групп обучающихся по профессиям, которые выбраны лицами с ООП и детьми-инвалидами для получения квалификационного разряда (15чел. в группе)</p>

Для оценки эффективности функционирования модели были разработаны критерии и показатели. Результаты эффективности модели представлены в таблице 2.

Результаты анализа сравнительной динамики оценки

эффективности модели с 2014 г. до 2020 г. показаны в таблице 3.

Анализ данных эффективности функционирования модели показывает, что, несмотря на ежегодное увеличе-

Таблица 2

Критерии и показатели оценки эффективности модели в период с 2014 г. до 2020 г.

№	Критерий	Показатель	Ед. изм.	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
1	Доступность специализированной, культурно-досуговой и абилитационной помощи учащимся с ООП	Кол-во учащихся с ООП, охваченных специализированной, культурно-досуговой и абилитационной помощью (%)	%	29,1	30,3	30,8	36,7	51,2	54,7	60,7
2	Развитие познавательной, творческой и социальной активности обучающихся с ООП	Дети с ООП, активно проявляющие себя в процессе образовательной творческой деятельности (положительная динамика)	%	39,1	40,4	40,8	42,9	54,5	57,7	61,4
3	Метапредметные, предметные и личностные результаты учащихся с ООП	Дети с ООП, успешно осваивающие АООП, имеющие предметные и личностные результаты	%	29,3	30,3	32,7	38,6	43,5	47,7	49,4
4	Компетентность педагогов	Педагоги, прошедшие повышение квалификации и профессиональную переподготовку в сфере сопровождения обучающихся с ООП	%	18,1	22,7	29,9	43,5	69,4	75,8	80,9
5		Педагоги, принимающие участие в работе с учащимися с ООП, диссеминации педагогического опыта	%	15,1	22,4	29,7	31,4	49,2	61,9	72,1
6		Членство в Ассоциации специалистов по работе с детьми с ОВЗ Московской области	%	8,2	23,5	25,6	29,9	47,5	61,7	71,2
7	Интерактивные и медийные образовательные ресурсы в урочной и внеурочной деятельности с учащимися с ООП	Педагогические работники, использующие интерактивные и медийные образовательные ресурсы	%	22,7	29,9	37,2	47,8	69,5	74,3	81,6
8	Дети-инвалиды с ТМНР, принимающие участие в муниципальных и региональных творческих конкурсах для детей с ООП	Обучающихся, ставших победителями и призерами конкурсов, соревнований муниципального и регионального уровня	%	7,1	7,9	9,3	8,8	15,7	21,1	24,3
9	Обучающиеся с ООП	Обучающиеся с ООП вовлеченные в системный коррекционно-развивающий и учебно-воспитательный процесс	Абс	4974	5709	6914	7995	9237	10984	11773

Таблица 3

Сравнительная динамика оценки эффективности (за 2014 – 2020 гг.)

Критерий	Ед. изм.	2014	2020	Динамика
Критерий/показатель 1	%	29,1	60,7	+31,6%
Критерий/показатель 2	%	39,1	61,4	+22,3%
Критерий/показатель 3	%	29,3	49,4	+10,1%
Критерий/показатель 4	%	18,1	80,9	+62,8%
Критерий/показатель 5	%	15,1	72,1	+57,0%
Критерий/показатель 6	%	8,2	71,2	+63,0%
Критерий/показатель 7	%	22,7	81,6	+58,9%
Критерий/показатель 8	%	7,1	24,3	+17,2%
Усредненное значение 1-8	%	21,09%	62,7%	+41,61%
Критерий/показатель 9	Абс.	4974	11773	+6799 чел. (236%)

ние контингента воспитанников и учащихся с ООП в системе образования городского округа (за анализируемый период рост составляет 236%), отмечается выраженная положительная динамика по достижению целевых показателей доступности комплексной психолого-медико-социальной помощи детям с различными типами дизонтогенеза. За этот период возросло количество учащихся с ООП, охваченных специализированной, культурно-досуговой и абилитационной помощью (+31,6%); количество учащихся с ООП, активно проявляющих себя в процессе образовательной творческой деятельности (+22,3%). По показателю «Дети с ООП, успешно осваивающие АООП, имеющие предметные и личностные результаты» также отмечается положительная динамика (+10,1%).

Интегральная оценка по критерию «Компетентность педагогов», который включает такие показатели, как прохождение педагогами курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, участие в диссеминации педагогического опыта и членство в профессиональной ассоциации для специалистов по работе с детьми с ОВЗ, уверенно свидетельствует о росте профессионального мастерства педагогов в вопросах комплексного психолого-медико-социального сопровождения обучающихся с различными типами дизонтогенеза (56,4%). По показателю «Интерактивные и медийные образовательные ресурсы в урочной и внеурочной деятельности с учащимися с ООП» отмечается выраженный рост числа педагогических работников, использующих такие образовательные ресурсы при обучении детей с ООП (+58,9%). Рост показателя «Дети-инвалиды с ТМНР, принимающие участие в муниципальных и региональных творческих конкурсах для детей с ООП» на 17,2% свидетельствует о развитии в образовании г. о. Красногорск эффективной системы досуговой и внеурочной занятости для детей с ООП.

Сравнительная интегральная оценка по показателям 1-8 отражает устойчивую положительную динамику: средняя степень достижения по анализируемым параметрам в 2014 г. составила 21,09 %, в 2020 г. – 62,7%, прирост + 41,61 %. Параметр 9 «Обучающиеся с ООП» показывает прирост в 236%, что свидетельствует об активном развитии системы инклюзивного образования в г. о. Красногорск и о вовлечении в системный коррекционно-развивающий и учебно-воспитательный процесс обучающихся с ООП.

Таким образом, разработанная специалистами МБОУ «ОЦ «Созвездие»» и реализованная во всех образовательных организациях городского округа модель доказала свою эффективность. Она позволила:

- обосновать и принцип сетевого взаимодействия образовательных организаций общего образования в вопросах воспитания, обучения, социализации и интеграции детей с ООП в системе образования г.о. Красногорск. При этом МБОУ «ОЦ «Созвездие»» стал единым координирующим и методическим центром, который обеспечивает эффективную маршрутизацию детей с ООП и оказывает комплексную многопрофильную помощь всем учащимся с различными типами дизонтогенеза;
- применить механизм успешной интеграции и социально-трудовой адаптации учащихся с ООП в жизнь общества. При этом выбор профессии учащимся с ООП осуществляется с учетом сетевого взаимодействия с работодателями округа и профориентационной работы;
- создать каталог АООП для применения в практической педагогической деятельности для обучающихся с ООП;
- разработать эффективные технологии вари-

тивного и дифференцированного образования детей с ООП, которые успешно реализуются в системе образования г. о. Красногорск;

- создать муниципальную систему непрерывного повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров по актуальным проблемам воспитания, обучения и социализации обучающихся с ООП на базе МБОУ «ОЦ «Созвездие»»;
- сформировать муниципальный коррекционно-развивающий кластер для учащихся с ООП, интегрально охватывающий уровни раннего развития, дошкольного, школьного и профессионального обучения.

Положительный опыт реализации модели позволяет осуществлять перспективное планирование де-

ятельности специалистов МБОУ «ОЦ «Созвездие»» по дальнейшему развитию комплексного психолого-медико-социального сопровождения детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи. В краткосрочной перспективе планируется: открыть отделение стационарной медико-реабилитационной помощи детям с ООП, ТМНР и несовершеннолетним из зон боевых конфликтов (Сирия, Донецкая и Луганская Народные Республики и др.); сформировать Центр «второго мнения» для оказания экспертной, консультативной и медико-психологической помощи педагогам образовательных организаций и родительской общественности Московской области; инициировать создание регионального ресурсного консультативного центра по оказанию комплексной помощи детям с ООП.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бешенков, С.А. Моделирование и формализация: метод. пособие / С.А. Бешенков. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002. – 336 с.
2. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: монография/А.Н. Дахин. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2005. – 230 с.
3. Каталог психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде. – М.: Общественная организация «Федерация психологов образования России», 2018. 358с.
4. Лодатко, Е.А. Моделирование педагогических систем и процессов: монография/ Е.А. Лодатко. — Славянск : СГПУ, 2010. — 148 с.
5. Монахов, В.М. Педагогическое проектирование – современный инструментариий дидактических исследований/В.М. Монахов//Школьные технологии. – 2001. – №5. – С. 75–89.
6. Психолого-педагогические программы и технологии в образовательной среде: каталог – 2019. / Коллективная монография. Под ред. В.В. Рубцова, Ю.М. Забродина, И.В. Дубровиной, Е.С. Романовой. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. – 297 с.
7. Рачковская, Н.А. Сюрин, С.Н. Новиков, Р.А. Тумаева, О.В. Социально-педагогическая профилактика деструктивного поведения несовершеннолетних (учебно-методическое пособие для социальных педагогов, работников социальной сферы, занимающихся вопросами социально-педагогической профилактики). – М.: ООО «Авиакнига», 2015. – 192с.
8. Софронова, Н.В. Горохова, Р.И. Моделирование педагогических систем: Монография. - Чебоксары: Чувашский гос.пед.ун-т, 2011. - 174 с.
9. Технологии логопедической и дефектологической диагностики детей разных возрастных групп в условиях ППМС центра (учебно-методическое пособие для учителей-логопедов и учителей-дефектологов ППМС центров) / Под общ. ред. С.Н. Сюрин. – Красногорск, 2014. – 148 с.
10. Технология психолого-педагогической диагностики детей и подростков от 3 до 18 лет в условиях специализированного психологического центра (учебно-методическое пособие для педагогов-психологов общеобразовательных организаций и ППМС центров) / Под общ. ред. С. Н. Сюрин. – Красногорск, 2014. – 138 с.
11. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию/В.А. Ясвин. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Смысл, 2001. — 366
12. Информационная система сопровождения деятельности федеральных инновационных площадок: <http://fip.expert/project/1647/show>
13. Сайт МБОУ «Образовательный центр «Созвездие»»: <http://center-psi.ru/uslugi/kompleksnoe-psiologo-mediko-pedagogicheskoe-obsledovanie>

© Сюрин Сергей Николаевич (surin2002@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ВУЗЕ

Цзя Жань

Цзилиньский педагогический университет
35600802@qq.com

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES AT THE UNIVERSITY

Jia Ran

Summary: The article reveals the essence of the concept of "educational technologies", the specifics of their use in the optimization of educational activities in physical education classes at the University. The main active educational technologies are analyzed, the variants of the ratio of applied pedagogical technologies in accordance with the sections of the course of physical culture are determined.

Keywords: educational technology, Federal state educational standard of higher education 3++, optimization of educational activities, physical culture, case technologies, master classes, information and communication technologies.

Аннотация: В статье раскрывается сущность понятия «образовательные технологии», специфика их использования в рамках оптимизации учебно-воспитательной деятельности на занятиях по физической культуре в вузе. Проанализированы основные активные образовательные технологии, определены варианты соотношения применяемых педагогических технологий в соответствии с разделами курса физической культуры.

Ключевые слова: образовательная технология, ФГОС ВО 3++, оптимизация образовательной деятельности, физическая культура, кейс-технологии, мастер-классы, информационно-коммуникационные технологии.

Актуальность проблемы совершенствования организации учебной деятельности на занятиях физической культуры в вузе в настоящее время не вызывает сомнений. Для научного поиска средств оптимизации физической подготовленности студентов есть ряд веских причин, к наиболее значимым из которых относят:

- акцент образовательных нормативных актов на профессионально-прикладную направленность физического воспитания;
- актуальные требования образовательных стандартов нового поколения (ФГОС 3++), и связанные с ними компетенции бакалавра, определяющие не только объем знаний, но и степень сформированности устойчивой мотивации здоровьесбережения, самоорганизации для обеспечения полноценной жизнедеятельности в будущем.

Анализ современного стандарта образования ФГОС 3++ устанавливает новые требования к условиям и результатам освоения образовательных программ. В документе указано, что: 1) при организации обучения «организация вправе применять электронное обучение и дистанционные образовательные технологии» [7]; 2) в организации, осуществляющей деятельность по программам бакалавриата, должен быть обеспечен «инди-

видуальный, неограниченный доступ к электронной образовательной среде Вуза, а также к ресурсам сети «Интернет» [7]; 3) в результате освоения образовательной программы у выпускника должны быть сформированы определенные универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

В рамках освоения дисциплины «Физическая культура и спорт» реализуются универсальные компетенции, входящие в группу «самоорганизация и саморазвитие», в том числе, здоровьесбережение, в частности: универсальная компетенция (УК -7), указывающая на то, что результатом обучения студента должна стать его способность «поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности» [7]. В настоящее время для развития необходимых компетенций образовательные организации сталкиваются с необходимостью разработки и внедрения инновационных педагогических технологий.

Говоря о специфике понятия «образовательная технология», следует отметить, что однозначной трактовки оно не имеет. Анализ подходов к изучению его сущности позволил нам выделить наиболее существенные характеристики:

1. Образовательные технологии – это всегда «си-

стемный метод организации образовательного процесса с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия». [1]

2. Это совокупность средств организации учебно-воспитательного процесса, объединенные «единой методологической платформой». [2]
3. Основная цель применения образовательных технологий - это оптимизация, совершенствование существующих форм педагогической деятельности и образования в целом.
4. В современной системе высшего образования применяются как классические, так и инновационные образовательные технологии.

Система образовательной деятельности современного университета должна иметь преимущество, так называемых, активных и интерактивных образовательных технологий, при одновременном снижении доли репродуктивных форм обучения (лекционно-семинарских занятий с преобладанием объяснительно-иллюстративных форм деятельности). К активным технологиям в образовании относят: технологии развивающего и проблемного обучения; проектные технологии; игровые технологии; информационно-коммуникативные технологии и другие.

К наиболее востребованным образовательным технологиям в настоящее время следует отнести те методы, которые обеспечивают «академическую мобильность студента» [5], а также его максимальную вовлеченность в образовательный процесс, в частности, это: электронные технологии и технологии дистанционного обучения; технологии деятельностного и диалогового обучения; интерактивные технологии в виде мастер-классов и тренингов.

Применение образовательных технологий напрямую зависит от специфики преподаваемой дисциплины, от целей и задач курса в рамках образовательной программы определенного направления подготовки. Анализ современных учебно-методических комплексов по дисциплине «Физическая культура и спорт» показал, что в преподавании особое внимание уделяется нескольким разделам, каждый из которых требует применения определенных образовательных технологий. В таблице 1 представлены основные направления в реализации рабочей программы.

Одной из наиболее востребованных образовательных технологий, которая с успехом применяется в организации занятий по физической культуре, является технология «кейс-стади». В ряде исследований, в частности в трудах И.Ю. Бурхановой с соавторами, конкретизируется значение данных методов и «сухой остаток» их применения в образовательном процессе. Авторы указывают, что применение технологий проблемного

обучения в рамках преподавания дисциплины «Физическая культура» возможно в форме «комментируемых кейсов» [3]. При этом основные особенности работы по кейс-технологии представлены на рисунке 1.

Таблица 1
Образовательные технологии в реализации разделов курса «Физической культуры и спорта»

Раздел курса	Цели и задачи	Применяемые образовательные технологии
Физическая культура в общекультурной и профессиональной подготовке студентов	Понимание роли физической культуры в становлении личности и подготовке к профессионализации	Лекционные занятия, дискуссии, тренинги, пошаговая дискуссия с приглашенными экспертами.
Социально-биологические основы физической культуры	Изучение научно-практических основ физической культуры и здорового образа жизни.	Квесты, мозговой штурм, мастер-класс, лекции-пресс-конференции.
Культура здорового образа жизни	Формирование мотивационно-ценностного отношения к физической культуре, установки на здоровый образ жизни.	Проект, квест, дискуссия с приглашенными экспертами, лекции-визуализации
Психофизиологические основы физического воспитания.	Получение базовых знаний, умений и навыков применения комплекса средств физической культуры для поддержания и укрепления здоровья.	Кейсы, интерактивные лекции, лекции-визуализации, мозговой штурм.
Средства и методы физического воспитания. Основы методики самостоятельных занятий физическими упражнениями	Овладение системой практических умений и навыков, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья, развитие и совершенствование психофизических способностей и свойств личности.	Мастер-классы, кейс-стади, игровые технологии, лекции-визуализации, проблемные лекции.
Особенности занятий избранным видом спорта или системой физических упражнений	Физическое самосовершенствование, воспитание потребности в регулярных занятиях физической культурой и спортом.	Мастер-классы, методы пошаговой дискуссии с приглашенными экспертами, кейс-стади, гимнастические импровизации.



Рис. 1. Специфика реализации кейс-технологии



Рис. 2. Разновидности образовательных мастер-классов

В рамках такой образовательной технологии создаются условия, в которых реализуется суть подхода: «моделирование и организация образовательных ситуаций, в которых студенты ставят и решают значимые проблемы» [6], активизируя познавательную активность и исследовательские навыки. Также заслуживает внимания интерактивная образовательная технология - мастер-класс, применение которой обусловлено объективными требованиями специфики физической культуры как учебной дисциплины, а именно - ее практико-ориентированным характером. На рисунке 2 представлены основные разновидности данных мастер-классов.

В трудах Е.Л. Григорьевой проанализированы возможные виды и содержание образовательных мастер-классов (МК), прошедших успешную апробацию в деятельности факультета физической культуры. Интересными, на наш взгляд, являются разработанные авторами мастер-

классы в рамках проекта для абитуриентов факультета физической культуры: «Эстетическая гимнастика - прекрасная пластика», «Легкая атлетика - королева спорта», «Скороход» (МК по спортивной ходьбе), МК по спортивным играм «Движение вверх» [4] и многие другие. Вовлечение студентов в проведение мастер-классов для абитуриентов решает ряд образовательных задач:

1. повышение значимости выбранной профессиональной деятельности, становление устойчивой внутренней мотивации в учении;
2. применение на практике навыков проектной деятельности, например при разработке, эскиз-проектов по проведению оздоровительных мероприятий; ознакомление с возможностями комплексного применения средств физической культуры для эффективного решения задач оздоровления, восстановления и реабилитации;
3. ознакомление и закрепление на практике спо-

собов и методов обучения определенным видам спортивных игр, в том числе с привлечением видеоматериалов.

Таким образом, применение технологии мастер-класса сочетает в себе разнообразные активные методы обучения, в том числе: дискуссию, соревнование, гимнастическую импровизацию, проект, тренинг. Посредством такой деятельности студенты постепенно включаются в пространство будущей профессиональной деятельности, и это выступает главным мотиватором совершенствования своей физической подготовленности и желания мотивировать других людей к здоровому образу жизни. К тому же, занимаясь спортом как искусством, студенты могут выделить новые ориентиры будущей профессиональной карьеры, в соответствии со значимостью определенных сфер здоровьесбережения в социуме.

Одними из передовых технологий в образовании являются – информационно-коммуникационные, в том числе с использованием виртуальных сервисов. В исследованиях О.В. Фрик [8] показаны возможности использования виртуальной онлайн-доски Padlet, позволяющей эффективно внедрять в образовательный процесс ресурсы виртуальной информационной среды во всем ее многообразии. В частности к ним отнесены:

- возможности использования доски как виртуального пространства педагогического общения в целях актуализации уже изученного материала:

на доске происходит интерактивное общение в виде дискуссии и т.д.

- использование возможностей стены Padlet в рамках обеспечения технологий проблемного обучения, например, при решении кейс-задач. Используя онлайн-доску, студенты могут оформить и выставить свою идею, выбрав удобный и наиболее эффектный формат: от иллюстрации до видеофайла. При этом, для достижения эффектов коммуникации и максимального обучающего эффекта, студенты и преподаватель имеют возможность вносить любые коррективы, менять настройки и согласованно выполнять групповые задания.

Таким образом, рассмотрев основные инновационные образовательные технологии и возможности их использования для оптимизации учебного процесса на занятиях физической культурой в ВУЗе, можно сделать выводы:

- применение образовательных технологий способствует совершенствованию образовательного процесса и успешному формированию необходимых универсальных компетенций;
- участие студентов в организации и проведении большинства мероприятий в рамках реализуемых технологий повышает степень профессиональной мотивации, развивает физические способности и обогащает здоровьесберегающий подход в жизнедеятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базарная Е.Л. Современные образовательные технологии и их роль в организации образовательного процесса в вузе// В сборнике: Global Science and Innovations IV Conference Proceedings. Editor-in-Chief Emin Atasoy. 2018. С. 213-216.
2. Берулава Г.А., Берулава М.Н. Методологические основы развития системы высшего образования в информационном обществе // Педагогика, 2010. - № 4. С. 11.
3. Бурханова И.Ю., Иванова С.С., Чаулина М.С., Иванов А.Д. Комментируемые кейсы как средство моделирования образовательного пространства по физической культуре в ВУЗе// Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2018. № 4. С. 3-8.
4. Григорьева Е.Л., Седов И.А. Технология мастер-класс в структуре профориентационной деятельности факультета физической культуры// Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 1. № 4 (25). С. 89-93.
5. Кутепов М.М., Ямбаева Н.В., Елыгина К.А. Информационные технологии обучения физической культуре в вузе//Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 83-86.
6. Педагогические технологии образования: учебное пособие; под ред. Л.Л. Супруновой.– Пятигорск: ПГЛУ, 2011. 319 с.
7. ФГОС ВО 3++ (по направлениям бакалавриата) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.Fgosvo.ru/>
8. Фрик О.В. О дидактических возможностях использования виртуальной доски Padlet в образовательном процессе ВУЗа.//Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2020. № 1 (33). С. 15-19.

© Цзя Жань (35600802@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРЕПОДАВАНИЕ ТРАДИЦИОННОЙ КИТАЙСКОЙ ЖИВОПИСИ

Чжан Нин

доцент, Вейнаньский педагогический университет,
провинция Шэньси, Китай
649136614@qq.com

TEACHING TRADITIONAL CHINESE PAINTING

Zhang Ning

Summary: The teaching of traditional Chinese painting is an important aspect in the development of China's national artistic culture. The subject of the study is its characteristic features. The aim is to study the principles of teaching traditional painting. The points of view of teachers from different countries on the very definition of the term education are analyzed, the milestones of the historical development of teaching traditional Chinese painting are studied. Education in the field of painting, like painting itself, is strongly influenced by Chinese culture and values. Teaching gohua solved different problems at different stages of the development of painting. Studying Gohua training goals can provide us with certain necessary experiences. The development of Chinese painting entered its heyday: an important task of painting is to influence the artist's work, that is, painting can be used to improve the artist's personality.

Keywords: artisans, painting, education, people, China, training, manuals, study, traditions, history.

Аннотация: Преподавание традиционной китайской живописи - важный аспект в развитии национальной художественной культуры Китая. Предметом исследования выступают ее характерные особенности. Целью является изучение принципов преподавания традиционной живописи. Проанализированы точки зрения педагогов разных стран на само определение термина образование, изучены вехи исторического развития преподавания традиционной китайской живописи. Образование в области живописи, как и сама живопись, находится под сильным влиянием китайской культуры и ценностей. Преподавание гохуа решало разные задачи на разных этапах развития живописи. Исследование целей обучения гохуа может обеспечить нас определенным необходимым опытом. Развитие китайской живописи вступило в период расцвета: важной задачей живописи является влияние на творчество художника, то есть живопись может быть использована для совершенствования личности художника.

Ключевые слова: ремесленники, живопись, образование, люди, Китай, обучение, пособия, изучение, традиции, история.

Советский педагог М.Н. Скаткин считал, что «преподавание - это средство передачи социального опыта. Через него передаются модель, схема, общие принципы и стандарты общественных взаимоотношений». [1] Преподавание традиционной китайской живописи зародилось в процессе развития древнекитайского общества и постепенно эволюционировало параллельно с развитием традиционной китайской живописи. Исследования преподавания живописи находили свое отражение в литературных источниках, где им уделяли пристальное внимание - мы можем видеть концепцию и факты преподавания живописи, особенно наглядно это представлено в произведениях теории древнего изобразительного искусства: «Као гун цзи» эпохи династий Цинь и Хань, «Пейзажи прошлых династий» Чжан Яньюаня, «Линь Цюань Гао Чжи» Го Си и т. д. Известные современные художники в своих работах по теории живописи также часто затрагивали преподавание традиционной живописи. Образование в области живописи, как и сама живопись, находится под сильным влиянием китайской культуры и ценностей. Если мы исключим живопись ремесленников из китайской живописи, то упустим живопись, которая берет свое начало повседневной жизни. Однако в различных исследованиях их характери-

стики иногда анализируют отдельно.

1. Цель преподавания традиционной китайской живописи

Преподавание гохуа решало различные задачи на этапах развития живописи. «По сравнению с прошлой эпохой, какова цель современного преподавания китайской живописи в контексте глобализации? Какова роль изучения китайской живописи в данном учебном процессе, жизни и будущем развитии учащихся начальных и средних школ?» Профессор Цянь Чуси считает, что «ключевой момент ряда проблем заключается в том, что многие преподаватели изобразительного искусства не совсем понимают цель обучения китайской живописи. Таким образом, основная цель проведения исследований в области китайской живописи состоит в том, чтобы выяснить цель обучения китайской живописи». [2] Исследование целей обучения гохуа может обеспечить нас определенным опытом.

Во-первых, это его практическая функция. В период Чуньцю и Сражающихся царств в царстве Ци были записаны ремесленные стандарты разных специальностей и технология производства на государственных предприятиях (предприятий, находившихся под государственным управлением). Этот исторический документ называется

ся «Као гун цзи» («Записки об исследовании ремесел»), и в нем отражена ситуация с ремесленным производством и декоративной росписью в этот период, его можно назвать самым ранним учебником по истории китайского изобразительного искусства. Обучение изобразительно-му искусству включало в себя технологии производства, технологии обработки, художественный дизайн и т. д. То есть это был непосредственный опыт ремесленников. Ученик (сын или подмастерье) являлся человеком, который искал себе профессию, чтобы найти себе место в обществе и заработать на жизнь, в то время как состоявшийся художник (отец или мастер) был творцом, который хотел передать свои навыки, тем самым удовлетворяя потребности общества в искусных мастерах. [3]

Во-вторых, обучение живописи - это помощь идеологическому и нравственному воспитанию. «Шесть искусств» - основа системы образования молодых аристократов периода династии Чжоу, где основное внимание уделялось искусству «выполнять ритуалы» и «исполнять и понимать музыку». В то время музыкальное образование не было напрямую связано с образованием в области китайской живописи. Содержание образования включало музыку, песни и танцы, а также изобразительное искусство. В конце концов, оно повлияло на формирование изящного и чистого художественного вкуса и эстетического восприятия, и имело большое влияние на формирования благородного и честного характера.[4]

Есть два основных типа образованных людей, которые изучали живопись: первый – отставные госслужащие, а другой – чиновники и служащие при дворе. Чтобы развивать свой собственный элегантный и чистый вкус, они пытались воспитать в себе благородство, искренность и эстетические чувства. Они верили, что изучение изобразительного искусства - это не умение точно передать форму объекта и не изучение этих навыков для зарабатывания на жизнь, но самосовершенствование. Цель обучения традиционной китайской живописи описывается в сочинении Цзэн-цзы «Да Сюэ» («Великое учение»): «Да сюэ учит человеческой добродетели. В природе каждого человека есть свои добродетели, человек должен относиться к ближнему как к самому себе, каждый может избавиться от плохих качеств и стать лучше, стремится к совершенству и постоянно развиваться». «Да Сюэ» объясняет путь совершенствования с точки зрения конфуцианства следующим образом: когда древние мудрецы желали, чтобы все люди Поднебесной проявили свою сияющую добродетель, они сначала приводили в порядок государство. Те же, кто желал привести в порядок государство, сначала наводили порядок в своем доме. Те же, кто желал навести порядок в доме, сначала наводили порядок в себе. Те же, кто хотел навести порядок в себе, сначала очищали сердце. Те же, кто желал очистить сердце, сначала приводили в порядок свои желания, делая их искренними. Те же, кто стремился к искренности, сна-

чала стремились расширить свои знания. Предпосылкой самосовершенствования является «прямота сердца», то есть устранение всевозможных неприятных эмоций, чтобы рассудок не затмевали материальные желания, чтобы ум был спокоен. «Самосовершенствование» означает формирование и развитие своего собственного характера и индивидуальности. Целью традиционного китайского изобразительного искусства долгое время было самосовершенствование и прямота сердца.

Образованные художники обращали внимание на передачу «духа» и «идеи», их работы часто символизировали самоотверженность и выражали своего рода «безмятежность» и «уход от мирской суеты». Можно видеть, что цель обучения живописи не ограничивалась передачей образа самого объекта, но скорее выходила за пределы обыденности, художник не прибегал обману, а передавал смысл различных явлений своими уникальными методами, подчеркивая стремление образованных художников к духовному.

Традиционная китайская живопись имеет практическую функцию украшения жизни, функцию нравственного воспитания и средства для достижения идеального состояния совершенной личности. Цель обучения традиционной китайской живописи состоит в том, чтобы воспитать людей с творческими талантами в этом аспекте и достичь совершенства личности в этом процессе. В современном преподавании китайской живописи изучение живописных навыков является обязательным, но важно в этом процессе не забывать о совершенствовании личности и духовной чистоте.

2. Содержание обучения

Предметом китайской живописи также является непрерывный процесс развития. Благодаря исследованию литературных источников, мы можем проследить изменения в задачах живописи, проанализировать методологию обучения и диапазон передаваемых знаний.

В эпоху династии Шан сельское хозяйство и ремесла постепенно начали развиваться. Медь, нефрит, камень, кости, керамика, дерево, текстиль, кожа, средства передвижения, вино и т. д. стали предметами профессиональной деятельности. В период Чуньцю и Сражающихся царств разделение профессий, связанных с живописью, стало более заметным, а образование было улучшено. Согласно категории «Као гун цзи» (V-III века до н.э.), классификация мастеров достигла более 30 видов.[6] «Нанесение краски» относится к ремесленной живописной профессии. Живопись здесь играет декоративную роль; с другой стороны, орнамент и узоры также являются неотъемлемой частью этих ремесел. Тематика, формат и стиль этих декоративных картин, начиная с династии Цинь и до наших дней, применяется ко всем аспектам

современной жизни, таким как архитектура, дизайн одежды, ремесла и т.д., с ярко выраженными китайскими национальными особенностями. Наследование знаний играет важную роль.

Буддизм и даосизм в Китае являлись неотделимой частью обучения гохуа. Император династии Хань собрал знаменитые картины с каллиграфическими надписями, что явилось зарождением первой коллекции картин, которую продолжали собирать и в последующие эпохи. Обычные люди также последовали его примеру, и спрос на произведения живописи возрос. В такой социальной атмосфере некоторые дети и подростки посещали различные мастерские, изучали техники и становились подмастерьями. Их обучение представляло собой обучение в процессе практики, и начиналось с уровня подмастерьев. Ученики получали знания у мастеров: от копирования эскизов, изготовления краски, рисования линий, использования кистей до выбора тематики, разъяснения материалов исторических справочников и т.д., это и было методом обучения. [7] Изучение живописных техник являлось первоочередной задачей художника.

Хотя традиционное образование в области живописи образованных людей в основном заключалось в передаче знаний от мастера к ученикам и в самообучении, по сравнению с ремесленным образованием, оно было более богатым по содержанию, в нем обращалось внимание на всестороннее развитие личности, а также изучение поэзии и каллиграфии. Живопись образованных людей - это вид разностороннего искусства, в котором сочетаются литература, каллиграфия, живопись и гравюра, а также концентрированное выражение многогранной культурной грамотности художника. Чэнь Шицзэн охарактеризовал такую живопись следующим образом: «Живопись образованных людей состоит из элементов. Первый - это моральные качества человека, второй - образованность, третий - талант, четвертый - образ мыслей. Только имея все четыре элемента, живопись получается искусной». Эта теория оказала большое влияние на общество.

Специфическая тематика. Слива, орхидея, бамбук, хризантема, горы и отшельник, занимающийся рыбной ловлей - это не простые природные пейзажи, а воплощение благородного мужа. Слива - символ зимы, внутреннее спокойствие, несгибаемость перед невзгодами жизни; орхидея символизирует нежность и утонченность, благородство, честь, благочестие; бамбук - почтительность, его ростки тянутся ввысь, символизируя стойкость, прямоту и откровенность; хризантема - великодушная, но не кокетливая, символизирует зрелость, возвышенное одиночество и спокойствие. Воды-горы и рыбаки посвящены природе или единству с небесами, символизируют отрешенность, равнодушие к материальным благам. Сюжет гохуа не очень разнообразен,

и художники используют эти сюжеты, чтобы выразить свои эмоции. Преодолевая это ограничение, каллиграфические надписи и печати играли важную роль в раскрытии темы и обогащении смысла произведения.

Углубленное изучение теории живописи. Традиции гохуа очень устойчивы, особое внимание уделяется «принципам». Принципы живописи, т.е. «хуалунь» - это «принципы» и «законы» гохуа, которые строго регламентированы. Поколения художников накопили богатый творческий опыт, в знаменитом «хуалунь» сконцентрирован опыт прошлых эпох, сокрыты секреты мастерства и тексты художников. «Хуалунь» являлся важным учебным пособием в обучении гохуа. Знакомство и изучение известных картин входило в базовую программу обучения художника и являлось важной частью знаний, которые передаются от мастеров к ученикам. Так как основной формой обучения гохуа являлась передача знаний от мастера к ученику, а принцип, закон, моральные качества, просветление были составляющими теории «хуалунь» гохуа, она была также эффективна как знаменитые преподаватели и школы изобразительного искусства. Мастер живописи Хуан Биньхонг тщательно исследовал теорию изобразительного искусства и добился успеха. Он много писал на протяжении всей своей жизни. Издательство Шанхая опубликовало шесть собраний Хуан Биньхуна, каждая из которых посвящена китайскому изобразительному искусству, в основном это исследования по каллиграфии, живописи, гравюре, надписям на камнях, «шулунь», «хуалунь» и истории живописи, исследования по теории книг, теории живописи.

3. Учебные пособия

В преподавании гохуа обычно используют несколько видов учебных пособий: фэньбэнь, «хуа цзюэ», обучающий эскиз и альбом картин.

Фэньбэнь, также известный как «пу цзи», «один их видов эскизов древней китайской живописи»[8]. Это фрагменты будущей картины, разработанные художником в процессе рисования. Эскиз имел хорошо подобранный колорит и формы объекта, а также являлся учебным материалом, по которому мастер обучал учеников навыкам и техникам. Художники часто выбирали учебные пособия в соответствии с тенденциями рынка, чтобы найти больше учеников и зарабатывать деньги на доходах от обучения и продажи. Составители таких учебников принимали во внимание изменчивость экономических интересов, и поэтому свобода художников была довольно ограниченной.

«Хуа цзюэ» («принципы рисования»). Под этим подразумевался утонченный языковой стиль, например идиомы, поговорки, стихи и эссе. Они в основном полагаются на передачу знаний из поколения в поколение.

В течение тысячелетий народные художники создавали бесчисленное количество картин. Обучающий эскиз. Обучающий эскиз - это эскиз, используемый для преподавания гохуа. Китайская живопись подчеркивает «удивительное сходство» и сильное влияние формы. Согласно этой характеристике, в древние времена преподаватели формировали методику обучения наугад, акцент делался на манере живописи. Преподаватель часто демонстрировал создание эскизов - «кай гаоцзи», «ученики следуют за учителем, стремясь к соблюдению порядка», чтобы студенты могли визуально понять конкретные методы рисования различных предметов». [14] С помощью обучающих эскизов ученики могли напрямую копировать картины учителей, такие как «чжэнь чинь ту» Хуан Чжэня. Надпись внизу одной из картин гласит: «для изучения сыну Хуань Цзюбао», что указывает на то, что этот эскиз - образец для обучения копированию его сына. Гун Сянь был известным живописцем династии Цин, он обучал техническим приемам.

Альбом картин. Альбом картин – это «сборник картин гохуа или иллюстрации различных живописных техник» [15] Это разновидность систематизированного хранения репродукций в древнем Китае. Альбомы составлялись на основе той или иной тематики, сюжетов и т.д. Их можно условно разделить на следующие категории: первая - сборник произведений знаменитых художников про-

шлых эпох, считается сборником образцов технических приемов живописи. Как методы обучения художников-литераторов, так и краткое изложение методов обучения народных ремесленников - все это достойно сегодняшнего исследования и применения.

Заключение

Обучение гохуа в области живописи пережило тысячи лет развития и накопило немало прекрасных культурных достижений, многие из которых имеют важное значение в современном образовании. Цель обучения заключается не только в том, чтобы написать картину, но и в том, чтобы живопись благотворно повлияла на моральный облик художника. В то время как изучение гохуа требует написания произведений, оно также предъявляет строгие требования к характеру: чтобы научиться писать картины, сначала необходимо научиться быть человеком, и обратить внимание на моральные качества и характер, взглянуть на совершенствование своих произведений под другим углом. Изучая технические приемы живописи, необходимо уделять больше внимания всестороннему совершенствованию и моральным качествам художника. Поэтому, только ознакомившись с культурной средой, в которой развивалось гохуа, мы можем исследовать содержание и методы китайской живописи в рамках преподавания гохуа..[16]

ЛИТЕРАТУРА

1. Под редакцией Гу Минюаня. Большой учебный словарь (Первая часть), [G]. Шанхай жэньминь чубаньшэ, 1998-с.711
2. Цянь Чуси. Предпосылки и значение исследований в области китайской живописи [J]. Шанхай ишущэя, 2007 (04): 17-с.18.
3. Чжэн Циньянь. Исследование теории образования в области традиционного китайского искусства. [D]. Педагогический университет Шоуду, 2004.
4. Дай Хунмэй. Сравнительный анализ современного и традиционного преподавания гохуа [D]. Чжэцзянский педагогический университет, 2006.
5. Ян Данянь. Теории живописи Китая прошлых эпох. Лучшее. [Г.] Нанкин: Цзянсу цзяюу чубаньшэ, 2005-с.6.
6. Лю Даогуан. Первое крупное развитие декоративно-прикладного искусства [J]. Китайское художественное образование, 1990 (01)
7. Чжэн Циньянь. Исследования теории образования в области традиционного китайского изобразительного искусства [D]. Пекинский педагогический университет, 2004.
8. Словарь китайского изобразительного искусства. [G]. Шанхай: Шанхай Цишу чубаньшэ 1987-с.12
9. Хун Цзайсинь. Сборник картин династий Мин и Цин. Художественное образование [J]. Синь мэйшу, 1995 (04): 31-с.36.
10. Ван Ци, Цзян Фенг. Секреты мира литературы и искусства [M]. Наньнин: Гуанси жэньминь мэйшу чубаньшэства, 1985-с.36
11. У Вэй. Техника изготовления и копирование традиционных фресок [J] Исследование народного изобразительного искусства, 3:38
12. Ли Юнлинь. Краткое изложение истории образования в области древнего изобразительного искусства в Китае [M]. Наньнин: Гуаньси мэйшу цзяюу чубаньшэ, 2002-с.175
13. У Вэй. Техника изготовления и копирование традиционных фресок [J] Исследование народного изобразительного искусства, 3.37
14. Краткий словарь терминологии гохуа [G] Шанхай: Шанхай шухуа чубаньшэ, 2004-с.12
15. Словарь китайского изобразительного искусства [G]. Шанхай. словарное издательство, 1987-с.12
16. Артур Д. Эфланд (США). История западного художественного образования [M], Сычуань жэньминь чубаньшэ, 2000-с.1

© Чжан Нин (649136614@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОРГАНИЗАЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В СЕМЬЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

CREATING A DEVELOPING SUBJECT AND SPATIAL ENVIRONMENT AT HOME AND IN ORGANIZATIONS FOR CHILDREN OF EARLY AGE

**O. Yugova
A. Mironova
E. Rykova**

Summary: In the article are revealed peculiarities in formation children`s leading activities in infantile and early age, characterized environmental approach in general and specialists in choosing suitable subject – playing material according to methodical aims and task taking into account age. In the article is described the specific creating subject developing environment for children with special needs of different categories. Also offered recommendations for zoning premises for classes with children on different kinds of activities.

Keywords: children development, early age, subject activity, play, developing subject and spatial environment, family upbringing, special healthcare needs and disabilities

Югова Олеся Вячеславовна

*к.п.н., доцент, ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет
kor.ped@inbox.ru*

Миронова Ангелина Валерьевна

*старший преподаватель, ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет
moya_angelina@mail.ru*

Рыкова Елена Алексеевна

*Ассистент, ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет
elena-rykova@mail.ru*

Аннотация: В статье раскрываются особенности формирования ведущей деятельности детей младенческого и раннего возраста, характеризуется средовой подход в системе общего и специального образования, даются рекомендации для родителей и специалистов по выбору адекватного предметно-игрового материала, исходя из различных методических целей и задач, а также требований возраста. В статье описывается специфика создания предметно-развивающей среды для детей с ограниченными возможностями здоровья разных категорий. Также предложены рекомендации по зонированию помещения для занятий с детьми по различным видам деятельности.

Ключевые слова: развитие ребенка, ранний возраст, предметная деятельность, игра, предметно-развивающая среда, семейное воспитание, ограниченные возможности здоровья.

Ведущие ученые в области возрастной психологии указывают на то, что всестороннее развитие высших психических функций ребенка происходит в процессе овладения им сообразной возрасту ведущей деятельностью (Л.Н. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В. Петровский, В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн и др.).

Стоит отметить, что термин «ведущая деятельность» был выдвинут А.Н. Леонтьевым, который связал это понятие с возникновением основных психических новообразований каждого возрастного этапа, а в дальнейшем термин использовался Д.Б. Элькониним для построения периодизации развития психики, основанной на очередной смене видов деятельности, обеспечивающих развитие мотивационно-потребностной и операционно-технической сферы.

Многие исследователи (Н.М. Аксарина, Л.Б. Баряева, Л.А. Венгер, Л.Н. Галигузова, А.В. Запорожец, Г.М. Лямина, Г.А. Мишина, О.Г. Приходько, Е.А. Стребелева и др.) об-

ращали внимание на то, что в первые годы жизни приоритетным и базисным для интеллектуального развития ребенка является сенсорное развитие и формирование представлений о свойствах предметов. Жажда познания окружающего мира в сочетании с потребностью в эмоциональном общении со взрослым определяет поведение ребенка раннего возраста.

В период раннего возраста (1-3 лет) ведущей деятельностью становится предметно-орудийная, направленная на овладение социальным способом использования предмета, а социальная ситуация развития ребенка в этом возрасте выглядит следующим образом: «ребенок – ПРЕДМЕТ – взрослый». И от того, какой будет окружающая ребенка предметно-игровая среда, в определенной степени зависит его психическое развитие.

Как отмечает Д.Б. Эльконин, развитие предметных действий у детей раннего возраста ведется по двум направлениям: от совместного со взрослым до самостоятельного исполнения развития действий; развитие

средств и способов ориентации самого ребенка в условиях осуществления предметного действия [6].

В процессе предметно-манипулятивной игры дети приобретают знания об окружающем мире, приобретают новые моторные и двигательные навыки, знакомятся с предметами и осваивают действия с ними. Кроме того, в предметной игре развивается интеллектуальная сфера ребенка, зрительное, слуховое и другие виды восприятия. В совместной игровой деятельности со взрослым у ребенка раннего возраста происходит активное речевое развитие, обогащение лексического строя речи. Игра является источником положительных эмоций, радости, удовольствия. С помощью взрослого маленький ребенок в процессе игры развивает коммуникативные навыки, учится общаться со сверстниками, контролировать свои действия. На этом этапе в играх проявляются возрастные и индивидуальные особенности детей [5].

Познавательная исследовательская деятельность, по описанию Е.О. Смирновой, это вид детской активности, направленный на непосредственное, опытное познание окружающей действительности – предметов, явлений, их связей и закономерностей (манипулирование, предметная деятельность, экспериментирование). Познание окружающего в первые годы жизни, наравне с общением с близкими взрослыми, – главная задача и движущая сила детского развития.

Уже с 3–4 месяцев жизни ребенок начинает проявлять исследовательский интерес к окружающим его предметам, в том числе живым объектам (членам семьи или животным). Эти действия направлены на изучение неспецифических свойств предмета. В процессе манипулирования происходит удовлетворение потребности в сенсомоторных впечатлениях, которые являются базой развития в этом возрасте. Универсальной игрушкой является погремушка, а подбор ее происходит, исходя из соображений безопасности и удобства для захвата и манипулирования. Также в этот период используются подвески, растяжки и мобили, которые побуждают ребенка дотягиваться до них и наблюдать за движением. До тех пор, пока ребенок не может осуществить захват предмета, наличие игрушек, особенно большого их количества, представляет сомнительное значение. Наиболее активные манипуляции начинают совершаться ребенком тогда, когда он становится способен садиться и удерживать это положение, а его освобожденные от функции опоры руки готовы к исследованию предметов.

Предметная деятельность – вид познавательно-исследовательской активности, направленный на познание специфических свойств предмета. Главной, ведущей, деятельностью она становится к 1 году, когда ребенок приобретает стремление к самостоятельности и независимости, и в то же время взрослый становится

для ребенка образцом культурных действий с предметами. Во время совместной игры ребенок одновременно удовлетворяет и потребность во внимании взрослого, и желание познавать окружающий его предметный мир. Игрушки для предметной деятельности: пирамидки, вкладыши – матрешки, стаканчики и прочие предметы для соотносящих действий, каталки и другие динамические игрушки, наборы объемных геометрических фигур разного цвета и величины, обычные предметы обихода, природный материал.

Экспериментирование – это вид познавательно-исследовательской деятельности, направленный на изучение свойств, связей и закономерностей окружающего мира. К ним относятся природные материалы (песок, вода и др.), конструкторы, лупа, весы, калейдоскоп, простые механизмы, головоломки и т.д.

Продуктивная деятельность – вид детской активности, направленный на создание какого-нибудь продукта, которым может явиться конструкция, рисунок, аппликация и т.д. Зачатки продуктивной деятельности встречаются уже в раннем возрасте. Наборы для детского творчества обязательно должны оставлять простор детскому воображению. Природный и бросовый материал отлично применимы при создании творческих продуктов.

Ребенок первых лет жизни сталкивается не только с предметами-орудиями. С первых месяцев жизни его окружают предметы, специально предназначенные для детей и требующие иных способов действия – игрушки. Если действия с предметами-орудиями (ложкой, чашкой, лопаткой и пр.) требуют определенных фиксированных способов действия, то с игрушками он волен распоряжаться по своему усмотрению, они предполагают полную свободу ребенка. Предметно-практическая деятельность всегда направлена на какой-то результат и регулируется его получением, а действия с игрушками не предполагают ононого. В начале второго года жизни игрушка выступает для ребенка в том же качестве, что и любой другой предмет, с которым можно манипулировать и осуществлять неспецифические действия, а игра является процессуальной, не имеет сюжета, воображаемой ситуации, в ней не используются предметы-заместители, дети не берут на себя роли. Л.С. Выготский называл процессуальную или предметную игру квазиигрой, поскольку для самого ребенка она еще не стала игрой [4].

В раннем возрасте приоритетным для интеллектуального развития является сенсорное воспитание, обогащение чувственного опыта, формирование представлений о свойствах предметов. Жажда познания окружающего мира в сочетании с потребностью в эмоциональном общении со взрослым определяет поведение ребенка первых лет жизни. Обучение возможно и необходимо не только в дошкольных образовательных учреждениях,

где ребенок находится в группе сверстников и где с ним проводятся регулярные систематические развивающие занятия. Очень многому его могут и должны научить родители и другие члены семьи в повседневных бытовых ситуациях, во время выполнения режимных моментов.

Когда ребенок овладевает способностью самостоятельно активно передвигаться, он начинает все полнее и шире познавать окружающий мир, изучать и исследовать объекты, которые находятся в пределах его досягаемости – игрушки и предметы домашнего обихода. Ребенок наблюдает за тем, как взрослые действуют с теми или иными предметами, выполняют работу по дому, он усваивает этот опыт, старается подражать. В процессе предметной и игровой деятельности ребенок познает окружающий мир, знакомится с различными свойствами предметов; формируются восприятие, мышление, речь, внимание, память, воображение ребенка; закладываются основы положительного взаимодействия со сверстниками [2].

Современная ситуация в российском дошкольном образовании характеризуется достаточно четким пониманием специалистами значимости создания предметно-развивающей среды развития детей, выделяются различные подходы и принципы ее организации (О.В. Артамонова, С.Л. Новоселова, В.А. Петровский, Н.Н. Поддьяков, М.Н. Полякова, С.А. Смирнов и др.). Научные разработки в этом направлении актуализировали поиск путей практического решения проблемы в условиях дошкольных образовательных учреждений, семьи и других институтов социализации личности [3].

Средовой подход является крайне важным в системе специального образования. Структура развивающей среды в условиях ранней помощи детям с ОВЗ представляет собой единство и взаимодействие трех полифункциональных уровней: программно-методического, коммуникативно-развивающего, коррекционно-педагогического [2].

Среда является важным фактором развития, воспитания и образования ребенка. Выделяют микро- и макросреду, а также их составляющие. Микросреда – это внутреннее оформление помещений (дошкольной образовательной организации или квартиры, где живет ребенок). Макросреда – это ближайшее окружение детского учреждения (участок, ближний сквер, парк) [1].

В современной специальной литературе специфику развивающей предметно-пространственной среды для детей с ОВЗ в основном рассматривают в контексте образовательной организации. Это связано с введением Федерального образовательного стандарта дошкольного образования и выделением в разделе III пунктов 3.2.2. и 3.4.4 по созданию специальных условий обучения, вос-

питания и развития детей с ОВЗ. Требования к безопасности предметно-пространственной среды определены Постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций».

Одной из важных задач специалистов сопровождения является создание в группе дошкольной образовательной организации адекватной возрасту и особенностям развития детей предметно-пространственной среды, которая будет способствовать их оптимальному развитию, компенсации и социализации. Также педагоги и психологи должны давать рекомендации родителям ребенка по созданию соответствующей среды дома, чтобы ее влияние было непрерывным и комплексным. Среда в данном контексте включает помещение, в котором живет ребенок, предметы быта, игрушки, взаимодействие с близкими, что оказывает огромное влияние на его развитие и является фактором коррекционно-компенсаторного преодоления нарушений психофизического развития. Все, что окружает ребенка, формирует его психику, является источником его знаний и социального опыта.

Следует предостеречь родителей от предметного перенасыщения игрового и досугового пространства ребенка. Ранний возраст характеризуется непроизвольностью восприятия и внимания, а также слабостью волевых процессов, поэтому для локализации и концентрации внимания нужно, чтобы было меньше отвлекающих факторов, грамотно организованное игровое пространство и рабочее место. Также важно рекомендовать руководствоваться при выборе игрушек и пособий не маркировкой на упаковке, которая, как правило, носит формальный характер в соответствии с безопасностью для того или иного возраста, а тем, какие развивающие и методические задачи она призвана решить с учетом не только психологического возраста ребенка, но и его индивидуальных особенностей [7].

Для разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья имеются определенные особенности организации предметно-развивающей среды.

Для эффективного развития ребенка с нарушением зрения необходимо наличие дома сенсорного уголка, в котором будут находиться: сделанные из разного материала различные звучащие и заводные игрушки; предметы, по своим физическим характеристикам доступные для восприятия, побуждающие ребенка к активным исследовательским действиям, для которых характерна целостность структуры, простота формы, отсутствие излишней детализации, не несущей для объекта логиче-

скую нагрузку; тактильные рукодельные предметы; рельефнографический иллюстративный материал (книги, панно, карточки, картинки); барельефные изображения, текстурные тактильно-развивающие панели; ручные лабиринты; тактильные дорожки и пр.

Особенности предметно-развивающей среды для детей с нарушением интеллекта заключаются в наличии реальных предметов для рассматривания и обследования различных сенсорных эталонов (формы, цвета и величины); наличие объемных и плоских фигур одних и тех же предметов, складных кубиков и разрезных картинок; материал для развития тактильных ощущений (крупы, орехи, песок и т.д.); музыкальные игрушки; пирамидки, сортеры, матрешки, вкладыши, кубики; реалистичный иллюстративный материал и др.

Для эффективного развития ребенка с нарушением слуха необходимо иметь большое количество звучащих погремушек и игрушек различных частотных характеристик; разнообразные музыкальные инструменты; музыкально-дидактические игры; предметы для рассматривания и обследования различных сенсорных эталонов; картинки, таблички и пособия для изучения пространственных понятий; пирамидки, сортеры, матрешки, вкладыши; разнообразный конструктор; красочные книги и пр.

Предметно-развивающая среда для детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы имеет особую специфику: рекомендуется зонирование комнаты (например, выделение зоны для творчества, релаксации, оборудование игровой зоны и др.), расположение атрибутики для соответствующей деятельности в строгом соответствии с привычками ребенка, создание сенсорно обогащенной среды; наличие расписания, алгоритмов деятельности, схем, режима дня в картинках; наличие предметов для развития перцептивных действий, сенсорной сферы, реальных предметов для рассматривания и изучения, простого иллюстративного материала по ознакомлению с природой, окружающим, действиями людей и др.

Особенности предметно-развивающей среды для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата связаны с соблюдением индивидуального ортопедического режима ребенка. В соответствии с рекомендациями врача, определяются правила посадки и передвижения ребенка с использованием соответствующих технических средств. В связи с этим желательны наличие следующих пособий и предметов: тренажеров-панелей для развития двигательных навыков, настенных панелей для эрготерапии, звучащих и музыкальных игрушек, тренажеров для развития моторики, сборно-разборных игрушек, разнообразных бизбордов, различных мячей, сухого бассейна и пр.

Для детей раннего возраста, в том числе с проблемами в развитии, рекомендуется выбирать материалы для развития по всем линиям: социальной, познавательной, речевой и двигательной. Помещение, в котором занимаются дети, должно быть с естественным освещением, легко проветриваемое. Работа должна быть комфортна для детей, следует ограничить отвлекающие факторы, посторонние шумы и звуки.

Создавая развивающее пространство, в котором будут заниматься дети, необходимо учитывать ведущую роль предметно-игровой деятельности. Все игрушки и предметы должны вызывать у детей положительные эмоции, желание их исследовать. Игровой материал должен быть яркий, прочный. Целесообразно разделить помещение для занятий на зоны в соответствии с различными видами деятельности.

- *Зона развития общей моторики* представляет собой физкультурный уголок, который содержит, например, шведскую стенку; мягкую горку; деревянную горку; сухой бассейн с шариками; качели; мячи различных размеров и т.д.
- *В зоне развития мелкой моторики* используются предметы и игрушки, разные по форме, величине, цвету, тактильным и звуковым ощущениям, с которыми можно совершать различные манипуляции. Этой же цели служат пальчиковые игрушки, шнуровки, застёжки, липучки, пинцеты и т.д.
- *Зона продуктивной деятельности*. Здесь должен обязательно находиться стол и скамейки для проведения занятий; материалы для рисования, аппликации, лепки и т.д.
- *Зона упражнений в практической жизни* включает материалы для упражнений с сыпучими материалами (крупы, горох, фасоль) и упражнений с водой. Ребенок учится переливать жидкости из одной емкости в другую, пересыпать крупы ложкой и другими орудиями, мыть предметы и т.д. В процессе этой деятельности происходит совершенствование навыков самообслуживания ребенка.
- *Музыкальная зона* оснащена фортепиано и различными детскими музыкальными инструментами (бубен, колокольчики, маракасы, трещотки и т.д.). Помимо этого, здесь может располагаться материал для театрализованных игр (ширма, куклы «Би-ба-бо», пальчиковые куклы, музыкальные и звучащие игрушки).
- *В зоне сенсорного развития* расположено оборудование, разработанное М. Монтессори: «блоки цилиндров», «коричневая лестница», «розовая башня», «цветные таблички», «звуковые цилиндры», «коробочки с запахом», «геометрический комод», «цветные цилиндры», «Доски Сегена» и другие сортеры, рамки-вкладыши, пирамидки разной величины, геометрические головоломки и т.д.

— *Зона развития речи* обогащена книгами; наборами картинок и предметов по основным лексическим темам: игрушки, одежда, посуда, мебель, транспорт, овощи, фрукты, животные, птицы; наборами парных картинок, сюжетных картинок и т.д.

Разделение помещения способствует свободному выбору и работе с материалом, взаимодействию с другими детьми, повышению их самостоятельности.

Хочется отметить, что дети первых лет жизни предпочитают играть на полу, поэтому поверхность пола не должна быть холодной и излишне твердой.

Детям с особыми образовательными потребностями может потребоваться специальная мебель и оборудование, адаптированное под их особенности развития (в первую очередь, это касается детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, зрения и слуха). В группе желательно иметь специализированное оборудование для сидения: кресла с подлокотниками или сплошными бортами; валики и мягкие подушки; лавоч-

ки - скамейки, которые можно использовать сидящем на полу детям в качестве стола; специальные приспособления для сидения на полу, для поддержки спины детям.

Регулярность, систематичность и последовательность занятий очень важны для достижения положительного результата. Темпы овладения различными умениями и навыками у детей могут варьировать. При планировании занятий следует соблюдать четкую последовательность и поэтапность. Следует дозировать информацию, не перегружать ребенка новыми сведениями и впечатлениями, постепенно усложнять и расширять объем знаний. Один и тот же игровой и дидактический материал может использоваться в самых разнообразных заданиях и с совершенно различными целями и задачами [2].

Использование в работе педагогом широкого спектра разнообразных подходов, способов обучения и развития, материалов и оборудования определяется потребностями и особенностями детей, их предпочтениями и актуальным уровнем психофизического развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 336 с.
2. Приходько О.Г. Предметно-развивающая образовательная среда для детей первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья. В сборнике: Раннее и дошкольное образование в системе непрерывного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Сборник научных статей по материалам научно-практической конференции. 2017. С. 170-176.
3. Сазонова Н.П. Лекционные и семинарские занятия по дошкольной педагогике / учебное пособие для студентов педагогических факультетов – Барнаул : АлтГПА, 2014. – 381 с.
4. Смирнова, Е.О. Детская психология : учебник [Текст] / Е. О. Смирнова. – М.: КНОРУС, 2016. – 280 с.
5. Соколова, А. В. Игры и игрушки для детей раннего и дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / А. В. Соколова. – Нижний Тагил, 2018. – 96 с.
6. Эльконин Д. Психология игры. — М.: Владос, 1999. – 360 с.
7. Югова О.В. Формирование ведущей деятельности у детей раннего возраста и роль взрослого в ее становлении. В сборнике: Раннее развитие и коррекция: теория и практика – М., 2016. – с. 326-335.

© Югова Олеся Вячеславовна (kor.ped@inbox.ru), Миронова Ангелина Валерьевна (moaya_angelina@mail.ru), Рыкова Елена Алексеевна (lena-rykova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭЛЕКТРОННАЯ ПЛАТФОРМА LMS MOODLE КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ДИСТАНЦИОННОГО ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА ТЕКСТОВ ИГРОВЫХ ЧАТОВ

ELECTRONIC PLATFORM LMS MOODLE AS ONE OF THE REMOTE MEANS OF LANGUAGE LEARNING IN THE TEXTS OF COMPUTER GAMES CHATS

**T. Yacovets
V. Zabirowa**

Summary: The present article is dedicated to the investigation of electronic platform LMS MOODLE as one of the remote e-learning means of English, the youth jargon in the texts of gaming chats through the electronic educational course. Course content is structured and the main analysis of the elements is done. The authors postulate features of electronic platform LMS MOODLE for advanced study of computer jargon and investigate its nature, specific features, structural and functional characteristics.

Keywords: electronic platform, e-learning, remote learning, electronic educational course, youth jargon.

Яковец Татьяна Яковлевна

к.п.н., доцент, Сургутский государственный университет
jatja57@mail.ru

Забирова Венера Хаджихметовна

старший преподаватель, Сургутский государственный университет
zabirovav@mail.ru

Аннотация: В статье проводится исследование электронной платформы LMS MOODLE как одного из средств дистанционного изучения английского языка, молодежного жаргона текстов игровых чатов посредством электронного образовательного курса. Структурировано содержание и проведен анализ основных элементов курса. Авторы определяют возможности электронной платформы LMS MOODLE для углубленного изучения компьютерного жаргона, как нового, быстроразвивающегося пласта лексики, исследования его природы, отличительных черт, структурных и функциональных характеристик.

Ключевые слова: электронная платформа, электронное обучение, дистанционное обучение, электронный образовательный курс, молодежный сленг.

В современной методике в последнее время много исследователей уделяют больше внимания новым методам и средствам обучения иностранному языку с использованием интернет-технологий. Основные дискуссии, связанные с осмыслением проблемы дистанционного обучения, отражены в работах Белозубова Д.Г. «Система дистанционного обучения Moodle»[1], Бурдаева В.П., Бурдаевой Л.В. «Модуль преподавателя в современных информационных технологиях обучения»[2], Гильмутдинова А.Х. «Электронное образование на платформе Moodle»[3], Карамышевой Т.В. «Изучение иностранных языков с помощью компьютера» [5], Кравченко Э.М. «Формирование информационной культуры у студентов педагогических вузов [8] и др. С появлением интернета методика преподавания иностранного языка перетерпела большие изменения. Стремительными темпами развиваются новые компьютерные технологии и интернет, а вместе с ними развиваются и новые способы обучения, одной из таких технологий является дистанционное обучение, а наибольшей популярностью пользуется обучение с помощью интернет-технологий.

Новизна данного исследования определяется возможностью использования электронной платформы LMS MOODLE в изучении не только классического ан-

глийского языка, но и молодежного жаргона текстов игровых чатов; целью исследования является разработка спецкурса по изучению молодежного сленга текстов игровых чатов.

Опираясь на существующие определения дистанционного обучения, можно утверждать, что дистанционное обучение — это такая форма учебного процесса, в которой используются традиционные и инновационные способы обучения, основывающаяся на принципе самостоятельного получения знаний, предполагающая в основном телекоммуникационный принцип доставки обучаемому базового учебного материала и интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей как непосредственно в процессе обучения, так и при оценке полученных ими в процессе обучения знаний и навыков[8,2]. Главная составляющая дистанционного образования - дистанционное обучение, имеющее определенные средства приема и передачи данных, единых протоколов их взаимодействия, программное обеспечение, группу административного управления.

Дистанционное обучение основано на новых методах представления данных и учебных материалов в электронном виде и использовании Internet технологий

для доставки электронных учебных материалов обучающимся. Благодаря развитию Интернета и современных методов общения и обмена данными становится возможным создавать и применять в обучении новые способы: электронные конспекты, энциклопедии, тесты, анкеты и т.д. Одним из вариантов использования таких методов и технологий является Learning Management System "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment" (LMS MOODLE), что переводится с английского как: Система управления обучением "Модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда", представляющая собой систему управления содержанием сайта, специально разработанная для создания качественных online-курсов преподавателями.

Дистанционная платформа LMS MOODLE является одной из самых распространённых технологий, которая способствует оптимизации и интенсификации образовательного процесса в рамках самых разнообразных образовательных тенденций и программ, а именно, в процессе обучения английскому языку [10, с.70].

Рассмотрим ряд преимуществ платформы LMS MOODLE в изучении иностранного языка: возможность создания авторских курсов по иностранным языкам; наличие специальных систем регулирования контентом, которое позволяет как преподавателю, так и студенту постоянно следить за темпами и результатами прохождения курса; большая интерактивность и коммуникативная направленность, продвигающая процесс дистанционного обучения к взаимодействию преподавателя и студента в режиме реального времени; наличие широкого спектра мультимедийных возможностей (просмотр видеофрагментов, прослушивание аудиозаписей, флэш-игры, анимация и т.п.), являющихся эффективным средством повышения мотивации к изучению иностранного языка; возможность организовывать коммуникацию между преподавателем и студентами, а также между самими студентами, оперативно информировать участников курса о текущих или предстоящих событиях, активно взаимодействовать в режиме реального времени, проверять выполненные задания друг у друга, обмениваться файлами любых форматов, оценивать результаты обучения, в том числе в автоматическом режиме, контролировать посещаемость, активность студентов, время их учебной работы в сети, создавать электронный журнал для самоконтроля результатов [1, с.53].

Электронную платформу LMS MOODLE необходимо рассматривать также как специально организованную учебную деятельность, способствующую развитию компетенций обучающихся в целом и развитие коммуникативных компетенций в частности, формированию аналитических, проектировочных, коммуникативных способностей (готовность к самостоятельной, самообразовательной деятельности, к поиску, созданию и приме-

нению новшеств в образовательном процессе, способность осуществлять взаимодействие в интерактивном режиме, применять индивидуализированные, деятельностно- и личностно-ориентированные технологии и методики обучения и т.д.).

Использование информационных платформ в образовательном и самообразовательном процессах обеспечивает контроль над всем учебным процессом, что является незаменимой частью всего образовательного процесса, выполняющей обратную связь между обучающимся и преподавателем. Объективность результата достигается, применяя информационные технологии для проверки знаний обучающихся. Данный контроль экономит время занятий из-за одновременной проверки знаний всех обучающихся, давая преподавателю возможность уделить время для индивидуальных и творческих заданий.

Структура LMS MOODLE и заложенные в эту платформу принципы оказались высоко эффективными и система LMS MOODLE завоевала признание мирового сообщества в качестве аналога известных коммерческих систем поддержки обучения, с которыми она успешно конкурирует, являясь бесплатно распространяемым программным комплексом [5, с.17]. Обучающая среда Moodle является на сегодняшний день одной из наиболее популярных систем поддержки учебного процесса дистанционного образования. Система Moodle была ориентирована изначально на университетское образование, впоследствии она активно использовалась для организации как довузовского, так и послевузовского обучения. На данный момент Moodle используют не только в университетах, но и в колледжах, училищах, школах, некоммерческих организациях и различных фирмах.

Важными преимуществами среды дистанционного обучения Moodle, обеспечивающими её широкую востребованность, являются мобильность, открытость, расширяемость, переносимость, широкая распространённость, бесплатность и т.д.

Особенно привлекательна эта среда для динамичных, быстро развивающихся дисциплин, когда важно дать студентам не только традиционную классификацию объекта изучения, но и познакомить их с последними открытиями и публикациями ученых по изучаемому предмету. Использование Moodle позволяет активно применять тренировочное и контрольное тестирование, осуществлять сдачу контрольных и лабораторных работ. Посредством форумов или личных сообщений студенты могут получить консультацию преподавателя по интересующим их вопросам, что позволяет экономить время и силы, получать индивидуальный подход при обучении. Система дистанционного обучения «Moodle» содержит

широкий выбор инструментов по созданию, сопровождению и улучшению курсов и их эффективности. В ней каждый преподаватель имеет возможность подобрать для своей дисциплины необходимые для него инструменты для организации образовательного и самообразовательного процесса.

В рамках данной платформы существует несколько подходов к применению обучения иностранному языку. В настоящее время большую популярность имеет концепция «blended learning» или «смешанного обучения». В данной платформе LMS MOODLE доминирует именно концепция «смешанного обучения», которая предполагает комплекс традиционных и дистанционных средств и способов обучения иностранному языку, дополняющих и обогащающих друг друга, позволяющих сделать процесс интерактивным. «Смешанное обучение» представляет собой комплекс сетевого, классического и дистанционного обучения. Описывая особенности данного типа обучения, необходимо отметить, что в области обучения иностранным языкам этот тип является одним из наиболее оптимальных и встречающихся в связи с разным сочетанием подходов. В университетах обучение иностранному языку ведется по всем специальностям и направлениям подготовки; для каждой из них на платформе могут быть размещены рабочие программы для очной и заочной форм обучения с указанием формируемых компетенций, которые включают в себя: календарные планы занятий, учебные материалы по модулям, систему тестов, образцы зачетных и экзаменационных билетов, глоссарий, темы проектных заданий, этапы выполнения проектных заданий, образцы оформления презентации, статистики, темы докладов, задания для самостоятельной работы студентов, методические указания выполнения самостоятельной работы студентов. Если рассматривать методические разработки кафедр университетов на базе электронной платформы LMS MOODLE, то можно отметить, что все они систематизированы по форме обучения следующим образом: бакалавриат/специалитет; магистратура; заочное отделение; дополнительное образование; авторские курсы по специальностям, направленные на усвоение самостоятельной работы студентов всех курсов и направлений и специальностей на формирование языковых и коммуникативных компетенций, необходимых для изучения иностранного языка в рамках специальности, на формирование и развитие у обучающихся навыков профессиональной коммуникации в рамках научных мероприятий [9, с.120].

Данные виды электронной платформы LMS MOODLE имеют в наличии определенные типы файлов, которые позволяют разнообразно представить учебный материал. Например, большая часть документов Word и Power Point сохраняется в RTF; HTML редактор позволяет создавать документы непосредственно в LMS MOODLE; боль-

шая часть справочной литературы (грамматика, образцы выполнения проектных заданий, презентации, статистики, доклада) представлена в PDF формате; в ходе обучения иностранному языку активно применяются презентации в программе Power Point как в качестве учебного материала (например, лекции), так и в качестве заданий для самостоятельной работы студентов; графические материалы, технические рисунки загружены как PICT и JPEG формате; кроме того, инструменты MOODLE позволяют постоянно загружать и обновлять медиа-контент (WAV, MP3, RAM, MOV, WMV) курсов – в результате этого студенты имеют возможность повышать уровень своих навыков аудирования и познакомиться с особенными передовыми разработками в области современной науки (видеофайлы либо ссылки на них) [1, с.35-46].

Благодаря ресурсам LMS MOODLE происходит становление профессиональных компетенций во время обучения иностранному языку за счет размещения курсов, направленных на изучение языка специальности с последующим его использованием как средства профессиональной коммуникации, в то время, когда на изучение языка как средства межкультурного обмена отведено недостаточно времени и внимания.

На сегодняшний день в действительности каждое высшее учебное заведение имеет платформу для дистанционного обучения. Уровень употребления может заметно модифицироваться в соответствии от года обучения и направления подготовки, так как создание курсов внутри платформы контролируется профессорско-преподавательским составом учебного заведения [4].

В современной лингвистике в последнее время много исследователей уделяют больше внимания речевым структурам, используемым в интернет-чатах. С появлением интернета язык перетерпел большие изменения, которые нельзя определить однозначно. Появились компьютерные онлайн игры, сопровождаемые комментариями и беседами игроков, различные социальные приложения, где пользователи общаются друг с другом, используя особые языковые единицы. Коммуникация в текстах игровых чатов – это специальный язык, на котором общаются игроки и их основная цель – экономить время и пространство написания [11].

В современное время молодежный жаргон является неотъемлемой частью каждого языка, независимо от этнических, социальных, типологических или каких-либо иных характеристик, что отражает специфичность современной жизни, тесно связанной с технологическим прогрессом. Вербальные номинации реальных объектов формируются многочисленными способами: слова могут претерпевать упрощение (структуры и семантики), сокращаться, на основе связи денотата с внешним

миром (функционирование, форма, сопряженные с ним явления), появляются новые номинации – более упрощённые для активного пользования названия. Именно поэтому жаргон и сленг в наше время подвергаются пристальному вниманию лингвистов и исследование их возникновения и развития даёт большой практический лингвистический материал, способствующий в какой-то мере пониманию языковых процессов развития и взаимодействия [7].

Очень популярны сегодня у молодёжи всего мира компьютерные игры. Коммуникация в игровых чатах состоит в основном из сленга и игровых жаргонизмов, которые формируются и используются игроками разных языковых этносов. Сетевые игры не знают границ ни политических, ни возрастных, ни социальных. Создаются благоприятные условия для переноса привычной модели общения в чате на реальную коммуникацию в рамках общественной деятельности и жизненной ситуации.

В данной статье мы приводим краткое описание специального курса для студентов лингвистических специальностей, целью которого является научное изучение и обоснования путей и способов формирования и функционирования класса компьютерной, жаргонной лексики.

Создание спецкурса на электронной платформе Moodle будет способствовать более углубленному изучению и пониманию молодежного жаргона. В содержание спецкурса входят следующие теоретические вопросы: определение понятий «сленг», «жаргон», «молодежный жаргон», «тексты игровых чатов», классификация жаргонов, особенности молодежного жаргона, компьютерные игры как один из источников молодежного жаргона, компьютерный жаргон, своеобразие и функции молодежного жаргона в текстах игровых чатов, функции компьютерного жаргона, основные тематические группы компьютерных жаргонов; тематический словарь игровых жаргонизмов английского языка, функциональные характеристики тематических групп.

Электронный образовательный курс включает в себя следующие виды работ: чтение теоретического материала, представленного в виде файлов и презентаций; просмотр компьютерных видеоигр; прослушивание речи участников игр; анализ данного вида речи (способы образования компьютерного жаргона и его функционирование); исследование молодежного сленга в приложении "Discord", где все сообщения остаются в памяти программы, что значительно облегчает исследование

игровых жаргонизмов и современный сленг молодых людей по всему миру; создание тематической классификации для жаргонизмов текстов игровых чатов, используя словарь игровых жаргонизмов английского языка, словарь игровых жаргонизмов русского языка и приложения для общения "Discord"; определение функциональных характеристик выделенных элементов каждой тематической группы и т.д.

Пройдя спецкурс по изучению молодежного жаргона текстов игровых чатов студенты могут сделать вывод, что: жаргонизмы текстов игровых чатов имеют черты как молодежного, так и профессионального жаргонов; молодежный сленг метафоричен, эмоционален, оценочен и выразителен; в настоящее время популярным средством коммуникации являются социальные сети и различные приложения для общения; лингвистическую ценность представляет собой изучение различных коммуникаций посредством приложений, которые появились недавно и позволяют извлекать из своих хранилищ переписок нужную информацию; особенностью компьютерного жаргона является то, что его письменная форма преобладает над устной, это позволяет нам сравнить его с литературным языком, основываясь на его большом количестве языковых функций [6].

Таким образом, мы видим, что в современной лингвистике и методике преподавания иностранных языков интернет коммуникация рассматривается как особая сфера коммуникации, в которой встречаются типичные особенности устной и письменной форм речи. Экономия и усилий со стороны отправителя обуславливает использование различных новых способов выражения для достижения большей эмоциональности неформального общения. Дальнейшее изучение этого быстро развивающегося и изменяющегося пласта лексических единиц может способствовать систематизации и развитию лингвистических взглядов на молодежный жаргон, а также иметь практическую значимость в обучении языкам.

Использование электронной среды обучения LMS MOODLE позволяет не только организовать процесс более глубокого изучения иностранного языка, но и эффективно управлять им, развивая как профессиональные и общекультурные компетенции, при этом достигается еще одна важная цель дистанционного обучения – формируются навыки самостоятельной работы студентов. Использование электронных средств позволяет отечественному образованию соответствовать современным мировым стандартам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белозубов Д.Г. Система дистанционного обучения Moodle. Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. – 146 с.
2. Бурдаев В.П., Бурдаева Л.В. Модуль преподавателя в современных информационных технологиях обучения // Искусственный интеллект 3'2004. - Клев, 2004.

3. Гильмутдинов, А.Х. Электронное образование на платформе Moodle [Текст] / А.Х. Гильмутдинов, Р.А. Ибрагимов, И.В. Цивильский. – Казань, КГУ, 2008. – 17 с.
4. Интернет-ресурсы: Открытые технологии. Преимущества Moodle <http://www.opentechology.ru>
5. Карамышева Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. В вопросах и ответах. СПб.: Союз, 2001-83с.
6. Колесникова С.Ф., Король Е.В., Яковец Т.Я. Функционирование жаргонизмов в текстах игровых чатов: Актуальные проблемы научного знания. Новые технологии ТЭК-2018: материалы II Международной Научно-практической конференции / отв. редактор М.В.Баделина. - Тюмень: ТИУ, 2018. - С.290-293
7. Король Е.В., Яковец Т.Я. Способы формирования и заимствования жаргонизмов игровых чатов, проблемы их ассимиляции и перевода. Litera эл. журнал изд-во Notabene, от 10.2018 – Москва: «НБ-Медиа». - С.68-75
8. Кравченя Э.М. Формирование информационной культуры у студентов педагогических вузов // Известия Международной академии высшей школы. — Мн., 2003. — № 3 (25).
9. Мазур, З.Ф. Использование информационных и коммуникационных технологий в инновационно-маркетинговой деятельности учителя-новатора. Барнаул: БГПУ, 2009. – 119-121с.
10. Официальный сайт системы управления курсами Moodle [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://moodle.org>. – Загл. с экрана.
11. Яковец Т.Я., Король Е.В. Функционирование молодежного жаргона в текстах игровых чатов. // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки», – 2018, -№10, -С.182-187.

©Яковец Татьяна Яковлевна (jatja57@mail.ru), Забирова Венера Хаджихметовна (zabirovav@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



О КОГНИТИВНО-ДИНАМИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ СИНХРОННОГО ПЕРЕВОДА

Балаганов Дмитрий Владимирович

К.филол.н., Военный университет Министерства
обороны Российской Федерации, Москва
dmitryrus@yandex.ru

ON COGNITIVE DYNAMIC CONCEPT OF SIMULTANEOUS INTERPRETATION

D. Balaganov

Summary: This article is devoted to process-oriented aspects of the simultaneous interpretation. The author provides his cognitive dynamic concept that characterizes the work of the cognitive mechanisms and stress factors that affect them. The article contains the views of the author on the reasons that change the functioning of the cognitive mechanisms. In conclusion, the author proposes the ways to increase the stress resilience of the cognitive system of the simultaneous interpretation.

Keywords: simultaneous interpretation, cognitive dynamic concept, stress factors, stress resilience, cognitive mechanism, cognitive system.

Аннотация: Настоящая статья посвящена процессуальным аспектам синхронного перевода. Автор представляет выдвигаемую им когнитивно-динамическую концепцию, характеризующую работу когнитивных механизмов и влияющих на них стрессогенных факторов. Статья содержит взгляды автора на причины изменений, происходящих в функционировании тех или иных когнитивных механизмов. В заключение автор предлагает пути повышения стрессоустойчивости когнитивной системы синхронного перевода.

Ключевые слова: синхронный перевод, когнитивно-динамическая концепция, стрессогенные факторы, стрессоустойчивость, когнитивный механизм, когнитивная система.

ВВЕДЕНИЕ

Процессуальный подход к проблемам синхронного перевода все чаще привлекает различных отечественных и зарубежных ученых [8, 9, 10, 13]. Некоторые из них предпринимают попытки исследовать его с когнитивной точки зрения. Практика синхронного перевода показывает, что переводчик-синхронист неравномерно осуществляет акт перевода. На него постоянно оказывают влияния различные факторы. Однако комплексных исследований всех аспектов синхронного перевода как процесса не проводилось уже почти полвека. Этим обуславливается **актуальность** нашей научной работы.

Проведенные нами ранее теоретические и эмпирические исследования, а также собственный практический опыт работы в области синхронного перевода позволил впервые предложить когнитивно-динамический подход к синхронно-переводческой деятельности. В этом заключается **новизна** нашей статьи.

Целью нашей публикации является представить собственную когнитивно-динамическую концепцию синхронного перевода. Для ее достижения нами выполнены следующие **задачи**:

- представить сущность когнитивно-динамической концепции и ее основных положений;
- описать когнитивную систему синхронного перевода;
- охарактеризовать динамику состояния языкового сознания переводчика в процессе синхронного перевода;

— определить пути повышения стрессоустойчивости когнитивной системы синхронного перевода.

Результаты нашего исследования могут быть использованы для дальнейшего изучения процессуальных аспектов синхронного перевода, а также для учета при организации образовательного процесса подготовки синхронно-переводческих кадров.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОГНИТИВНО-ДИНАМИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ

Когнитивно-динамическая концепция синхронного перевода описывает его процесс как когнитивную систему, которая состоит из различных когнитивных механизмов. Когнитивные механизмы в нашем понимании представляют собой совокупность когнитивных операций, обеспечивающих выполнение механизмами своей части когнитивных задач в процессе синхронного перевода [3]. Каждый когнитивный механизм функционирует таким образом, чтобы обеспечивать работу других когнитивных механизмов системы синхронного перевода, дополняя и уточняя поступающую информацию. К числу когнитивных механизмов синхронного перевода мы относим следующие: восприятия и понимания, обработки информации, переключения между языками, выбора варианта перевода, вероятностного прогнозирования, синхронизации. Подробнее о каждом когнитивном механизме остановимся в следующем разделе.

В процессе синхронного перевода, помимо естественного стресса, вызванного необычностью когни-

тивной задачи, при которой переводчик вынужден выполнять несколько когнитивных операций практически одновременно, на синхрониста могут влиять и дополнительные стрессогенные факторы, как объективного, так и субъективного характера. При этом языковое сознание переводчика-синхрониста подвергается в той или иной степени изменению. В связи с этим его способность выполнять синхронно-переводческую задачу также меняется. В данном случае важно отметить, что от того, насколько быстро переводчик может адаптироваться к новым условиям работы или восстановить неизменное состояние своего языкового сознания, зависит его профессиональная надежность. Способы ее повышения будут рассмотрены нами ниже.

С учетом выше изложенного в рамках нашей когнитивно-динамической концепции мы постулируем следующие основные положения:

1. Процесс синхронного перевода представляет собой когнитивную систему, состоящую из когнитивных механизмов, которые обеспечивают выполнение синхронно-переводческой задачи. Результат работы каждого из когнитивных механизмов существенным образом влияет на функционирование других механизмов.
2. В процессе синхронного перевода переводчик-синхронист испытывает различную стрессогенную нагрузку. Она связана, с одной стороны, с тем, что переводчик вынужден работать в условиях острого дефицита времени и выполнять несколько когнитивных операций одновременно; с другой стороны, такая нагрузка может возникать вследствие различных субъективных и объективных факторов и оказывать существенное влияние на профессиональную надежность переводчика.
3. Стрессогенные факторы различного генеза могут приводить к изменению состояния языкового сознания переводчика-синхрониста, в результате чего может произойти частичная или полная утрата им способности к выполнению синхронно-переводческой задачи. Адаптация синхронного переводчика к новым условиям работы, а также восстановления нормального состояния своего языкового сознания зависит от наработанных им приемов и подходов к нивелированию негативного влияния стресса.

Ниже нами будут подробнее рассмотрены каждые из этих положений.

КОГНИТИВНАЯ СИСТЕМА СИНХРОННОГО ПЕРЕВОДА

Когнитивная система синхронного перевода состоит из когнитивных механизмов, реализующих те или иные когнитивные задачи в интересах выполнения всей син-

хронно-переводческой деятельности.

Когнитивные механизмы, в свою очередь, включают в себя когнитивные операции, необходимые для их функционирования в системе. Они представляют собой автоматизированные действия, выполняемые на подсознательном уровне по определенной схеме. Отработка таких когнитивных операций позволяет переводчику-синхронисту снизить когнитивную нагрузку в ходе синхронного перевода.

Когнитивный механизм восприятия и понимания отвечает за распознавание поступающих фонем, сопоставление их с хранящимися в памяти образцами и последующее соединение их в лексемы. На данном этапе не происходит вычленение смысловой нагрузки речи оратора, а всего лишь возникает образ слов. Другими словами, происходит декодирование поступающей звуковой информации.

Когнитивный механизм обработки информации реализует задачи, связанные с установлением синтаксической связи в предложении, определении принадлежности той или иной леммы к определенной части речи (в случае омонимии), а также выявлению ее значения в зависимости от лингвистического и/или экстралингвистического контекста. Данный когнитивный механизм также занимается вопросами смыслового осмысления услышанной информации.

Когнитивный механизм переключения между языками удерживает языковые системы двух языков (исходного языка и языка перевода) в активном состоянии после их активации в начале акта синхронного перевода [7]. Происходит этого вследствие постоянной необходимости воспринимать информацию на одном языке и сопоставлять возможные способы ее передачи в системе языка перевода.

Когнитивный механизм выбора варианта перевода отвечает за сканирование языковой системы языка перевода на предмет наилучшего способа передачи смысла поступающей от оратора информации. На начальном этапе синхронно-переводческой деятельности переводчик использует, в основном, знаковый способ перевода. Однако, по мере накопления информации относительно интенции оратора, он может выполнять определенную смысловую обработку услышанного. В связи с этим выбор наилучшего варианта перевода упрощается. По завершении работы данного когнитивного механизма переводчик вербализует выбранный вариант перевода.

Помимо указанных выше существуют еще два когнитивных механизма: вероятностного прогнозирования и синхронизации. Они располагаются как бы над всеми ними и обеспечивают их функционирование.

Когнитивный механизм вероятностного прогнозирования работает на основе лингвистического и/или экстралингвистического контекста (фоновых знаний переводчика). Его сущность заключается в способности переводчика-синхрониста догадываться о возможном окончании высказывания еще до его завершения. При этом он опирается на лингвистическое окружение, которое может указывать на конкретное построение выражения (в случае, например, с фразеологизмом) или на имеющиеся у него фоновые знания, которые он накопил в преддверии акта синхронного перевода или при работе по одной и той же тематике. В этом переводчику также помогает кумулятивно-динамический анализ, то есть осмысление через поступившую речь оратора его интенции.

Когнитивный механизм синхронизации обеспечивает работу всех когнитивных механизмов. Поэтому он является системообразующим и необходимым элементом всей когнитивной системы. Он управляет вниманием переводчика с тем, чтобы оно было направлено на наиболее трудоемкие элементы воспринимаемого исходного текста. Обычно при переводе с иностранного языка на родной основное внимание уделяется речи оратора, поскольку система родного языка затрачивает меньше когнитивных усилий. Однако даже и в этом случае бывают ситуации, когда сказанное оратором понятно переводчику, но как лучше передать услышанное на родном языке вызывает определенную трудность. В частности, такие сложности возникают вследствие разного лексического объема тех или иных слов и выражений, а также при переводе безэквивалентной лексики.

Таким образом, когнитивная система синхронного перевода представляет собой стройную структуру, обеспечивающую выполнение переводчиком синхронно-переводческой деятельности.

ДИНАМИКА СОСТОЯНИЯ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ

Если не учитывать такие субъективные факторы, которые влияют на работу переводчика, как недостаточный сон и психологические проблемы (их переводчик может избежать в большинстве случаев), то существуют объективные стрессогенные факторы, не зависящие от переводчика. К числу таких факторов можно отнести произносительные особенности и темп речи оратора (осложняют восприятие и понимание), использование узкоспециальной терминологии и аббревиатур (влияет на обработку информации), межъязыковая В ходе выполнения задач по обеспечению синхронного перевода на синхрониста оказывают влияние различные стрессогенные факторы. Поскольку синхронный перевод является когнитивной задачей повышенной сложности, при которой переводчику приходится задействовать не-

сколько когнитивных операций одновременно, то данный вид перевода сам по себе обладает высокой стрессогенностью. Однако переводчик-синхронист, готовясь к акту синхронного перевода, постоянно готовит себя к работе в условиях такой ситуации перевода.

Тем не менее, ни переводчик, ни организатор мероприятия не всегда могут предсказать возможное развитие событий интерференция вследствие нестандартного произношения и других причин (затрудняет переключение между языками), а также вызванное ей нарушение норм языка перевода (влияет на выбор варианта перевода). Перечисленные факторы также оказывают негативное влияние на когнитивные механизмы вероятностного прогнозирования и синхронизации, не позволяя им выполнять свои функции.

Помимо указанных выше факторов, относящихся к системе синхронного перевода, существует еще ряд факторов внешнего характера. Среди них отметим температуру и качество воздуха в кабине синхронного перевода, а также техническую готовность аппаратуры (подача аудио- и видеосигнала для обеспечения мультисенсорности восприятия исходного текста [6, 12]).

При нарушении функционирования одного из когнитивных механизмов по причине негативного влияния стрессогенных факторов расстраивается вся система синхронного перевода. При этом происходит изменение состояния языкового сознания переводчика [2], что может привести к различным искажениям при передаче речи оратора. Для подтверждения данного тезиса нами был проведен психолингвистический и психофизиологический эксперимент [1].

В результате такого изменения сознания переводчик частично или полностью теряет способность адекватно выполнять синхронно-переводческую задачу. В зависимости от опыта и психологической устойчивости к стрессу (стрессоустойчивости) [5] переводчику требуется разное время на адаптацию к новым условиям работы или для восстановления нормального состояния своего языкового сознания.

Находясь в состоянии стресса, при которой его способность к осуществлению переводческой задачи снижена, переводчик-синхронист задействует те или иные стратегии для решения возникающих у него переводческих и психологических проблем. В этой связи возникает вопрос предела допустимости опущения или интерпретации поступающей от оратора информации [4]. С одной стороны, опущение несущественной или избыточной информации и интерпретация помогают синхронному переводчику справиться с трудностями при переводе. С другой стороны, как определить несущественность информации, а также до какой степени

переводчику позволено самостоятельно ее интерпретировать без потери или искажения смысла высказывания?

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ СИСТЕМЫ

Обычно термин «стрессоустойчивость» применяется исключительно к человеку как субъекту когнитивной деятельности. Однако практика показывает, что устойчивостью к стрессу обладают и различные системы, состоящие из взаимосвязанных элементов, без которых функционирование всей системы невозможно (например, правоохранительная система государства). В нашем случае мы имеем в виду систему когнитивных механизмов синхронного перевода. С одной стороны, данная система включает в себя элементы, суммарное функционирование которых делает возможным процесс синхронного перевода. С другой стороны, когнитивная система синхронного перевода является одним из элементов человеческой психики. Поэтому мы полагаем, что использование термина «стрессоустойчивость» для нее вполне приемлемо.

Для обеспечения стрессоустойчивости когнитивной системы синхронного перевода необходимо выполнение двух условий: а) языковая подготовленность индивида к акту синхронного перевода и б) его психологическая готовность к непредвиденным изменениям в ситуации перевода.

Языковая составляющая стрессоустойчивости когнитивной системы синхронного перевода затрагивает все аспекты лингвистического компонента синхронно-переводческой деятельности. К ним мы относим совершенствование знания рабочих языков, постоянное отслеживание изменений в их лексическом составе, глубокое изучение тематики предстоящего мероприятия, знакомство с произносительными особенностями ораторов (по возможности), их намерениями и целями выступления. Помимо этого, важно постоянно отрабатывать различные приемы и стратегии для преодоления тех или иных трудностей перевода.

Психологический компонент стрессоустойчивости не менее важен. Одного только знания языка и терминологии недостаточно для успешного перевода. Наш собственный опыт работы в качестве синхронного переводчика в интересах официальных лиц различного уровня показывает, что отсутствие готовности оперативно реагировать на возникающие внешние трудности перевода вполне может привести к потере значительной информации. Психологическая готовность может тренироваться при помощи аппаратных (специальные приборы для выбранной настройки ритмов головного мозга, в том числе и методика биологической обратной связи) и неаппаратных (звуковое, цветовое и вкусовое воздействие

для настройки головного мозга) средств. Наиболее оптимальное сочетание подбирается индивидуально в зависимости от психологических особенностей личности.

При правильной тренировке стрессоустойчивости когнитивная система синхронного перевода будет менее подвержена негативному влиянию стресса, проявляя определенную гибкость [11]. Она будет обеспечивать адекватное функционирование всех механизмов для успешного выполнения синхронно-переводческой задачи.

ВЫВОДЫ

В результате проведенного нами исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Когнитивная система синхронного перевода состоит из когнитивных механизмов восприятия и понимания, обработки поступающей информации, переключения между языками, выбора варианта перевода, вероятностного прогнозирования и синхронизации. Эта система обеспечивает выполнение переводчиком синхронно-переводческой задачи. Все механизмы внутри системы взаимосвязаны. Любое нарушение в работе одного из них ведет к разбалансировке всей системы.
2. В процессе синхронного перевода на индивида оказывают негативное влияние различные стрессогенные факторы, как субъективного, так и объективного характера. В результате этого может происходить изменение состояния языкового сознания переводчика, что в той или иной мере снижает его способность осуществлять адекватный перевод. В зависимости от степени стрессоустойчивости всей когнитивной системы синхронного перевода переводчик-синхронист адаптируется к новым условиям работы или восстанавливает неизменное состояние своего языкового сознания.
3. Для повышения стрессоустойчивости когнитивной системы синхронного перевода необходимо осуществлять подготовку по двум направлениям: лингвистическому и психологическому. При этом психологический тренинг подбирается индивидуально для каждого переводчика. Степень всесторонней готовности переводчика к акту синхронного перевода в меняющихся условиях ситуации перевода влияет на его профессиональную надежность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящей публикации нами была представлена когнитивно-динамическая концепция синхронного перевода. Она позволяет взглянуть на деятельность синхронного переводчика с точки зрения функционирования

ния его когнитивных механизмов, предназначенных для выполнения конкретной переводческой задачи.

Синхронный перевод представляется нам как динамическая когнитивная деятельность, обладающая определенной гибкостью и требующая от переводчика быстрого принятия решения относительно возникающих переводческих и непереводческих трудностей с тем, чтобы минимизировать последствия негативного влияния стрессогенных факторов. Поэтому анализ функцио-

нирования когнитивных механизмов, обеспечивающих данный вид перевода, крайне важен для всестороннего понимания процессов, действующих при работе переводчика-синхрониста.

Результаты нашего исследования могут быть использованы для дальнейшего теоретического изучения процессуальных аспектов синхронного перевода, а также учтены при организации образовательного процесса по подготовке синхронно-переводческих кадров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балаганов Д.В. Влияние стресса на деятельность переводчика-синхрониста // Филологические науки. Вопросы теории и практики. №12 (90). Ч.1. М.: Грамота, 2018. С.74-79.
2. Балаганов Д.В. Динамика состояния языкового сознания индивида в процессе синхронного перевода // Вестник МГОУ. Серия: Лингвистика. №1. Москва: МГОУ, 2020. С.6-14.
3. Балаганов Д.В., Давыдова Т.Ю. Когнитивные механизмы в синхронном переводе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. №47. Нижний Новгород: ННГЛУ, 2019. С.19-32.
4. Иванов Н.В. Интерпретация в знаковой онтологии языка и в переводе: монография /Н.В. Иванов. Москва: ИД «Международные отношения», 2018. 152 с.
5. Коница А.А., Черниговская Т.В. Синхронный перевод как экстремальный вид когнитивных процессов (обзор экспериментальных исследований) // Вопросы психолингвистики. 2018. № 38. С.178-204.
6. Чистова Е.В. Мультиканальность и мультимодальность восприятия в когнитивной деятельности переводчика-синхрониста // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Т.12. Вып.9. Тамбов: Грамота, 2019. С.337-342.
7. Aparicio, X., Heidlmayr, K., & Isel, F. (2017). Inhibition Efficiency in Highly Proficient Bilinguals and Simultaneous Interpreters: Evidence from Language Switching and Stroop Tasks // Journal of Psycholinguistic Research. V.46, Issue 6. P.1427-1451.
8. Camayd-Freixas, E. (2011). Cognitive theory of simultaneous interpreting and training // Proceedings of the 52nd Conference of the American Translators Association. New York: ATA.
9. Chesterman, A. (2015). Models of What Processes? // Describing Cognitive Processes in Translation / ed. by M. Ehrensberger-Dow et al. Amsterdam, PA: Benjamins. P.7-20.
10. Gile D. (2018). Simultaneous Interpreting // CHAN, Sin-wai (ed). 2018. An Encyclopedia of Practical Translation and Interpreting. Hong Kong: The Chinese University Press. P.531-561.
11. Hervais-Adelman A., Moser-Mercer B., Golestani N. (2015). Brain Functional Plasticity Associated with the Emergence of Expertise in Extreme Language Control // Neuroimage. № 114. P.264-274.
12. Seeber, K.G. (2017). Multimodal Processing in Simultaneous Interpreting // The Handbook of Translation and Cognition. John Wiley & Sons, Inc. P.461-475.
13. Setton, R. (1999). Simultaneous Interpretation: A Cognitive-Pragmatic Analysis. Amsterdam, PA: Benjamins. 399 p.

© Балаганов Дмитрий Владимирович (dmitryrus@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ПЕРЕДАЧИ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ЛЕКСИКИ В РОМАНЕ А.С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДА ДАРИО МОРЕЙРА КАСТРО АЛВЕСА НА ПОРТУГАЛЬСКИЙ ЯЗЫК)

Данилова Василиса Андреевна

Аспирант, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
vasilisa.danilovatpp@mail.ru

MEANS OF TRANSFERRING OF ETHNOCULTURAL VOCABULARY IN THE NOVEL "EUGENE ONEGIN" BY A.S. PUSHKIN (BASED ON THE TRANSLATION OF DARIO MOREIRA CASTRO ALVES INTO PORTUGUESE)

V. Danilova

Summary: The article is devoted to the analysis of translation of ethnocultural vocabulary into Portuguese in the novel "Eugene Onegin". The concept of realia is considered as vocabulary with national-cultural semantics of a particular culture. The purpose of the research is to analyze the ways of transferring realia in two unrelated languages and identify ethnocultural differences in lexemes, meaning similar concepts. The research methods were a contextual and comparative analysis of the realities of Russian culture in the translation of the novel, which made it possible to determine the differences in text cognition among native speakers of Russian and Portuguese. The novelty of the work lies in the analysis of Russian realia in the only translation of the novel "Eugene Onegin" into Portuguese, which was not previously the subject of research in the field of linguoculturology. It is revealed that realia are used in many areas of human activity and may contain a cultural component in the internal meaning of words and their connotations. The analysis of the main means of translation Russian realia into Portuguese is performed. The results of the research revealed differences in Russian and Portuguese realia and established language means of transferring realia into foreign languages such as correlation, hypo-hyponymic translation, assimilation, peripheral translation and calque.

Keywords: ethnocultural vocabulary, realia, linguoculturology, ethno-linguistics, comparative analysis.

Аннотация: Настоящая статья посвящена анализу этнокультурной лексики в переводе романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» на португальский язык. Рассматривается термин реалия как лексика с национально-культурной семантикой, присущей определенной языковой общности. Цель данного исследования – проанализировать способы передачи реалий в двух неродственных языках и выявить этнокультурные различия лексем, означающих схожие понятия. Методами исследования послужили контекстуальный и сопоставительный анализ реалий русской культуры в переводе романа, что позволило определить различия когнитивности текста у носителей русского и португальского языков. Новизна работы заключается в обращении к единственному переводу романа «Евгений Онегин» на португальский язык, который ранее не являлся объектом исследования в аспекте лингвокультурологии. Выявлено, что реалии используются во многих сферах человеческой деятельности и могут содержать культурный компонент во внутреннем значении слов и их коннотации. В результате исследования были обозначены различия языковых средств передачи реалий в русском и португальском языке, и установлены способы передачи этнокультурной лексики в переводе романа, такие как корреляция, гипо-гиперонимический перевод, уподобление, перифрастический перевод и калькирование.

Ключевые слова: этнокультурная лексика, реалии, лингвокультурология, этнолингвистика, сопоставительный анализ.

В настоящее время большое внимание ученых уделяется вопросам, связанным с национально-культурной спецификой языка. Этнокультурные различия ярко проявляются при сопоставлении лексики двух неродственных языков, что способствует выявлению значений слов, характерных для конкретной культуры или языкового сообщества. Понимание и верная интерпретация этнокультурной лексики необходимы при изучении и преподавании иностранных языков. Данная статья посвящена анализу национально-культурной лексики в

романе «Евгений Онегин» и его переводе на португальский язык с целью сопоставления компонентов значения слов и определения способов передачи реалий русской культуры XIX века на португальский язык.

Для определения культурно-маркированной лексики в ряде работ русских и зарубежных ученых используется термин «реалия». В научной литературе существует несколько определений данного понятия. В словаре лингвистических терминов О.С. Ахманова определяет

реалии как «предметы материальной культуры, а также разнообразные факторы, изучаемые внешней лингвистикой, такие как государственное устройство данной страны, история и культура данного народа, языковые контакты носителей данного языка и т.п. с точки зрения их отражения в данном языке» [1, с. 608].

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров дают следующее толкование: реалия — это культурные элементы, не имеющие соответствий в культуре обучающегося. [2, с. 34]

В данной статье термин «реалия» интерпретируется согласно определению С.И. Влахова и С.П. Флорина: реалии — слова (и словосочетания) народного языка, представляющие собой наименования предметов, понятий, явлений, характерных для географической среды, культуры, материального быта или общественно-исторических особенностей народа, нации, страны, племени и являющиеся, таким образом, носителями национального, местного или исторического колорита. [3, с. 406].

Отметим, что «понятия, которые отражают реалии, носят национальный характер и материализуются в так называемой безэквивалентной лексике», то есть не имеют полных эквивалентов в других языках [4, с. 115].

В.С. Виноградов вводит понятие «ассоциативные реалии», в которых фоновая информация отражается не в денотате, в безэквивалентной лексике, а в оттенках слова, его эмоционально-экспрессивной окраске и отдельных компонентах значения.

Ассоциативные реалии не находят вербального воплощения в безэквивалентной лексике, а выражаются в информации, которая сопровождает слово, выражение, цитату и хорошо известна носителю языка. Согласно В.С. Виноградову, реалии можно разделить на реалии-слова и ассоциативные реалии [4, с. 116].

Рассмотрим разновидности реалий русской культуры XIX века и их португальские соответствия в переводе романа «Евгений Онегин», опираясь на классификацию реалий В.С. Виноградова.

Бытовые реалии:

- а) Жилище, имущество: покои — quarto, ночлег — aposento, девичья — quarto de empregadas,
- б) Одежда, уборы: тулуп — peles, колпак — touca, картуз — bone, фуфайка — camiseta, лапоть — alparca, кафтан — pele.
- в) Пища, напитки: пряник — prianik, щи — shchi, квас — kvas.
- г) Единицы меры: сажень — jarda, верста — versta.
- д) Музыкальные инструменты, народные танцы и песни: трепак — trepak, хоровод — jogo do prato, балалайка — balalaica.

- е) Народные праздники, игры: Масленица — Carnaval, горелки — pega.
- ж) Транспорт: почтовые — corceis de muda, тройка лошадей — troika, бричка — britskas.

1. Лексика, называющая этнографические и мифологические реалии:

- а) Этнические и социальные общности и их представители: мужики — mijiques, казаки — cossacos.

2. Лексика, называющие реалии мира природы:

- а) Реалии природы: мурава — campo, глушь — bosque inhabitado, нива — campo.

3. Лексика, называющая ономастические реалии:

- а) Антропонимы.

Среди антропонимов различаются общие имена и фамилии, характерные для определенной культурной общности, и индивидуальные имена, называющие литераторов, артистов, общественных и политических деятелей и прочих известных личностей. Индивидуальные имена требуют комментария при переводе на другой язык, поскольку являются прецедентными, то есть «связаны с широко известным текстом или ситуацией» и вызывают ряд ассоциаций у носителей русского языка [5, с. 83].

Общие имена: Дмитрий — Dmitri, Ваня — Vania, Андриюшка — Andriushka.

Прецедентные имена: Чаадаев — Tchadaiev, Истомина — Istomina, Катенин — Katenin.

- б) Топонимы.

Некоторые топонимы также стоит отнести к прецедентным именам, поскольку они упоминаются в тексте не столько для обозначения конкретного географического объекта, сколько в качестве своего рода культурного знака, символа определенных качеств, исторических событий, судеб. [6, с. 284]

Милльоная — Milionnaia, Петровский замок — Petrovskiy castelo, Летний сад — Letniy Sad.

4. Лексика, отражающая ассоциативные реалии:

- а) Языковые аллюзии обычно содержат намек на какой-либо фразеологизм, пословицу, поговорку, крылатую фразу или ходячее выражение: приди в чертог ко мне златой — ao meu castelo de ouro vem (Строка из арии Лесты, опера «Днепровская русалка» Ф. Кауера, популярной в пушкинские времена.) [7, с. 598]; Мой дядя самых честных правил — o meu tio honesto e mui honrado («Мой дядя самых честных правил» — Иронически переименованная строка из басни И.А. Крылова «Осел и мужик»). [7, с. 547].

- б) Фразеологизмы и устойчивые выражения: попутить взор — ollhar deixou cair; как Зюзя пьяный

— *ebrio; нет мочи — penoso a mim; терзать чью-либо душу — dar tanta emoção na alma; с корабля на бал — do barco au baile.*

При работе с реалиями переводчик литературного текста часто сталкивается с трудностями, что свидетельствует о проблемах понимания, когнитии иностранного текста. Рассмотрим две основные трудности передачи реалий на другой язык:

1. Отсутствие в переводящем языке (ПЯ), точного соответствия переводимой реалии из-за того, что в культуре и быте, носителей языка перевода нет обозначаемого данной реалией объекта, т. е. самого референта.
2. Необходимость не только передать денотативное значение реалии, но и сохранить её национальный и исторический колорит.

В.С. Виноградов выделяет следующие способы передачи реалий на другой язык:

1. Корреляция
2. Гипо-гиперонимический перевод
3. Уподобление
4. Перифрастический
5. Калькирование [3, с. 117].

Для передачи реалий в романе «Евгений Онегин» на португальский язык используются следующие способы:

1) Корреляция

Ведущим способом передачи реалий в романе является транскрипция с сохранением некоторых элементов транслитерации. Поскольку фонетические и графические системы языков значительно отличаются друг от друга, передача формы слова ИЯ на языке перевода всегда несколько условна и приближительна. При первом появлении в тексте переводчик обычно сопровождает транскрибированные слова сносками или вводными в текст перевода объяснениями. Распространенным примером корреляции в романе является передача бытовых реалий со значением пищи и домашней утвари:

«У них на масленице жирной Водились русские блины;»
 “No carnaval eram de agrado Os *blinis* russos, sem iguais”
 «Им квас как воздух был потребен,»
 “E o dispensável *kvas* chegando”
 «А я так за уши драла! А я так *пряником* кормила!»
 “As tuas orelhas te puxe! Que bons *prianiks* comias!»
 «Заводит слово стороной О скуке жизни холостой; Зовут соседа к *самовару*,»

“Ja se alegava, em tom matreiro, Do tédio que e viver solteiro; Ao *samovar* Lenski e chamado” Названия улиц, городов, имен собственных, фамилий также передается транслитерацией.

Например: Летний сад — *Letniy Sad*, Мильонная — *Millionnaia*, Тверская — *Tverskaia*, Ленский — *Lenski*, Ювенал — *Juvenal*.

Достоинством транслитерации, как способа передачи безэквивалентной лексики является ее надежность. Исследователь передает звуковую оболочку транслитерируемого слова. Содержательная сторона слова раскрывается только через контекст. Тем самым удается избежать толкований нового понятия, а также связанного с этим риска неверной его интерпретации: Собрание — *Sobranie*, Истомина — *Istomina*, Княжнин — *Kniazhnin*, Катенин — *Katenin*, Шаховский — *Shakhovskoi*.

Следует отметить недостатки, которые проявляются в транслитерации — это механическая передача безэквивалентного слова и неспособность достаточно полно раскрыть содержание нового понятия, которое может остаться либо вообще непонятым для многих получателей текста, либо будет приблизительно понято из контекста. На нашем материале к этой группе относятся лексемы, которые включены в текст без каких-либо экспликаций.

2) Гипо-гиперонимический перевод

При этом способе наблюдается редукция или увеличение семантического поля в языке перевода. В данном случае культурно-маркированная лексика передается более широким или более узким по семантическому объему, чем значения заимствования. Гипо-гиперонимический способ передачи этнокультурной лексики широко отражен в рассматриваемом переводе:

«В гостиной встреча новых лиц, Лай *мосек*, чмоканье девиц,»
 “Aos encontros de tao contente Estalam *beijos*, os *cães* latem”

Моська — маленькая собачка, мопс [8]. Слово передается на португальский лексемой *cão* — *собака* [9], которая является родовым понятием по отношению к гипониму *моська*.

«Весной на *мураве* лугов, зимой на чугуне камина,»
 “Em primavera ao *campo* ve-lo Ou em inverno ante a *lareira*”

Семантическое поле *campo* — *поле, сельская местность* значительно шире значения лексемы *мурава* — *густая, молодая трава* [8, 9].

«Любили круглые качели, *Подблюдны песни*, хоровод»
 “*Corais*, balanço, os entretiam Jogo do prato era paixão.”

Подблюдные песни представляют собой особый вид обрядовых песен, исполняемых во время святочных

гаданий [8]. В то время как в переводе используется лексема *coral* — песня, хор имеющая более широкое значение [9].

«Умилно на пучок *zari* Они роняли слезки три;»
 “Dia de Graça aguavam flores Com um par de lágrimas suas dores...”

Заря, устаревшее название растения любисток, переведено гиперонимом *flores* — цветы [8, 9].

Рассматриваемый тип перевода полностью передает привычность, бытовую окраску соответствующего слова подлинника, в одних случаях придавая ему определенный оттенок, в других случаях, не внося в него никаких новых черт. Для обозначения реалии в языке перевода находится понятие, которое хоть и не совпадает с исходным вариантом, но имеет с ним значительное семантическое сходство и в известной мере способно раскрыть для получателя перевода суть описываемого явления.

3) Уподобление

При уподоблении слова называют понятия, соподчиненные по отношению к родовому понятию. Например:
 «Он, правда, в туз из пистолета В пяти *саженях* попал»,
 “Num as com um tiro ele acertava, A doze *jardas* de distancia”

При переводе лексемы *сажень* — три аршина [8] переводчик использует аналог в португальском языке — *jarda*, который также является мерой измерения длины, но не идентичен значению русской лексемы.

«Тут был на эпиграммы падкий, На всё сердитый *господин*:»
 “Enamorado de epigramas, A um *homen* tudo aborrecia”
 «И заведет крещеный мир На каждой станции *трактир*.»
 “Verao cristao nisto vantage Uma *taberna*, uma estalagem”

Для лексем *господин* и *трактир* переводчик также подбирает аналоги в своей лингвокультуре, тем самым следуя принципу доместикации. Ф. Шлейермахер определил доместикацию как «этноцентрическое редуцирование оригинального текста в соответствии с культурными ценностями языка перевода», т.е. как «способ репрезентации чужого нашему и непонятного текста в понятных терминах концепции принимающей культуры» [10, с. 50]. Таким образом, переводчик делает текст более близким и понятным носителю португальского языка.

4) Перифрастический

Нередко для передачи смысла реалии переводчик прибегает к описательному переводу. В таком случае

значение слова объясняется при помощи словосочетания. Следует отметить, что перифрастический перевод особенно широко представлен в источнике.

«Зато читал Адама Смита И был глубокой *эконом*,»
 “Mas Adam Smith ele entendia E era *profundo em economia*”
 «Татьяну трогают; но ей Нехорошо на *новоселье*,»
 “Comovem Tania; e bem verdade, No *novo lar* nao esta contente”
 «Погрейся у него немножко! И в *сени* прямо он идет И на порог ее кладет.»
 “Entra e aquece-te um instante! E *porta adentro* vai passando E Tania ao chao ja vai deixando”

5) Калька

В художественном переводе этот прием характерен не для передачи значений слов-реалий, то есть употребительных слов в определенной национальной общности, а при воссоздании индивидуально-авторских неологизмов, когда переводчик, соперничая с автором, придумывает столь же выразительные, как в оригинале, окказиональные слова. К калькированию прибегают и при переводе пословиц и поговорок, когда в силу различных причин необходимо сохранить не только их смысл, но и их образно-смысловую основу, например:

«Капусту садит, как Гораций»
 “Faz como Horacio - couves planta;”
 «Как сон младенца, как луна В пустынях неба безмятежных,»
 “Sono de infant, ou lua escura, A percorrer o ceu deserto”
 «Он возвратился и попал, Как Чацкий, с корабля на бал.»
 “E como Tchatski, apenas vindo, Do barco ao baile ia subindo”

Калькирование может оказаться эффективным приемом, когда возникает необходимость передать настоящую игру слов оригинала, составляющим элементом является фразеологизм рассматриваемого типа. Калькированию пословиц и поговорок способствует то обстоятельство, которое лежит в основе этих устойчивых выражений, образы (если, конечно, они не сугубо национальные) воспроизводятся средствами языка, перевода и оказываются вполне понятными для иностранного перевода.

Однако, стоит заметить, что калькирование возможно только тогда, когда дословный перевод может довести до читателя истинное содержание всего фразеологизма (а не значения составляющих его частей). В рассматриваемом переводе автор помещает сноски и комментарии для разъяснения смысла устойчивого словосочетания, фразеологизма или поговорки.

В некоторых случаях можно наблюдать *пропуск* реалии, когда переводчик опускает лексему, передавая ее

значение в контексте, либо полностью исключая в переводе. Рассмотрим такой пример:

«Летит кибитка удалая; Ямщик сидит на облучке» в переводе на португальский звучит, как “Passa a carroça, vai voando; Envolto em peles, o cocheiro”.

В данном случае лексема пропущена, а значение реалии передается через контекст.

Также в строках «Пред зеркалами проводил и из уборной выходил» переводчик пропускает слово «уборная», передавая лишь общий смысл готовности Онегина к выходу. “Ficar no espelho a se burnir, Estava, então, pronto a sair”.

Опущение лексем в данном материале представлено слабо, и причина обусловлена тем, что к началу XX века переводчики отказались от бытовавшего ранее свободного, вольного перевода, который допускал не только пропуск отдельных лексем и фрагментов, но и сотворчество переводчика, выражающееся в измене-

нии фабулы, окончания произведения были разработаны основные понятия и концепции переводческой деятельности, в основе которых лежали эквивалентность и адекватность плана содержания и плана выражения.

Таким образом, реалия представляет собой неотъемлемую часть культуры и быта определенного народа, поэтому необходимо обращать особое внимание на способы ее передачи на другой язык. Важно также учитывать личность реципиента текста и его фоновые знания. По этой причине перед переводчиком стоит задача сохранить не только основную идею произведения, но и его национальный колорит и эмоционально экспрессивную окраску. В ходе исследования было выявлено, для передачи этнокультурной специфики лексем были использованы различные способы такие как корреляция, гипо-гиперонимический перевод, уподобление, перифрастический перевод и калькирование. В некоторых случаях наблюдается опущение реалии и передача ее смысла в контексте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – Калуга, 1966. – 381 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Три типа лингвострановедческого комментария // Русский язык в национальной школе, 1972, №1, 34–36 с.
3. Виноградов В.С. Лексические вопросы перевода художественной прозы. М.: Издательство Московского университета, 1978. - 172 с.
4. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. /Монография. – М.:Высшая школа, 1986. - 416 с.
5. Захаренко И.В., Красных В.В., Д.Б. Гудков, Д.В. Багаева. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов, 1997. - 83 с.
6. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: курс лекций. — М., 2002. 284 с.
7. Лотман Ю.М. Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин»: Комментарий: Пособие для учителя // Лотман Ю. М. Пушкин: Биография писателя; Статьи и заметки, 1960—1990; «Евгений Онегин»: Комментарий. — СПб.: Искусство-СПб, 1995. — 472—762 с.
8. Толковый словарь Ушакова онлайн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ushakovdictionary.ru/> (дата обращения: 20.01.2020).
9. Priberam dicionário [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dicionario.priberam.org/dicion%C3%A1rio> (дата обращения: 20.01.2020).
10. Venuti, L. The scandals of translation: toward an ethics of difference/ L.Venuti. – London: Routledge, 1998. – 210p.

© Данилова Василиса Андреевна (vasilisa.danilovatpp@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ЗАИМСТВОВАННЫХ СЛОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

SEMANTIC GROUPS OF BORROWED WORDS IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

**E. Zatsepina
Yu. Rudinova
O. Boychenko**

Summary: The article discusses the main semantic groups of borrowed words of the Russian language. It was revealed that the most significant are semantic groups of nouns denoting computer and network concepts; notions of business and finance; sports; politicians. Each of these areas is of great importance for the speaker and is actively developing, so the appearance of new borrowed words in them is natural. The bulk of modern borrowing comes from the English language in connection with its active use in international communication. Since the replenishment of borrowings meets the needs of a native speaker, it is incorrect to talk about clogging the Russian language with borrowed words.

Keywords: vocabulary, borrowed vocabulary, the Russian language, semantics, semantic group.

Зацепина Елена Александровна

*К.филол.н., Государственный университет
по землеустройству
myshila@mail.ru*

Рудина Юлия Ивановна

*К.п.н., доцент, Государственный университет
по землеустройству,
yu_rudinova@mail.ru*

Бойченко Ольга Андреевна

*старший преподаватель, Государственный университет
по землеустройству
olgaandreevna@list.ru*

Аннотация: В статье рассмотрены основные семантические группы заимствованных слов русского языка. Выявлено, что наиболее значимыми являются семантические группы имён существительных, обозначающих компьютерные и сетевые понятия; понятия сферы бизнеса и финансов; спорта; политики. Каждая из данных сфер имеет большое значение для говорящего и активно развивается, поэтому появление в них новых заимствованных слов является закономерным. Основная часть современных заимствований приходит из английского языка в связи с его активным использованием в международном общении. Поскольку пополнение заимствованиями отвечает потребностям носителя языка, то говорить о засорении русского языка заимствованными словами некорректно.

Ключевые слова: лексика, заимствованная лексика, русский язык, семантика, семантическая группа.

Займствованные слова, так активно проникающие в современный русский язык на данном этапе его развития, обслуживают наиболее важные для говорящего сферы жизни и выражают, в связи с этим, актуальные смыслы. Именно анализ этих смыслов, выявление значения, благодаря которому слово начинает использоваться в русском языке, позволяют оценить заимствованное слово как нужное или ненужное. В первом случае можно говорить о закономерном характере его появления в русском языке, во втором – о случайном. Гипотеза о том, что заимствованные слова засоряют русский язык, высказывается многими специалистами [2], однако большинство исследователей всё-таки считают, что появление в языке заимствованных слов – явление естественное, логичное, необходимое для развития языка и общества [6, с. 190; 10, с. 74 и др.]. Анализ семантики заимствованных слов поможет лучше разобраться в данной проблеме.

Степень изученности проблемы

Исследование заимствованных слов в российском языкознании имеет богатые традиции. Оно восходит к

трудом Я.К. Грота, который разделял заимствования на «обрусевшие» и «новейшие» и отмечал, что между ними «не всегда можно явственно провести границу» [15, с. 749]. В более позднее время изучением заимствованной лексики в русском языке, в том числе с точки зрения обособности заимствований, занимались В.Г. Костомаров [4], М.А. Кронгауз [5], Л.П. Крысин [7] и другие учёные.

Ряд исследователей уделяют внимание отдельным семантическим группам заимствованных слов и даже отдельным лексическим единицам. И. Тань рассматривает заимствованные слова сферы политики на примере слова импичмент и отмечает, что его понимание и употребление «зависят от социальных характеристик носителей языка» [14, с. 188]. Анализируются также заимствованные слова экономической [8], научно-технической [3] и других сфер.

Цель исследования

Целью статьи стало выявление групп заимствованных слов, в которые они объединяются на основе семантики. Материалом для исследования послужили за-

имствованные слова, представленные в онлайн-словаре [13], поскольку именно сетевые источники представляют сегодня наиболее актуальные перечни заимствований-неологизмов. Для иллюстрации использования заимствованных слов в русском языке использовались материалы Национального корпуса русского языка (НКРЯ) [11].

Результаты исследования

Заимствованные слова, проникающие в современный русский язык, относятся к разнообразным сферам жизни и соответственно формируют различные семантические группы. Семантическая группа понимается нами как «подразряд слов в пределах данной части речи, объединенных общностью значения» [1, с. 118]. Поскольку большая часть заимствованных слов относится к грамматическому разряду имён существительных, то мы будем рассматривать семантические группы данной части речи.

В составе заимствованных слов, функционирующих в современном русском языке, выделяются следующие семантические группы (СГ) имён существительных.

На первом месте по количеству заимствований и по активности их вхождения в современный русский язык находится СГ «Имена существительные, обозначающие компьютерные и сетевые понятия». Сюда относятся слова *апгрейд* (англ. *upgrade*) – ‘обновление аппаратной части компьютерных систем’, *баг* (англ. *bug* – жук, жучок) – ‘ошибка в софтвере [какой-либо программе]’, *подкастинг* (англ. *podcasting*) – ‘ипод-вещание’, *скриншот* (англ. *screenshot*) – ‘снимок экрана’ [13] и многие другие. Подавляющее большинство таких слов заимствуется из английского языка, что связано с его широким распространением в компьютерной сфере и с глобализацией данной сферы.

Данная лексика используется в самых разных сферах функционирования современного языка, например, в заголовках СМИ: «*Всё дело в галочке, или Как выманить у абонента согласие на мобильный спам*» («Новгородские ведомости», 2013) [11], в художественной литературе: «*Впрочем, напоминал он себе, в наши дни трафик любых передвижений определяется надежностью и быстротой каналов транспортировки*» (Д.И. Рубина. Русская канарейка. Блудный сын) [Там же] и, конечно, в общении на форумах: «*Я рада, что мой постинг заставил вас порыться в словарях*» [Там же]. Для современного носителя языка, прекрасно знакомого с компьютерной техникой (чаще всего, естественно, в качестве пользователя) и комфортно себя чувствующего в сети интернет, использование слов данной СГ естественно. Они быстро и активно проникают в язык.

Следующая по популярности СГ – «Имена существительные, обозначающие понятия сферы бизнеса и финансов». Данная сфера много значит для современного носителя языка в связи с теми изменениями, которые произошли в российском обществе. Это такие слова, как *дефолт* (англ. *default*) – ‘невыполнение финансовых обязательств, банкротство’, *дилер* (англ. *dealer* – торговец) – ‘профессиональный участник рынка ценных бумаг’, *мерчендайзер* (англ. *merchandiser*) – ‘товаровед’ [13] и др. Основная сфера использования слов данной СГ – публикации СМИ специального характера, предназначенные для информирования широкого круга людей о явлениях сферы бизнеса или смежных с нею областей: «*А за четверть этой суммы чайлд-брокер возьмет этого ребенка и вывезет на такую ферму*» (журнал «Эксперт») [11].

Слова СГ «Имена существительные, обозначающие спортивные понятия» занимают важное место в современном русском языке в связи с популярностью спорта и здорового образа жизни. Вообще большая часть спортивных терминов относится к заимствованной лексике (*футбол, бокс, ринг* и др.), а в современном русском языке появляются новые заимствованные термины, которые используются для называния новых видов спорта и связанных с ними явлений: *бейсджампинг* (англ. *base jumping*) – ‘прыжки с устойчивого основания’, *виндсёрфинг* (англ. *windsurfing*) – ‘гонки по воде на доске’, *спидвей* (англ. *speedway*) – ‘скоростная дорога’ [13] и др. Данная лексика используется чаще всего в публикациях, посвящённых спорту и предназначенных для тех, кто интересуется спортом. При этом новые заимствования могут сочетаться с более привычными наименованиями: «*Сами соревнования будут проходить по шести номинациям: стритбол, армрестлинг, прыжки со скакалкой, настольный теннис, президентские состязания по четырем тестам и, внимание, – пирамида*» («Новгородские ведомости», 2013) [11].

Очень значимой для говорящего СГ заимствованных слов является также группа «Имена существительные сферы политики». Это слова *инаугурация* (лат. *inaugurare* – посвящать) – ‘церемония вступления в должность’, *популизм* (лат. *populus* – народ) – ‘политика, апеллирующая к широким массам и обещающая им скорое и лёгкое решение острых социальных проблем’ [13] и др. особенно широко эта лексика используется в СМИ в публикациях о политике и общественной жизни: «*Такой блок мог бы собрать весь левый оппозиционный электорат*» («Газета») [11].

Выводы

В современном русском языке заимствованные слова относятся к сферам, наиболее значимым для говорящего и играющим большую роль в его жизни. Поэтому наиболее распространёнными являются заимствования

таких семантических групп, как «Имена существительные, обозначающие компьютерные и сетевые понятия», «Имена существительные, обозначающие понятия сферы бизнеса и финансов», «Имена существительные, обозначающие спортивные понятия», «Имена существительные сферы политики». Рассмотрев слова данных тематических сфер, мы выявили, что они используются говорящими в первую очередь в публикациях СМИ специального характера, посвящённых соответствующим сферам экономической, политической и общественной

жизни. Становясь неотъемлемой частью лексикона говорящего, новые заимствования проникают в сферу непринуждённого общения на форумах, в язык художественной литературы. Большая часть новых заимствований являются англицизмами, что связано с международным использованием английского языка в современном мире и глобализацией. Анализ СГ заимствованных слов показывает, что они появляются в языке по вполне «уважительным» причинам, и называть их элементами, засоряющими русский язык, с нашей точки зрения, неверно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1969. – 608 с.
2. Бережной Р.Е. Разрушение «экологической» устойчивости языка элементами, чуждыми русскому литературному языку: заимствования, жаргонизмы, лингвоцинизмы // Язык и этнос в пространстве диалога культур: Мат. I Всерос. науч.-практ. конф. – Ставрополь: СКФУ, 2019. – С. 144-149.
3. Ильина Т.С., Ионикова Е.П. Англицизмы как специфика научно-технической терминологии русского языка // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019. – № 4-2. – С. 102-109.
4. Костомаров В.Г. Русский язык в иноязычном потоке // Русский язык за рубежом. – 1993. – № 2. – С. 17-26.
5. Кронгауз М.А. Русский язык на грани нервного срыва. – М.: Знак: Языки славянских культур, 2008. – 232 с.
6. Крылова М.Н. Язык как динамическая система // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. – 2014. – № 1 (9). – С. 189-194.
7. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. – М.: Наука, 1968. – 340 с.
8. Машукова Е.Б. Заимствованные слова в экономике // Язык и культура как национальное достояние в поликультурной среде: Мат. II Междунар. науч.-практ. конф. – Ставрополь: СКФУ, 2019. – С. 340-344.
9. Назарова Е.А. Влияние заимствований из английского языка на функционирование имён существительных в современном русском языке (конец XX - начало XXI вв.). Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2008. № 2. С. 67-70.
10. Назарова Е.А. Место и роль заимствований из английского языка в современном русском языке (конец XX - начало XXI вв.). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Московский государственный областной университет. Москва, 2008.
11. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ruscorpora.ru/new/>.
12. Реформатский А.А. Введение в языковедение. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 536 с.
13. Словарь современных заимствований [Электронный ресурс]. – URL: <https://infopedia.su/9x104ce.html>.
14. Тань И. Заимствованные слова сферы политики и их понимание носителями русского языка (на примере слова «импичмент») // Вестник Челябинского государственного университета. – 2018. – № 6 (416). – С. 185-190.
15. Труды Я.К. Грота / Изданы под ред. проф. Я.К. Грота: в 5 т. Т. 2: Филологические разыскания: 1952-1892. – СПб.: Тип. Мин. путей сообщ., 1899. – XVIII, 941 с.

© Зацепина Елена Александровна (myshila@mail.ru), Рудинова Юлия Ивановна (yu_rudinova@mail.ru),
Бойченко Ольга Андреевна (olgaandreevna@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ГЕНЕЗИС ЗАЛОГОВЫХ КАТЕГОРИЙ В ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКАХ

GENESIS OF MORTGAGE CATEGORIES
IN GERMAN LANGUAGES

O. Orekhova

Summary: The article analyzes the origin of collateral categories in Germanic languages (GY); periods of chronological periods of mortgage categories of the German language (AE) as a system of morphological and syntactic mutual relations are considered.

In particular, a description of the typology and opposition in the functioning of collateral verb forms in the Gothic (GothJ) and German languages is presented, an attempt is made to determine the syncretic and hierarchical dependencies, the degree of grammatization and morphologization of the collateral categories of the German language.

Keywords: grammatical category, pledge, asset, passive, media passive, syncretism, hierarchy, grammatization, morphologization.

Орехова Оксана Евгеньевна

К.и.н., доцент, МГИМО МИД РФ

frau@bk.ru

Аннотация: В статье осуществлен анализ происхождения залоговых категорий в германских языках (ГЯ); рассмотрены периоды хронологические периоды залоговых категорий немецкого языка (НЯ) как системы морфологических и синтаксических взаимных связей.

В частности, представлено описание типологии и противопоставления в функционировании залоговых глагольных форм в готском (ГотЯ) и немецком языках, осуществлена попытка определения синкретических и иерархических зависимостей, степени грамматикизации и морфологизации залоговых категорий немецкого языка.

Ключевые слова: грамматическая категория, залог, актив, пассив, медиапассив, синкретичность, иерархичность, грамматикизация, морфологизация.

Введение

Проблематика выбранной темы определяется общей направленностью современных грамматических исследований к изучению разных подходов относительно функционирования и развития грамматических систем ГЯ. Впрочем, стоит отметить, что уровень исследовательских процедур в некоторых аспектах несколько формализован. Неопределенность вопросов, связанных с различными, порой противоречивыми механизмами толкования типологии категорий состояния глаголов в ГЯ, отсутствие интегрального подхода к научному поиску обусловили несомненную заинтересованность в системном исследовании такого направления.

Проблемность выражения залоговых форм - результат терминологического расхождения, существующего в описании этой глагольной категории, и отражается в определении состояния как категории. Н.С. Валгина характеризует дефиницию «залоговая категория» как состояние, которое выражает разного рода отношение действия или состояния, выражающиеся глаголом, к его объекту [1].

Е.А. Булычева отмечает, что категория состояния действительно предусматривает использование сферы переходных глаголов, при которых выявляются субъектно-объектные отношения, либо на уровне действия, либо на уровне процесса. Что касается залогового процесса, то он не может быть направлен на объект. Транзитом между субъектом и объектом явля-

ется действие и процесс [2].

Учитывая это, грамматическая категория не существует в языке изолированно, она входит в систему исторических, морфологических, синтаксических, прагматических и семантических коллизий. Залоговая категория глаголов является противоречивой категорией современного языкознания из-за ее оппозиционности, многоаспектности, полисемантической.

Исходной категорией является форма актива, которая равноправно существует в системе каждого языка. Противостоит активному состоянию состав морфологически-факультативных форм — пассив, медиум, рефлексив, реципрок, кооператив, каузатив, медиапассив [3].

В языкознании актив и пассив считаются доминантными формами вербальных категорий. В истории лингвистики пассивное состояние традиционно рассматривался в одновременном взаимосвязи и сопоставлении с другими грамматическими формами, прежде всего с действительным состоянием [3].

В нашем исследовании генезиса категории состояния глаголов ГЯ мы опираемся на научные труды таких авторов, как: Л.Р. Зиндер, Т.В. Строева [4]; В.Г. Адмони [5]; М.М. Гухман [6, 7]; С.А. Шубик [8, 9]; Н.С. Жукова [10]; E. Agricola, W. Fleischer [11] и других.

Цель исследования мы видим в изучении происхождения залоговых категорий в ГЯ и представлении периодизации залоговых категорий НЯ как системы морфолого-синтаксических корреляций.

Во время научного поиска нами были сформулированы следующие задачи:

- описать типологию и оппозиционный характер функционирования залоговых глагольных конструкций ГотЯ (на примере ГотЯ и НЯ);
- попытаться определить синкретичные и иерархические зависимости, степень грамматикализации и морфологии залоговых категорий в ГЯ, в частности в НЯ.

Результаты исследования

Грамматические категории иерархически не статичны. Каждому историческому периоду развития системы речи соответствуют собственные перечень и содержание морфологических категорий, определение взаимоотношений между ними. Чтобы понять взаимосвязь залоговых категорий сегодняшнего НЯ и объяснить их системное положение необходимо рассмотреть глагольную подсистему НЯ в динамике, то есть с точки зрения историзма, в соответствии с которой нужно постоянно учитывать историческую перспективу как относительно предыдущих периодов, так и направлений дальнейшего развития.

Отправной точкой сравнения современных ГЯ с предыдущими периодами развития является ГотЯ, который единственный из древнегерманских языков сохранился в письменности. По утверждению Н. Жуковой, использование явления синкретизма как показателя зависимости категорий позволяет принять такую иерархию глагольных категорий в ГотЯ: Person - 77 %, Zahl - 62 %, Modus - 54 %, Zeit - 44,5 %, Genera verbi - 30 % [10, 10-15].

По свидетельству Н.С. Жуковой [10], в ГотЯ отсутствовали независимые категории с полностью морфологической выраженностью. При этом залоговая категория находилась в зависимости от иных категорий и представляла собой двухкомпонентное противопоставление «актив vs медиапассив», являвшееся асимметричным, поскольку актив использовался в двух временных формах (презенс и притериум – настоящее и прошедшее) и полной парадигме (индикатив, оптатив, императив), тогда как его оппонент - медиапассив - только в форме презенс (настоящее время) и двух модальных реализациях: индикатив и оптатив. В целом категория состояния ГотЯ находилась в зависимости от категорий лица, числа, времени и склонения.

Следовательно, в ГотЯ синкретичные формы в категории залога говорят об асимметрии его парадигмы и показывают охватившие его изменения. Таким образом, рассматривая глагольную подсистему мы видим, что периферийное положение залоговой категории в ней говорит об исчезновении этой категории.

Еще М. Гухман [6] отмечала, что, как правило, форма ГотЯ медиапассив использовалась в значении пассивного состояния (презенс и футур): *all bagme ni taujandame arken god usmaitada jah in fon galagjada* (любое дерево, не дающее спелого доброго плода, срубают и бросают в огонь). В некоторых случаях по этой форме называется деятель: *ei hauhjandau fram tannam* (чтобы быть славными людьми).

Однако есть и другие случаи, когда форма медиапассива употреблялась в несколько ином значении. Например, от глагола *preihan* (теснить) медиапассивные формы имели непереходно-обратное значение: *ni preihanda jus in uns is preihanda in hairpram iywaraim* (не теснитесь в нас, но теснитесь в ваших сердцах); с другим лексическим оттенком: *appan jappe preihanda in izwaraizios gaplahtais* (но если терпимо, то ради вашей утехи).

Моральное состояние, аффект выражали и формы глаголов *ufblesan* (превозносить), *ingramjan* (раздражать), которые встречались исключительно в медиапассиве: *friapwa ni aljanop, friapwa ni flauteip, ni ufblesada, ni aiwiskop... ni ingramjada* (любовь не завидует, любовь не хвастается, не превозносит, не бесчинствует). Иногда медиапассивные формы изменяли у глагола не столько залоговое, сколько лексическое значение. Так, *afwandjan* (возвращать, отвлечь, изменить) в медиапассиве получает значение «изменить мнение» [7, 174-180].

Следовательно, готский медиапассив генетически связан с медиумом, как следствие он не всегда означал пассивное состояние, однако мог отражать такие медиальные оттенки, как непереходимость, морально-нравственное состояние, состояние аффекта. Совокупность форм медиапассива могла выражать настоящее / будущее времена. Например, употребление будущего времени: *saei habaip gibada imma* (кто имеет, тому будет отдано).

Ограниченность в ГотЯ временных форм медиапассива обусловила привлечение к системе залоговых противопоставлений группировок глаголов IV класса и конструкций партиципа II переходных глаголов с формами глаголов *wisan* и *wairpan*. IV класс слабых глаголов был достаточно ограниченной лексической группой, в которой все глаголы являлись непереходными, большинство из которых определяло состояние, которое не зависит от действий субъекта. Поэтому соотношение признаков (определяющего глагола) с носителем этих признаков (субъектом-подлежащим) были подобны тем значениям, которые выражались в медиапассивной форме.

Особенно ярко эта близость залоговых значений обеих категорий проявляется при сопоставлении глаголов IV класса с медиапассивом переходного глагола, образованным от того же самого корня. Сравним формы глагола

IV класса *usfullnan* (осуществляться) и медиапассивные формы глагола *usfulljan* (исполнять, исполняться):

- а) *ei usfullnodedi pada gamelido pairh Esaian praufetu* (чтобы исполнилось сказанное пророком Исайей);
- б) *ei faheps meina in izwis sijai jah faheds izwara usfulljaidau* (чтобы радость моя находилась в вас, и радость ваша исполнилась) [7, 174-180].

Иногда в одном и том же предложении используются обе грамматические категории как полные грамматические синонимы, которые передают одну и ту же форму оригинала.

Сравним употребление формы третьего лица единственного числа настоящего времени от глагола IV класса *gataurnan* (прекратиться, уничтожиться, ликвидироваться): *friarwa aiw ni gadriusip, ip jappe paraufetja gatairanda jappe razdos gaheiland jappe kunpi gataurnip* (любовь никогда не пропадет, даже если пророчества прекратятся, языки умолкнут и знания уничтожатся).

Тем не менее при использовании медиапассивных форм и глаголов IV класса были и значительные отличия: они никогда не использовались в предложении, где обозначался деятель. Например, *ei hauhjandau fram mannam* (чтобы быть славными людьми), медиапассивная форма не могла быть заменена формой глагола IV класса. В сочетаниях партиципа II здесь и далее с формами глаголов *wisan*, *wairpan* носителем залогового значения был партицип; формы служебных глаголов вносили модификации преимущественно видовременного характера. В структурном отношении эти словосочетания представляли собой именное сказуемое: партицип выполнял функцию предикатива и согласовывался в роде, числе и падеже с подлежащим, а формы глаголов *wisan*, *wairpan* выполняли функцию связи [7, 174-180].

Сочетание партиципа II с формами настоящего времени *wisan* употреблялось для обозначения любого состояния или качества, имеющих в настоящем времени, которые, однако, были результатом преддействия: *hausideup patei qipan ist paim airizam* (слушайте, что было сказано предками). Медиапассивные формы от таких глаголов не имели значения результата действия и подчеркивали реализацию самого процесса. Конструкции партиципа II с формами претерита глагола *wisan* (быть) означали состояние, качество, оказывались прошлым временем и также были результатом преддействия: *jah bundans was eisarnabandjom* (был привязан железными цепями).

Вместе с тем это же сочетание могло употребляться для обозначения какого-либо факта, который случился в прошедшем времени (констатирующий прошедшее время): *insandips was aggilus* (послан был ангел). Употре-

бление словосочетания такого типа в функции констатирующего прошедшего времени без результативного оттенка встречалось достаточно редко, поскольку в этом качестве использовалось преимущественно сочетание партиципа II с формами претерита от глагола *wairpan* (становиться) [7, 174-180].

Конструкции партиципа II с формами настоящего времени от глагола *wairpan* (становиться) встречались только один раз. Наличие форм медиапассива настоящего времени, форм настоящего времени глаголов IV класса и, наконец, сочетание партиципа II с формами настоящего времени глагола *wisan* (быть) не оставляло, очевидно, места для употребления подобных конструкций.

И, наоборот, сочетание партиципа II с формами прошедшего времени от глагола *wairpan* были очень распространены в готских текстах. Эти сочетания использовались исключительно для обозначения факта, который случился в прошлом, то есть в функции констатирующего прошлого времени или претерита пассивного состояния: *jah gataihan warp imma* (и было ему сообщено) [7, 174-180].

Несмотря на разноплановость средств выражения, связанных с пассивным состоянием, мы можем обобщить, что в ГотЯ не существовало единой грамматической парадигмы этого состояния. Многозначность той же самой формы и категории пересекалась с наличием почти синонимичных образований, что раскрывало многоаспектность и оппозиционность их употребления.

Дальнейшее историческое развитие продемонстрировало, что медиапассив, который относился в ГотЯ к периферии системы, целиком отмер уже в древневерхне-немецком языке. Приведенное Н. Жуковой процентное соотношение подтверждает это: Zahl — 93 %, Zeit — 80 %, Person — 73 %, Modus — 48 % [10, 10-15].

Э. Агрикола и В. Фляйшер [11], корифеи немецкой классической лингвистики, исследуя становление аналитических вербальных форм, отмечали, что старонемецкий и старосаксонский глаголы имели такие формы: активное состояние, временные формы (презент и претерит), модус (индикатив, конъюнктив и императив), вербальные номинативные конструкции (*инфинитив презенс, партицип презенс и партицип претеритум*).

Описательные формы пассивного состояния, времен *перфекта, плюсквамперфекта и футура* развились в только в ранне-немецком периоде. В старонемецком периоде описательные формы *презенса и претерита пассива* развивались благодаря глаголам *wesan* и *werdan* в сочетании с *партиципом претеритумом*. Формы *wesan* и *werdan* развивались параллельно, например: *er ist ginoman — er wirdit ginoman — er wird genommen; er was*

ginoman — er ward ginoman — er wurde genommen. Описательные формы с *werdan* существовали лишь отграничено и исключительно для обозначения *презенса* и *претеритума*, а описательные конструкции с *wesan* служили для выражения *перфекта* и *плюсквамперфекта* и находились под влиянием латыни, например: *er ist ginoman, er was ginoman* означали в переводе на современный НЯ *er ist genommen worden, er war genommen worden*.

В этот период временная форма пассивных конструкций полностью переформатировалась. Активное состояние строилось с помощью *перфекта* и *плюсквамперфекта* с группой интранзитивных глаголов и с глаголом *wesan*. Например, *er ist queman, er was queman — er ist gekommen, er war gekommen*. Наряду с этим в старонемецком периоде появились описательные конструкции *перфекта* и *плюсквамперфекта* с *haben* и *eigan* с транзитивными и интранзитивными глаголами, например: *er haben gizeigot — er hat gezeigt; wir eigan gisprochan — wir haben gesprochen* [11, 129-130].

Современные исследования также доказывают, что в древневерхненемецком периоде отсутствовала категория залога, поскольку не был сформирован пассив как оппозиционный компонент актива, что обуславливалось слабым развитием соответствующих синтаксических средств, нужных для оформления категории залога как морфолого-синтаксической.

Нередко встречавшиеся в письменных памятниках конструкции с *wesan* являются собой преимущественно предикативным использованием партиципа в значении залога как результата какого-то действия. Даже когда эти конструкции означали действие, направленное на субъект, в любом случае они не оппонировали активу как представители одного противопоставления, поскольку пока что не были морфологизированы, т.е. пассив еще находился на этапе становления [10, 10-15].

В средневерхненемецком периоде завершается грамматикализация пассива, что, одновременно, было связано с развитием в данный период истории синтаксических средств, принимавших участие в организации отображения категории залога, а именно: двухкомпонентность предложения (обязательное отображение субъекта), установившийся словопорядок (зафиксирована позиция сказуемого), наличие в пассивном предложении предлогов, необходимых для представления агенса.

Следовательно, в средневерхненемецком уже наличествует противопоставление «актив vs пассив». В соответствии с классическим подходом считалось, что в указанный период пассивное состояние имело совершенную временную парадигму [3].

Однако Н. Жукова полагает, что в средневерхненемецком периоде в пассивном состоянии отсутствовали аналитические формы *перфекта*, *плюсквамперфекта* и *конъюнктива*, поэтому морфологическая представленность залоговой категории составляла лишь 33% (Zahl - 93%, Zeit - 54%, Person - 61%, Genera verbi - 33%, Modus - 18%) [10, 10-15].

В средневерхненемецком периоде НЯ формируются пассивные формы *перфекта* и *плюсквамперфекта*, однако было бы неоправданным рассматривать данные конструкции как совершенные грамматикализованные. Удаленность этой категории от ядра глагольной системы, а также асимметричный характер ее парадигмы подтверждают верность такого подхода, поскольку говорят о неразвитости категории залога, что свидетельствует о ней, как находящейся в процессе становления.

Окончательная грамматикализация *перфекта* и *плюсквамперфекта* пассивного состояния, по мнению Н. Жуковой, заканчивается в ранненововерхненемецком периоде одновременно с таким процентным развитием соответствующих синтаксических средств: Genera verbi - 100%, Modus - 100%, Zahl - 93%, Person - 70%, Zeit - 67%, Redearth - 58%, Willenaufierung - 7% [10, 10-15].

Иерархическое расположение глагольных категорий в ранненововерхненемецкий период указывает на то, что пассивное состояние имеет полную парадигму, что говорит об окончании процесса формирования категории залога, парадигма которой стала симметричной, то есть в ней отсутствуют синкретичные формы и, как следствие, она характеризуется полноценной морфологической выраженностью. В ранненововерхненемецкий период категория залога занимает ведущее место в системе НЯ, сохраняя его до настоящего времени.

Именно поэтому изучение грамматической системы НЯ в разные периоды его развития показало, что генезис категории залога происходил одновременно с развитием синтаксической структуры предложения, поскольку категория залога изначально составлялась как синтаксически-морфологическая категория. Синтаксическая особенность исследуемого противопоставления состоит в том, что актив и пассив представлены и выражены не только в формах глаголов, но и в отношениях глагола-сказуемого с подлежащим и дополнением. Иначе говоря, можно говорить об про активной и пассивной конструкции, активных и пассивных оборотах, где глагол является лишь одним из участников залоговых отношений [12].

Заключение

Учитывая вышесказанное, можно сделать следующие выводы.

Процесс развития залоговых категорий в НЯ имеет закономерную и обусловленную определенными объективными причинами периодизацию, а именно:

1. синкретический период (внутриуровневая и междууровневая зависимость залоговых категорий друг от друга, их относительная размытость и неоднозначность);
2. иерархический период (процесс перестройки категорий залога и изменение морфологического статуса иерархических зависимостей, их дальнейшая детализация);
3. период грамматикализации (процесс получения грамматического статуса, развитие синтаксических

4. период морфологизации (окончательный отказ от синкретичных отношений, выделение залоговых категорий, совершенствование средств их выражения);
5. морфолого-синтаксический период (параллельное системное соотношение и/или оппозиция синтаксической и морфологической сторон).

В дальнейшем мы считаем целесообразным продолжить детальное исследование периодизации и типологии категории залога, залогового поля; осуществление многоаспектного исторического и сравнительно-типологического исследования категорий залога в германских языках, а именно: в немецком, готском, английском, исландском, шведском.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык: Учебник / Под редакцией Н.С. Валгиной. - 6-е изд., перераб. и доп. - М.: Логос, 2002. 528 с.
2. Булычева Е.А., Орлова А.И. О проблемных вопросах залоговых форм// Вестник УдГУ. Филологические науки. 2007. № 5. Вып.1. С. 177-180.
3. Некрасова И.М. Семантика и функции немецкого пассива: дис. ... канд. фил. наук. - Пермь, 2000. - 161 с.
4. Зиндер Л.Р., Строева Т.В. Историческая морфология немецкого языка. - Л.: Просвещение, 1968. - 262 с.
5. Адмони В.Г. Исторический синтаксис немецкого языка. - М.: Высшая школа, 1963. - 334 с.
6. Гухман М.М. Развитие залоговых противопоставлений в германских языках: опыт историко-типологического исследования родственных языков. - М.: Наука, 1964. - 294 с.
7. Гухман М.М. Готский язык. - М.: Либроком, 2018. - 296 с.
8. Шубик С.А. Категория залога и поле залоговости в немецком языке. Автореферат диссер.. докт. филолог. наук - Л., 1991. - 38 с.
9. Шубик С.А. Становление категории залога в немецком языке (на материале древневерхненемецкой письменности) // Проблемы функциональной грамматики: Категоризация семантики/ под ред. А.В. Бондарко. - СПб.: Наука, 2008. - С. 406-412.
10. Жукова Н.С. Глагольная подсистема немецкого языка в различные периоды его развития// Вестник ТГПУ. 2005. Вып. № 4 (48).С. 10-15.
11. Agricola E., Fleischer W. Die deutsche Sprache: kleine Enzyklopedie. - Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1969. - S. 613.
12. Грамматические категории германских языков в антропоцентрической перспективе. Коллективная монография / Отв. ред. Д.Б. Никуличева. Ред. колл.: Н.С. Бабенко, В.А. Нуриев, В.И. Карпов, Е.Б. Кротова, Т.В. Топорова, Е.Б. Яковенко. М., Изд-во «Канцлер» 2017. - 286 с.

© Орехова Оксана Евгеньевна (frau@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

«ПАЛКА О ДВУХ КОНЦАХ»: КОММУНИКАТИВНЫЕ НЕУДАЧИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИДИОМАТИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ В МЕДИАДИСКУРСЕ

“A DOUBLE-EDGED SWORD”: COMMUNICATIVE FAILURES OF USING IDIOMATIC EXPRESSIONS IN MEDIA DISCOURSE

**E. Polyakova
N. Shchitova**

Summary: The paper is devoted to the topical problem of studying Russian idiomatic expressions in use and linguistic and extralinguistic causes of their actualization in media discourse. Considerable attention is paid to the study of communicative failures, caused by the use of idioms by foreign speakers in the political media space. It is noted that the use of idiomatic expressions especially proverbs and sayings reveals the identification “friend-or-foe”.

Keywords: communication, communicative failures, addresser, addressee, media discourse, idiomatic expression, proverb.

Полякова Елена Владимировна

К.филол.н., профессор, Таганрогский институт
имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
polyak.lena@mail.ru

Щитова Наталья Георгиевна

К.филол.н., доцент, Таганрогский институт
имени А.П. Чехова
(филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»
natali2670@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме исследования идиоматических выражений русского языка, вызывающих проблемы их использования в дискурсе, обусловленные экстралингвистическими и лингвистическими факторами. Значительное внимание уделяется исследованию коммуникативных неудач и сбоев, возникающих при употреблении пословиц и поговорок в политическом медиaprостранстве. Выявлено, что употребление идиоматических выражений инофонами выявляет дихотомию «свой/чужой» в дискурсе.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные неудачи, автор, адресат, медиадискурс, идиоматическое выражение, паремия.

Одним из основных условий эффективности работы средств массовой коммуникации является согласованность взаимодействия автора и адресата, которая реализуется посредством идентичности или частичного совпадения ментальных, лингвокогнитивных, концептуальных сфер коммуникантов.

Настоящее исследование посвящено анализу коммуникативных неудач, вызванных использованием идиоматических выражений в медиадискурсе, и стратегиям их употребления.

Интерес к выявлению особенностей идиоматических выражений и стратегий их использования в различных дискурсах не ослабевает, что свидетельствует о многоаспектности исследуемой проблемы и делает предложенную тему актуальной, обладающей определенной новизной и практической ценностью.

Выявление факторов возникновения коммуникативных неудач, возникающих при использовании идиоматических выражений разных уровней абстракции в медиадискурсах политической направленности является целью исследования.

В качестве методов исследования используются ме-

тод сплошной выборки, описательный метод, включающий наблюдение исследуемых феноменов и явлений, обобщение и интерпретацию анализируемого материала.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования ее результатов в исследованиях по лингвокультурологии, теории дискурса, межкультурной коммуникации, а также при обучении спич- и копирайтеров.

Для успешной коммуникации необходимо учитывать ассоциативно-смысловые поля языковой личности адресата, которые выявляются в процессе восприятия и понимания лексикона любого дискурса, являющегося центром семантической сети, вокруг которой группируются и другие единицы высказывания. Выявленную закономерность объясняют рядом факторов, основным из которых является учет личности адресата. При условии совпадения ассоциативно-смысловых полей адресанта и адресата достигается единство в интерпретации событийных факторов, что является важным фактором эффективности дискурса. Стратегии успешной коммуникации состоят как в правильном использовании речевых средств в построении речевой цепи, так и совпадении образов сознания, которые отображают предметы

конкретной национальной культуры. Для достижения взаимопонимания необходим «общий фонд знаний и верований, иначе говоря, у коммуникантов в феноменологическом поле должен присутствовать общий набор контекстуальных пропозиций – общий пресуппозиционный фонд, без которого совместная деятельность порождения и понимания дискурса затруднена или невозможна» [цит. по 3, с. 178]. Члены конкретного лингвокультурного сообщества (ЛКС), основываясь на этом пресуппозиционном фонде, способны оценивать то или иное высказывание как правильное, «свое» или неправильное, вне зависимости от его языковой, системной правильности.

Достаточно часто коммуниканты в медиaprостранстве обращаются к идиоматическим выражениям, благодаря особенностям кумулятивной функции этих выражений и их высокой национально-культурной маркированности [4, с. 134-184]. Использование идиоматических выражений в силу их насыщенности культурной семантикой вызывает сложности в их употреблении и восприятии и может привести к их неадекватному применению, что в свою очередь может приводить к коммуникативным сбоям и неудачам. Наилучшей иллюстрацией силы использования пословиц и поговорок в речи, базирующейся на совпадениях культурных пространств автора и адресата, являются откровения американского журналиста, участника многих ток-шоу на российских каналах, М. Бома: «Может быть, я чаще говорю пословицы, чем сами русские. Самое главное, что в меру, к месту и адекватно, надеюсь. Иногда *мимо кассы* получается. Кстати, был случай, когда у Соловьева я сказал выражение: «*Неча на НАТО пенять, коли рожа крива*», и это восприняли как грубость. Потом я извинился. Это устойчивая фраза. Я просто повторил. Изменять ее я не стал бы, а человек сделал мне замечание в прямом эфире, что это не совсем хорошее выражение. Хотя не я его придумал, я его просто повторил. Я говорю, что пословицы хорошие, но иногда они меня подводят, и приходится извиняться. Но мы учимся на ошибках. Он сам мне сказал, что лучше просто три точки. То есть «*Неча на НАТО пенять ...*». Всем понятно, но конкретных слов нет [9] (выделено авторами статьи. – Е.П. и Н.Щ.). В данном случае отмечается конфликт в выражении и восприятии ценностных установок, запечатленных в традиционной речевой культуре использования паремиологического выражения.

Н.Н. Семененко выделяет следующие функции паремий, влияющие на стратегии их использования в дискурсе: паремии «выражают ценностные установки, отраженные в традиционной речевой культуре народа; сохраняют моральные принципы и предлагают способы выхода на компромиссную мораль; обеспечивают способы представления действительности через призму смеховой культуры народа; реализуют способность на примере типичной ситуации сделать вывод о базовых

принципах устройства этнического сообщества и человеческого общества в целом» [5]. Фактически являясь чужой речью, фрагментом языковой картины мира, пословицы и поговорки обладают большой силой воздействия на собеседника или на избранную для общения аудиторию, поскольку являются собой процесс отражения человеком содержания высказывания при непосредственном воздействии на органы чувств.

Адекватное употребление идиоматических выражений в медиадискурсе предполагает знание о ситуации, в которой их можно использовать, или наличие элементарных фоновых знаний, которые являются условием успешной коммуникации в процессе восприятия информации. Сила воздействия паремий может быть как конструктивной, так и деструктивной, то есть паремии могут быть «палкой о двух концах», и коммуникативный акт с их использованием может окончиться и «хорошо» и «плохо». Чтобы социализироваться, стать членом того или иного лингвокультурного сообщества, инофону необходимо присвоить не только опыт, накопленный членами данного сообщества, достижения материальной и духовной культуры, но также и систему норм и оценок, детерминирующих модели социального поведения [2, с. 43].

Успешная коммуникативная стратегия приводит к достижению более или менее полного взаимопонимания между коммуникантами, при неуспешной коммуникативной стратегии происходят коммуникативные сбои. Для успешной коммуникации необходимо наличие определенной общности фонда знаний и социального опыта коммуникантов и знакомство с одними и теми же элементами когнитивной базы того ЛКС, на языке которого осуществляется общение [3, с. 173-174; с. 182]. На этом уровне начинает работать принцип разграничения «свой/чужой».

Таким образом, в силу насыщенности культурной семантикой использование паремиологических единиц может приводить к коммуникативным неудачам, а их неадекватное употребление провоцирует сбои в коммуникации и даже межкультурные конфликты [2, с. 52]. Коммуникативные неудачи неоднородны по уровню воздействия на адресата в коммуникативной ситуации. Понятие коммуникативной неудачи, включающее в себя коммуникативный сбой, коммуникативный провал и коммуникативную помеху, является более широким. Коммуникативная неудача имеет результирующий характер, тогда как коммуникативная помеха и коммуникативный сбой вполне поправимы при наличии желания и прилагаемых усилий со стороны собеседников [8, с. 10-11]. При комплексном подходе к изучению нарушения акта коммуникации, в своем исследовании Л.Л. Славова приводит подробную классификацию сбоев дискурса, выделяя: КН языкового характера, где ключевую роль играют неадекватный выбор лексических единиц, ошибочный выбор

грамматической формы слова, неправильное или нечеткое произношение и неправильное восприятие или незнание лексических единиц и/или их грамматических форм соответственно говорящим или слушающим; КН речевого характера, обусловленные нарушениями постулатов Г.П. Грайса [1, с. 217-237], отсутствие должного внимания к которым приводит к возникновению ситуаций непонимания в процессе общения; КН лингвокогнитивного характера, которые можно объяснить различием в концептуальных и языковых картинах мира коммуникантов; КН паралингвистического характера, возникающие из-за несоответствия невербальных средств вербальному процессу общения [6]. На сегодняшний день имеется целый ряд работ, посвященных рассмотрению феномена КН, краткий обзор которых дает представление о многообразии подходов к исследованию данного феномена, различных понятий, которые лингвисты вкладывают в термин КН [см.: 7, с. 216-217].

Примером коммуникативного сбоя может служить жесткое высказывание премьер-министра Австралии Тони Эббота, который использовал футбольный термин *shirtfront*, означающий жесткий прием, когда один игрок сбивает другого. В русском языковом сознании термин приобрел ассоциацию с фразеологизмом *«взять кого-либо за грудки»* и *«положить на лопатки»*, подразумевающим, что оппонент собирается выдвинуть такие обвинения, на которые у нас нет оправданий. В результате термин приобрел дополнительное значение *«схватить кого-либо за рубашку в агрессивной манере, обычно перед тем, как кого-либо оскорбить или обругать»* и *«выступить против кого-либо с недовольством и жалобами»* [16]. Способность идиоматики обеспечить способы представления действительности через призму смеховой культуры народа, позволило россиянам воспринять высказывание Т. Эббота в отношении его разговора с В. Путиным *«в лучшем случае в юристическом ключе»*. Тем не менее, в посольство стали поступать письма от граждан Австралии с извинениями за слова своего премьера в адрес Путина [17].

Таким образом, одним из основных условий эффективности работы средств массовой коммуникации является согласованность взаимодействия автора и адресата, которая реализуется посредством идентичности или частичного совпадения ментальных, лингвокогнитивных, концептуальных сфер и культурных пространств коммуникантов.

Коммуникативные неудачи могут возникать как в монокультурной, так и межкультурной коммуникации (см. работы О.П. Ермаковой, Е.А. Земской, С.И. Виноградова, Н.И. Формановской, Г.Г. Почепцова, Д.Б. Гудкова и др.). Коммуникативные неудачи в межкультурной коммуникации (МКК) могут быть вызваны недостаточным владением инофоном русскими семиотическими систе-

мами, а могут быть вызваны как когнитивными аспектами личности коммуникантов, принадлежащими разным национальным культурам, так и неудачи, вызванные прагматическими факторами самого разного типа [2, с. 58]. Коммуникативные неудачи в МКК провоцируются невладением инофоном системой значений той культуры, на языке которой ведется общение [ibid, с. 59]. Другими словами, дискурсивные ошибки (термин Гудкова, с. 71) вызваны не незнанием системы языка, а неверным использованием инофоном системы культурных норм и ценностей того сообщества, на языке которого ведется общение.

Примером коммуникативной неудачи, вызванной нарушением системы культурных норм и ценностей русскоязычного ЛКС, является использование идиоматического выражения *«мы в ответе за тех, кого приручили»* в высказывании Майкла Бома об Украине. *«Любовь к русским пословицам привела к тому, что в пятницу в эфире НТВ он проговорился, отвечая на вопрос ведущего, считает ли М. Бом, что надо продолжать помогать Украине, на что М. Бом ответил, что он считает, что мы в ответе за того, кого мы приручили»* [15]. Эта фраза из сказки А. де Сент-Экзюпери *«Маленький принц»* призвана призывать к верности, сочувствию и доброте по отношению к близким и относится к высоким моральным ценностям. Использование во фразовом контексте глагола *«проговорился»* отсылает адресата к разговорному значению глагола *«приручить»* – внушить чувство доверия, признательности, сделать послушным [14], как кого-то более слабого, неразумного, зависимого. Наличие коммуникативного сбоя и противоположный эффект от применения данной фразы в высказывании М. Бома подчеркивается заглавием блога *«Пословицы доведут до цугундера, или Майкл Бом проговорился»* [15]. Устаревшее выражение *взять на цугундер* означает подвергнуть наказанию, расправе, а выражение *довести до цугундера* – довести что-либо до крайности или подвести человека к наказанию, в данном коммуникативном акте помимо основного смысла указывает на то, что употребление идиоматических выражений может быть весьма опасным и привести к коммуникативным сбоям.

Примерами нарушения ценностных ориентиров русскоязычного ЛКС являются и такие использования идиоматических выражений в высказываниях М. Бома как: *«чья бы корова мычала»* [10], *«Вы пудрите мне мозги»* [11]; *«Сам не гам и другому не дам»* [12]; *«Россия пудрит всем мозги»* [13] и многие другие, которые вызывают агрессивную ответную реакцию русскоязычной аудитории, поскольку нарушают систему социального поведения и культурные ориентиры ЛКС.

Таким образом, анализ медиадискурсов, в которых инофоны используют идиоматические выражения, позволяет сделать следующие выводы: коммуникация

участников медиадискурса не всегда бывает успешной; коммуникативные воздействия собеседников не всегда соответствуют правилам речевого взаимодействия, что приводит к возникновению сбоев, коммуникативных неудач, обусловленных как когнитивными аспектами лично-

сти коммуникантов, принадлежащих разным культурам, так и дискурсивными неудачами, когда инофон использует идиоматические выражения сниженного характера, имеющие ограниченные сферы использования в русском ЛКС, что приводит к членению коммуникантов на свой/чужой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике: лингвистическая прагматика. – М., 1985. – Вып. XVI. – С. 217-237.
2. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 288 с.
3. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. – М., «Гнозис», 2001. – 270 с.
4. Полякова Е.В. «Что такое хорошо и что такое плохо» в системе координат идиоматических этических концептов русского и английского лингвокультурных сообществ: Монография / Е.В. Полякова. – Saint-Louis, Missouri, USA: Publishing House Science and Innovation Center, 2014. – 264 p.
5. Семенов Н.Н. Фольклорная природа и языковой статус паремий в когнитивно-прагматическом освещении. Восточно-славянская филология: Сборник научных работ. – Выпуск 15. Языкознание. – Горловка: Издательство ГППИИЯ, 2008. – С.102-110.
6. Славова Л.Л. Типология коммуникативных неудач: на материале соврем. англ. речи : автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Киев, 2000. – 19 с.
7. Щитова Н.Г. Причины возникновения коммуникативных неудач в речи современной молодежи // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2012. – №5 (16). – С. 216-219.
8. Шпомер Е.А. Коммуникативные неудачи в диалогическом общении в соотносительности с коммуникативными законами и типами языковой личности (на материале немецкого языка): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Барнаул, 2011. – 23 с.
9. М. Бом: Конкуренция России и Америки никуда не денется [Электронный ресурс]. URL:<https://life.ru/p/873565> (дата обращения: 04.12.2019).
10. М. Бом: Чья бы корова мычала [Электронный ресурс]. URL:<https://www.youtube.com/watch?v=trBLXxt5Hpw> (дата обращения 16.03.2020).
11. М. Бом: Вы пудрите мне мозги [Электронный ресурс]. URL:<https://ok.ru/video/12517377450> (дата обращения 16.08.2017).
12. М. Бом: Сам не гам и другому не дам (Диалог русского с американцем А. Гордон vs М. Бом [Электронный ресурс]. URL: https://my.mail.ru/mail/valeriy.dits/video/_myvideo/696.html (дата обращения 16.09.2019).
13. М. Бом: Россия пудрит всем мозги. [Электронный ресурс]. URL: https://russia.tv/video/show/brand_id/60851/episode_id/1436066/ (дата обращения 20.07.2019).
14. Евгеньева А.П. Словарь русского языка в 4-х томах, 1999. [Электронный ресурс]. URL: <http://feb-web.ru/feb/mas/MAS-abc/default.asp> (дата обращения: 02.12.2019).
15. Пословицы доведут до цугундера или Майкл Бом проговорился [Электронный ресурс]. URL: <https://twoleadersfan.wordpress.com/2016/11/20/> (дата обращения: 02.02.2020).
16. Тони Эббот [Электронный ресурс]. URL:<https://inosmi.ru/world/20141014/223662066.html> (дата обращения: 12.02.2020).
17. Тони Эббот: Взять за грудки (RGRU 14.10.2014). [Электронный ресурс]. URL:<https://lenta.ru/news/2014/10/13/abbott/> (дата обращения: 14.02.2020).

© Полякова Елена Владимировна (polyak.jena@mail.ru), Щитова Наталья Георгиевна (natali2670@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МОДАЛЬНОСТЬ В ЭЛЕКТРОННЫХ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ТЕКСТАХ С НЕВЕРБАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ

MODALITY IN ELECTRONIC POPULAR SCIENCE TEXTS WITH A NON-VERBAL COMPONENT

N. Khristoforova

Summary: The article attempts to identify and describe ways to implement the language category of modality, the role of the subjective factor in the author's choice of language tools, as well as the interaction of these tools with the non-verbal component of the electronic popular science text. Electronic popular science text was chosen as the research material, since today it is one of the most actively replenished types of popular science text. Numerous discoveries and research in various fields of science and technology are regularly covered by both researchers and journalists, and it is the popular science style that allows one to familiarize a wide range of readers with this information. The research material was published in electronic versions of the journals "Bild der Wissenschaft", "Spiegel", "Focus".

Keywords: modality, modal verbs, non-verbal component, verbal component, electronic popular science text.

Христофорова Наталья Игоревна

*к.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)», г. Москва
n_khristoforova@mail.ru*

Аннотация: В статье предпринята попытка выявить и описать способы реализации языковой категории модальности, роль субъективного фактора в выборе автором языковых средств, а также взаимодействие этих средств с невербальной составляющей электронного научно-популярного текста. В качестве материала исследования был выбран электронный научно-популярный текст, так как сегодня он является одним из самых активно пополняющихся типов научно-популярного текста. Материалом для исследования послужили публикации электронных вариантов журналов «Bild der Wissenschaft», «Spiegel», «Focus».

Ключевые слова: модальность, модальные глаголы, невербальный компонент, вербальный компонент, электронный научно-популярный текст.

В языкознании «модальность — это функционально-семантическая категория, которая выражает отношение содержания высказывания к действительности с точки зрения реальности/ирреальности, возможности/невозможности, достоверности/недостоверности, а также отношение говорящего к действительности через высказывание» [1, с. 286].

Языковая модальность, одна из основных семантических категорий, соединяющих высказывание с внеязыковой действительностью и создающих его коммуникативный потенциал, давно входит в число наиболее исследуемых. «Исследователи языковой модальности оперируют такими категориями, как возможность/невозможность, уверенность/сомнение, достоверность/кажимость... которые взаимопроникая в свете и бесчисленных *преломлениях* осознания радости/горечи, восхищения/презрения, любви/ненависти, воодушевления/разочарования... отражают саму сущность феноменального разнообразия отношений, имеющих место быть в том *космосе*, который бывает у каждого индивида неповторимо-собственным. Поэтому до сих пор не выработано представление о сущности модальности» [2, с. 57].

Прежде всего это касается традиционного разграничения модальности на объективную и субъективную,

которое проводятся в большинстве работ и зафиксировано в академических изданиях. На наш взгляд, в научно-популярных текстах присутствуют оба эти признака, ведь такой тип текста сочетает в себе как объективность и достоверность предоставляемой информации, так и её оценку автором текста. Кроме того, объективная модальность «выступает в качестве фундамента, на который «наслаивается» субъективная модальность, реализующая авторские интенции» [3, с. 10]. Следовательно, структурно-содержательный объём модальности представляет собой «тесное переплетение объективных и субъективных значений со сложным рисунком их функциональных «переливов» и межкатегориальных связей» [3, с. 11], что открывает новые возможности её рассмотрения. Отметим, что в научно-популярных текстах происходит намеренное устранение фигуры автора для упрощения информационного воздействия на читателя. Читатель узнаёт об авторе текста только из подписи и (или) краткой информации, приведённой отдельно. Научно-популярные тексты содержат большую долю объективности, а отношение автора проявляется через трактовку и оценку информации, полученной из работ исследователей, то есть субъективно. Именно субъективная модальность проявляется наиболее отчётливо через интерпретацию и оценку автором излагаемых фактов. Прямая или косвенная оценка информации свя-

зана с эмоциональным восприятием её автором. Это можно рассматривать и как характеристику автора текста, его языковую личность, его видение и оценку излагаемой информации, предлагаемые читателю. В научно-популярных текстах именно субъективная модальность наиболее ярко выражается путём трактовки и оценки информации, полученной от исследователя.

На современном этапе всё больший интерес исследователей вызывает вопрос проявления авторской модальности в текстах различных жанров. «Антропоцентричность лингвистики определяет возможность использования как объективного, так и субъективного подхода к изучению содержания текста» [4, с. 74]. «Точка зрения, кодируемая говорящим субъектом в поверхностной или глубинной структуре высказывания, может приобретать разнообразные формы выражения, а отсутствие явных маркеров не является должным свидетельством того, что в высказывании не выявляется точка зрения говорящего субъекта или какого-либо другого лица». [5, с. 98]. «Модальность – это одна из многочисленных семантико-грамматических категорий высказывания, которая выявляет смысловую позицию субъекта речи в отношении того или иного факта, события, действия, его прагматическое отношение к подобным феноменам» [6, с. 111]. Таким образом, модальность может рассматриваться как средство эксплицитного выражения точки зрения автора высказывания.

Научно-популярный текст создаётся для того, чтобы с одной стороны, информировать читателя-специалиста об исследованиях, открытиях, новостях из мира науки и техники (объективность изложения, объективная модальность) и стимулировать интерес к этой сложной информации, усвоить её, сформировать её оценку, и, возможно, сподвигнуть на совершение действия (например, переслать информацию другу, заняться поиском других материалов по этой теме и др.) с другой стороны (проявление субъективности, субъективная модальность). Вследствие этого в научно-популярных текстах довольно часты случаи использования оценочной лексики, позволяющей проследить позицию автора текста по отношению к излагаемой информации (авторской модальности). Часто это конструкции с прилагательными (в большинстве случаев их значение положительное).

Так, уже в заголовке текста содержится автором указание на неординарность события:

Fantastische Reise eines Urzeit-Affen – «Удивительное, поразительное» путешествие древней обезьяны. В тексте рассказывается о том, что один из видов африканских обезьян, согласно последним данным, попал в Южную Америку. Автор подчёркивает своё удивление несколько раз, указывая на неординарность события, употребляя такие выражения, как: «абсолютная редкость», «поразительное путешествие», «обезьяна, кото-

рая путешествует далеко», «совершенно невозможно»:

Es gibt zwar viele Vögel, die auf ihren Wanderungen ganze Ozeane überqueren, unter den Landsäugetieren sind solche „Fernreisen“ allerdings eine absolute Seltenheit. Doch vor rund 34 Millionen Jahren schaffte eine kleine afrikanische Affenart genau dies... und gelangte so nach Südamerika. Belege für diese fantastische Reise liefern vier in Peru gefundene Zähne von Nachfahren dieser fern-reisenden Affen. ... Lange Zeit galt es als vollkommen unmöglich, dass Landtiere auf dem Weg von einem Kontinent zum anderen selbst größere Meere überqueren können. [7].

Желая привлечь внимание читателя, указать на значимость высказывания автор прибегает к невербальным средствам выражения: курсиву, выделению шрифтом, цветом, подчёркиванием. Часто наиболее значимые места научно-популярного текста, его «опорные точки» снабжаются иллюстрацией с пояснениями. Так в тексте, рассмотренном выше [7], приведена цветная фотография берега реки в Африке с возможностью увеличения и открытия в отдельном окне, а также подписью, размещённой на синем фоне:

Am Ufer dieses Flusses wurden die fossilen Affenzähne gefunden.

На берегу этой реки нашли ископаемые останки обезьяны (зубы), благодаря которым были сделаны выводы. Можно предположить авторскую оценку типа: «Вроде бы обычная река, но открытие просто поразительное».

Модальность - языковая универсалия. Она представляет собой один из важнейших способов реализации различных коммуникативных задач. Следовательно, «модальность имеет важное значение в процессе коммуникации, что обусловлено наличием и в русском, и в немецком языках богатого разнообразия способов и средств, передающих модальные отношения». [8, с. 164]. Таким образом, «каждый автор ... создаёт свой набор модальных средств для выражения своего собственного субъективного отношения к высказываемому». [9, с. 34].

Особое внимание хотелось бы особо обратить внимание на один из наглядных приёмов выражения модальности – модальные глаголы. Вслед за исследователем Бондарук [10] выделим:

- глаголы *können, mögen, dürfen* (в форме *dürfte*) и *müssen* служат для выражения разной степени уверенности говорящего относительно реализации/совершения действия.
- *wollen* и *sollen*, употребляющимися для обозначения утверждения/заявления субъекта предложения (*wollen*) или же представлена глаголами третьего лица (лиц) (*sollen*), т. е. как средство передачи чужой речи. Употребляя модальные глаголы (в презентной форме) в таком значении, автор текста указывает на то, что информация, изложенная

в тексте, получена им через неких посредников, значит возможно говорить о наличии у глаголов *wollen* и *sollen* эвиденциального значения, хотя автор и дистанцируется от чужой речи, возможно, выражая сомнения в достоверности приведённых фактов.

Отметим, что, если глаголы *wollen*, *sollen* и *müssen* выражают желание или необходимость совершения действия, они практически всегда относят совершение этого действия на более поздний срок. Глаголы *können* и *dürfen* характеризуются семой направленности в будущее в значительно меньшей степени. Благодаря особенностям своего первичного значения во временном плане они могут как указывать на событие в будущем, так и в настоящем (и иметь значение вневременности). Вследствие этого предложения с указанными глаголами как правило нуждаются в дополнительных условиях для реализации направленности в будущее. Схожей временной особенностью обладает и глагол *mögen* при употреблении в презенсе индикатива в сочетании с инфинитивом I.

Так в тексте о пасхальных яйцах обсуждаются вопросы, связанные с окрашиванием яиц – как их окрашивают, как краска воздействует на яйцо, какие существуют красители (искусственные и натуральные) и др. [11]

Eier dürfen nur mit in der EU zugelassenen Lebensmittelfarben gefärbt werden. – разрешается окрашивать яйца только пищевыми красками, разрешёнными в ЕС (вневременной показатель)

Alle Farben, die der Handel zum Selbstfärben anbietet, sind für Lebensmittel zugelassen.... können Allergiker auf diese Farbstoffe mit Hautrötungen oder Juckreiz reagieren und sollten daher vorsichtig sein. – аллергики могут (в любой момент, вневременной показатель) пострадать и поэтому должны (необходимость совершения действия позднее, в момент окрашивания яиц) быть осторожны.

Es gibt im Handel auch natürliche Eierfarben. Eier können aber auch genauso gut mit Farben aus der Natur verschönert werden. – яйца можно раскрашивать и природными красителями (вневременная характеристика).

Der Sud aus einem halben Liter Wasser, einem Schuss Essig und 250 Gramm Pflanzenteilen sollte 30 bis 45 Minuten kochen, bevor die Eier hineingegeben werden. – смесь необходимо прокипятить от 30 до 45 минут, прежде чем погружать в неё яйца (обязательность действия, направленность в будущее).

Ist die Schale beschädigt, können Keime eindringen, und die Eier verderben schneller. Sie sollten dann in den Kühlschrank gelegt und innerhalb weniger Tage gegessen

werden. – если скорлупа яиц повреждена, через неё могут проникнуть микроорганизмы (соотнесение с будущим), так что их нужно положить в холодильник и съесть в течение ближайших дней (обязательность действия)

Текст начинается с цветной яркой фотографии раскрашенных пасхальных яиц с подписью:

Eier aus Freilandhaltung sind knapp. Grund ist die Vogelgrippe. – Яиц от кур свободного выгула мало. Причина – птичий грипп.

Её можно рассматривать и как случай проявления модальности (обязательности действия): «Позаботьтесь о яйцах заранее, если хотите приобрести именно такие».

Кроме того, модальные глаголы выступают «как показатели вероятности, степени убежденности» [12, с. 85] автора, а, следовательно, «демонстрируют объем знаний говорящего..., позволяющий ему делать определенные предположения или выводы относительно вероятности наступления будущего события» [12, с. 85].

На основании сказанного можно утверждать, что модальные глаголы относятся к языковым средствам выражения субъективной модальности. Эти глаголы, употребляясь перед основными глаголами, добавляют новые оттенки в значение смыслового глагола. Применение модальных глаголов можно назвать стилистическим приёмом, дающим возможность придать высказыванию необходимое в конкретном случае значение.

В научно-популярном тексте модальность реализуется с помощью следующих лексических средств: местоимений, наречий, кратких прилагательных, глаголов, частиц, междометий, союзов и вводных слов с модальным оттенком, фразеологических единств, лексем с ослабленными или полностью утраченными первичными номинативными функциями (для представления особенностей отношения автора к содержанию текста), структур полагания (*denken*), глаголов с субъективно-модальным значением (*ahnen*, *annehmen*, *behaupten*, *denken*, *glauben*, *hoffen*, *meinen*, *scheinen* и др.), структур модуса эмоциональной оценки (обратный порядок слов, эмоционально окрашенных выражений). С перечисленными средствами взаимодействуют единицы синтаксиса, морфологии, невербальные средства выражения субъективной модальности, используемые в научно-популярных текстах.

С помощью глагола "hoffen" выражается надежда на развитие событий определённым образом. Так, текст о том, как практикант НАСА, 15-летний школьник совершил открытие уже на третий день стажировки, и не просто открытие, а открытие новой планеты, что случается не так уж часто, начинается с описания:

Als Wolf Cukier, 15 Jahre alt, Schüler an der Scarsdale

Highschool, anfang, sich um einen Praktikumsplatz zu bemühen, hatte er keine großen Erwartungen. Er hoffte, diese zwei Monate sinnvoll verbringen zu können, nach Möglichkeit an einem Ort, an dem man seine Begeisterung für die Naturwissenschaften teilt. Er hoffte, nicht dumm herumsitzen zu müssen. Er hoffte, einen Beitrag leisten zu können. [13].

Man kann sagen, dass seine Hoffnungen erfüllt wurden.

- Он не ожидал ничего особенного, просто надеялся с пользой провести 2 месяца практики, надеялся сделать что-то полезное. Как отмечает автор текста, надежду свою он воплотил в жизнь.

Начинается текст с цветной фотографии (есть возможность увеличить её и открыть в отдельном окне) школьника, обращённого лицом к читателю, с телескопом на фоне открытого окна, за которым видно ночное небо. Подпись под фотографией можно считать оценкой автора текста, например: «Запомните это имя, наверное, мы не раз услышим его».

Wolf Cukier (имя выделено жирным шрифтом) will Astrophysik studieren – **Вольф Кукер** хочет изучать астрофизику.

Своеобразный итог (возможно, промежуточный) подводится с помощью глагола «resumieren». Так в тексте, об исследовании археологами древних страусовых яиц рассказывается, что уже в каменном и бронзовом веках они считались предметом роскоши, их расписывали, на них наносили гравировки. Попытались исследователи разгадать и секреты древней технологии обработки яиц. Как выяснилось, технология достаточно сложная, предстоит большая работа, промежуточные результаты опубликованы:

„Das gesamte System der Produktion von dekorierten Straußeneiern war viel komplizierter, als wir es uns vorgestellt hatten“, resümiert die Wissenschaftlerin. So sind nun noch viele Fragen offen. Wie die Forscher betonen, handelt es sich bei der Publikation gleichsam um einen Zwischenbericht ihrer Arbeit: Sie wollen nun den Geheimnissen der dekorierten Straußeneier weiter nachgehen. [14].

Для научно-популярных текстов характерно присутствие нескольких видов модальности одновременно, например, предположения и возможности, необходимости и побуждения и т.д., а модальности разрешения и запрета отсутствуют, поскольку автор научно-популярного текста ставит своей целью предоставить читателю-неспециалисту сложную научно-техническую информацию в доступной форме, используя все средства для пробуждения интереса к тексту, побуждения к прочтению, формирования оценки информации, а не дать разрешение на получение данной информации или наложить на это запрет.

Модальное слово - это «неизменяемая часть речи, выражающая отношения уверенности или неуверенности говорящего к высказанному сообщению в его соответствии действительности и передающая это значение слов со значением: 1) уверенности; 2) предположения» [15, с. 201]. Таким образом, к модальным относятся неизменяемые слова, которые выражают субъективное отношение автора текста к излагаемой информации. В современном немецком языке к модальным словам относятся следующие:

1. Утвердительные: *bestimmt, natürlich, sicher* (конечно, определено, непременно).
2. Усилительные (подчеркивают мысль): *freilich* (правда, конечно), *tatsächlich* (фактически, в самом деле), *selbstverständlich* (очевидно, само собой разумеется), *unbedingt* (безусловно, непременно), *zweifellos* (несомненно) и др.
3. Оценочные (выражают субъективную оценку информации): *hoffentlich* (надо надеяться), *lieber* (лучше, охотнее), *leider* (к сожалению), *glücklicherweise* (к счастью) и др.
4. Предположительные (указывают на различную степень достоверности, а также наличие сомнений): *angeblich, anscheinend* (по-видимому), *möglich, vermutlich* (возможно), *vielleicht, wahrscheinlich* (вероятно, может быть), *wohl* (вероятно, пожалуй, может быть) и др.
5. Суммирующие (суммируют высказывание в целом или уточняют его): *eigentlich* (собственно говоря), *jedenfalls* (во всяком случае), *übrigens* (впрочем), *überhaupt* (вообще) и др.

При создании научно-популярных текстов в первую очередь используются модальные слова, указывающие на высокую степень достоверности информации и её оценку, указания на неуверенность встречаются, но реже. Например, когда указывается на недостаточность имеющихся данных и необходимость дальнейших исследований.

Так, в тексте о плохом состоянии Большого Барьерного рифа [16]. говорится о том, что из-за климатических изменений, каких, вероятно, не было до этого, происходит массовая гибель кораллов. Предположительно, в прошлом кораллы и восстанавливались (исследователи могут только предполагать это, данных нет), возможно, восстановятся они и в этот раз, но, во всяком случае, на это потребуется 10-15 лет:

Die Korallen leiden seit Jahren unter veränderten Umweltbedingungen wie dem Anstieg der Wassertemperatur und der Versauerung des Meerwassers. Das Riff hat laut den Forschern wahrscheinlich noch nie eine Temperatur- und pH-Wert-Veränderung in derartiger Geschwindigkeit erlebt...Bei Korallen führt der Wärmestress normalerweise zum Tod. In der Vergangenheit haben sie sich möglicherweise nach dem Abkühlen des Wassers wieder erholt, was

allerdings 10 bis 15 Jahre dauern kann.

В тексте использована цветная фотография (с возможностью увеличения и открытия на отдельной странице) дна Большого Барьерного рифа, сделанная в воде. Оценку автора «плохо» подтверждает подпись под фотографией:

Sieht aus wie ein Schlachtfeld: Tote Korallenriffe vor der australischen Küste – Как поле после битвы: Мёртвые кораллы у побережья Австралии.

В результате проведённого анализа можно с уве-

ренностью говорить о том, что, несмотря на отсутствие упоминания об авторе научно-популярного текста в самом тексте, от задействованных в нём показателей его отношения к излагаемой информации зависят интерес читателя, желание ознакомиться информацией, оценка читателем этой информации, возможно, желание ознакомить с этой информацией ещё кого-то, а также изменение мнения по рассматриваемому вопросу и др.. Происходит это именно благодаря использованию различных средств, причисляемых к средствам реализации категории модальности, в том числе и невербальным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тарелкина Т.И. Субъективная модальность междометных предложений// Преподаватель XXI век, Изд-во: МПГУ (Москва). 2018, № 3-2, с. 285-291
2. Тойчиев М.Т. О терминологической проблематике языковой модальности. Международный научно-исследовательский журнал. 2020, № 1-2 (91), с. 57-58.
3. Ваулина С.С. Модальность как коммуникативная категория: некоторые дискуссионные аспекты исследования//Вестник Балтийского федерального ун-та им. И. Канта. 2013, № 8, с. 7-12.
4. Рянская Э.М., Яковлева А.М. События выражения авторской модальности в историографическом тексте// Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2019, № 2, с. 73-81
5. Клемёнова Е.Н., Кудряшов И.А. Заголовки-суждения в англоязычных массмедийных текстах: эпистемическая модальность, деонтическая модальность, эвиденциальность//Вестник НГУ. Серия: История, филология. 2018. Т.17, № 6: Журналистика, с. 97–107.
6. Деминова М.А. Аксиологическая модальность в языке современной журналистики//Вестник НГУ. Серия: История, филология. 2012. Т.11, № 6, с. 110–116
7. Podbregar, Nadja. Fantastische Reise eines Urzeit-Affen. Bild der Wissenschaft. 2020 [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <https://www.wissenschaft.de/erde-klima/fantastische-reise-eines-urzeit-affen/> (дата обращения: 09.04.2020 г.)
8. Хадзиева Л.М., Хадзиева М.М. Некоторые особенности выражения модального значения в современном немецком языке//Филологические науки. Вопросы теории и практики. Изд-во: ООО «Грамота» (Тамбов). 2017, № 6-2 (72), с. 162-165.
9. Онербаева А.А. Категория модальности в лингвистике и переводоведении//Архивирус. Изд-во: Serenity-Group (Киев). 2017, Т.2, № 4 (19), с. 31–36
10. Бондарук Е.В. Роль модальных глаголов в выражении будущего времени в немецком языке//Вестник Северного (Арктического) федер. ун-та им. М.В. Ломоносова. Изд-во: Северный (Арктический) федер. ун-т имени М.В. Ломоносова (Архангельск). 2013, № 5, с. 53–59
11. lik/pxt/dpa. Fakten rund ums Osterei: Was Sie noch nicht über die bunten Eier wussten. FOCUS. 2020. [электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: https://www.focus.de/wissen/mensch/eierfaerben-wie-ostereier-besonders-schoen-werden_id_6940353.html (дата обращения: 12.04.2020 г.)
12. Сухомлина Т.А. Модальные способы выражения будущего времени в художественном монологическом тексте//Вопросы когнитивной лингвистики. Изд-во: Общероссийская общественная организация «Российская ассоциация лингвистов-когнитологов» (Тамбов). 2015, № 1 (42), с. 85–88
13. Buse, Uwe. Wie ein Nasa-Praktikant einen Planeten entdeckte. Der Spiegel. 2020. [электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: <https://www.spiegel.de/wissenschaft/weltall/nasa-wie-ein-praktikant-einen-planeten-entdeckte-a-00000000-0002-0001-0000-000169356807> (дата обращения: 13.02.2020 г.)
14. Vieweg, Martin. Verzierten Straußeneiern auf der Spur. Bild der Wissenschaft. 2020 [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <https://www.wissenschaft.de/geschichte-archaeologie/verzierten-strausseneiern-auf-der-spur/>(дата обращения: 09.04.2020 г.)
15. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических. Терминов. Издание 5-е, испр. и доп.. Назрань. Изд-во ООО «Пилигрим». 2010, с. 201.
16. Great Barrier Reef schwerer beschädigt als befürchtet. Der Spiegel. 2020. [электронный ресурс] – Режим доступа. - URL: <https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/great-barrier-reef-schlimmste-bleiche-in-der-geschichte-a-4d0542a6-38ee-412b-98dc-c406b8daded6b> (дата обращения: 07.04.2020 г.)

© Христофорова Наталья Игоревна (n_khristoforova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА В КАЗАХСТАНЕ

Цзинь Жу

Ланьчжоуский университет, Китай
1476174134@qq.com

LANGUAGE POLICY IN KAZAKHSTAN

Jin Ru

Summary: The development of language policy and language planning affects all aspects of public life. Text reform is one of the important contents of language ontology planning, and it can be generally divided into three categories: orthographic reform, alphabet system conversion, and alphabet character conversion. The alphabet latinization reform is a type of alphabet system conversion. During the Soviet period, many countries, including Kazakhstan, had undergone two conversions of the Latin system and the kirilization of the main national script in the first half of the 20th century. After independence, the process of latinization of the main national scripts of Central Asian countries accelerated. Uzbekistan and Turkmenistan took the lead in reforming the latinization of scripts in 1993. The debate and discussion on the latinization of words in Kazakhstan has continued for many years. In 2012, the President of Kazakhstan Nazarbayev clearly stated in his State of the Union Address that the reform of latinization of the Kazakh alphabet should be completed by 2025. At the end of 2017, Kazakhstan officially approved the use of the Kazakh alphabet based on the Latin alphabet. However, the introduction of a brand new alphabet system will inevitably face various difficulties and may also cause unexpected results. The domestic adaptation to the new alphabet system will be a long and complicated process, and Kazakhstan will surely face the long-term coexistence of the Kirill alphabet and the Latin alphabet. The analysis of the process of latinization of Kazakhstan and its influence will have a certain reference value for the study of Kazakhstan's social culture and alphabet reform.

Keywords: Kazakhstan; alphabet reform; alphabet latinization.

Аннотация: Разработка языковой политики и языкового планирования влияет на все аспекты общественной жизни. Реформа письма является одним из важных элементов языкового планирования и может быть разделена на три типа: орфографическая реформа, преобразование буквенной системы и изменение характера письма. Латинизация алфавита - это тип преобразования буквенной системы. В советский период многие страны, в том числе и Казахстан, осуществили реформы два раза: буквенная латинизация и кириллизация письменности титульной нации в первой половине 20-го века. После обретения независимости процесс латинизации алфавита титульной нации стран Центральной Азии ускорился, и Узбекистан и Туркменистан возглавили в 1993 году реформу по латинизации алфавита. Дискуссия и обсуждение о латинизации алфавита в Казахстане продолжается уже много лет. В 2012 году первый президент Казахстана Назарбаев впервые заявил в своем послании о положении в стране, что реформа по латинизации казахского алфавита должна быть завершена к 2025 году. В конце 2017 года Казахстан официально утвердил использование казахского алфавита, который основан на латинице. Однако введение новой алфавитной системы неизбежно столкнется с рядом трудностей, а также может привести к неожиданным результатам. Внутренняя адаптация к новой алфавитной системе будет долгим и сложным процессом, и Казахстан столкнется с долгосрочным сосуществованием букв кириллицы и латиницы. Анализ процесса латинизации алфавита Казахстана и его влияния будет иметь определенное справочное значение для изучения казахстанской социальной культуры и изучения реформы графики.

Ключевые слова: Казахстан; реформа алфавита; латинизация

Реформа казахского алфавита в советский период и её исторический фон

1. От арабского алфавита до латиницы

Система алфавита казахского языка за последние 100 лет изменилась дважды. С десятого до начала двадцатого века арабский алфавит официально использовался в Казахстане. Арабский алфавит содержит 29 букв и знаков, используемых для обозначения закрытых звуков. Арабский алфавит изображает персидский стиль, написанный справа налево.

В советский период на его территории было более 130 языков, относящихся к 7 языковым семьям, включая индоевропейскую, алтайскую, уральскую, сино-тибетскую, семитскую и камитическую. До Октябрьской революции только более 30 этнических групп, включая казахскую, русскую, грузинскую, армянскую, узбекскую, азербайджанскую, татарскую и туркменскую, имели

письменность. Кроме того, некоторые этнические группы использовали письменность, основанную на арабице, такие как кыргызы, башкиры и др. В период октябрьской революции ситуация письменности этнических групп СССР была такой: некоторые этнические группы, такие как русская, украинская, грузинская и др., имели систему письма, соответствующую их языкам. Казахская, татарская, узбекская и таджикская письменности были основаны на арабском алфавите. Кроме того, более 50 этнических групп не имели своих письменностей до Октябрьской революции. [1]

От успеха Октябрьской революции до 1936 года эти 19 лет были периодом латинизации письменностей различных этнических групп СССР. Советское правительство провело реформу латинизации алфавита, в первую очередь потому, что латинизация способствовала единству народов великих держав, а также через алфавит очертила границы между всеми «советскими» и «несоветскими» народами. Другими словами, в то время лати-

низация служила правам и политическим целям, потому что лидеры Коммунистической партии Советского Союза с нетерпением ожидали развития Октябрьской революции в мире и активно готовились к этому. И латинизация алфавита различных этнических групп Советского Союза была одним из этапов его подготовки. Кроме того, латинский алфавит имеет явное техническое преимущество перед арабским в областях типографской работы и преподавания.

В 1924 году арабский алфавит был исправлен в соответствии с особенностями произношения казахского языка и был заменен латинским алфавитом в 1929 году. В ответ на Коммунистический Интернационал казахский алфавит перешёл на латиницу в 1929 году. Это изменение сопровождалось интенсивными внутренними дискуссиями, и вопрос о замене арабского алфавита латинским был решён только в течение трех лет с 1924 по 1927 год. В Казахстане казахский язык, основанный на латинице, в первую очередь использовался в начальных и средних школах и учебных заведениях, в то же время на всей территории страны были проведены мероприятия по его обучению и популяризации для всех взрослых. [2]

Между арабистами и латинистами начался настоящий ученый спор, суть которого заключается в том, чтобы понять, может ли латинский алфавит передать характеристики казахского языка. Казахстанский специальный комитет был создан для объединения латинской системы языка титульной нации. На конференции 1928 года была утверждена система алфавита казахского языка, основанная на латинице. Эта система состоит из 29 букв. [3]

2. Кириллизация в период Советского Союза

В начале 1930-х годов советское правительство предложило кириллизацию письма. В 1937-1940 годах народы СССР отказались от уже использовавшейся системы латинского алфавита и перешли на кириллицу. В то время некоторые учёные считали, что латинский алфавит по фонетической структуре был беднее, чем система кириллического алфавита, потому что в латинском алфавите только всего 26 букв, многие из которых повторяются друг с другом, а в кириллическом алфавите 33 буквы, и ни одна из них не повторяется с другими. Таким образом, если в качестве основы нового алфавита используется латинский алфавит, потребуется добавление дополнительных букв и буквенных знаков произношения.

Если латинизация символизирует революционный бум модернизации, шаг к мировой революции и победу советской модели «национальное государство», то кириллизация является символом единства народов, укрепления строительства единого государства и гомо-

генизации букв. Кроме того, некоторые основные народы в Советском Союзе, такие как русские, белорусские и Украинские, традиционно использовали письменность, основанную на кириллице. В связи с этим возникла точка зрения, согласно которой создание письменности на основе латиницы, несомненно, означало бы разрыв или отчуждение связей между этими народами и другими народами, которые использовали или используют кириллицу.

Кириллица [4] была введена в Казахстане в середине 1930-х годов для создания единого советского пространства, в котором русский язык был бы общим языком. Алфавит казахского языка испытал еще одно преобразование. В 1940 году Казахстан утвердил окончательный вариант алфавита. Этот вариант содержит 41 букву: 32 русских буквы и 9 специальных знаков, которые выражают характеристики казахского языка. Национальные республики решили прекратить латинизацию алфавита или отказаться от уже латинизированных букв. Таким образом, алфавит большинства народов СССР, включая казахский, был кириллизирован.

Причины перехода казахского языка на латиницу на нынешнем этапе

После обретения независимости на постсоветском пространстве преобладала политика «русификации»: многие страны стали придавать особое значение традиционной культуре титульной нации, в качестве основного средства провели латинизацию алфавита титульной нации. Азербайджан, Туркменистан и Узбекистан стали инициаторами латинизации алфавита титульной нации.

В Казахстане давно обсуждали вопрос о переходе на систему латинского алфавита. В 2012 году первый президент Казахстана Н. Назарбаев дал поручение к 2025 году перевести государственный язык на латинскую графику. Согласно программной статье «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» единый стандартный вариант казахского алфавита в новой графике должен быть утвержден в 2017 году. В 2017 году Президентом РК подписан Указ «О переводе алфавита казахского языка с кириллицы на латинскую графику» [5]. План мероприятий поэтапного перехода алфавита казахского языка на латинскую графику разработан до 2025 года, создано 4 рабочих группы по орфографическому, методическому, терминологическому, техническому и информационному сопровождению. В итоговом варианте, утвержденном Назарбаевым, апострофы отсутствуют, зато используются новые диакритические знаки наподобие умляутов (например á, í), а также два диграфа (sh, ch). [6]

Казахстан постепенно перешел на латиницу в различных спорах и дискуссиях. Правительство Казахстана провёл политику латинизации. Основные причины за-

ключаются в следующем:

- Во-первых, на национальном уровне переход Казахстана на латиницу основан на господствующем положении этой системы письменности в мире. Реформа алфавита в Казахстане - это не простая техническая проблема, которая тесно связана со строительством национального государства на данном этапе. Таким образом, Казахстан может лучше интегрироваться в западный мир и это способствует казахстанской модернизации. Связь Казахстана с международным сообществом также будет упрощена. [7]
- Во-вторых, с точки зрения национального самосознания латинизация алфавита Казахстана способствует сохранению национальных особенностей Казахстана, улучшению чувства национальной идентичности и возрождению национального духа Казахстана. Латиница давно уже использовалась в казахском языке в советский период. По словам самого Назарбаева, его главной целью является модернизация самосознания Казахстана, а укрепление национального самосознания является основным фактором повышения национальной конкурентоспособности, национальной идентичности и укрепления суверенитета.
- В-третьих, с точки зрения лингвистики, реформа алфавита не означает, что некоторые буквы механически заменяются другими буквами, поскольку это приведет к потере способности выражать характеристики произношения национального языка. Латинизация алфавита помогает повысить иммунитет казахского языка к иностранным языкам. Можно избежать преобразования иностранных слов в казахские слова через русский язык.
- В-четвертых, что касается самого алфавита, латиница является экономичной, быстрой, широко используемой и более удобной для компьютерной обработки. Латинский алфавит позволяет казахам быстрее и легче освоить английский язык, и Западу - казахский. Это даст Казахстану новые возможности и сделает его более открытым. Первый президент Назарбаев сказал, что кириллица в некоторой степени может исказить казахский язык, потому что сам казахский язык не имеет букв щ, ю, я и ь, поэтому и была введена система латинского алфавита. [8]

Возможные отрицательные последствия после латинизации в Казахстане

Переход на новый алфавит будет сопровождаться необходимостью принятия новых правил правописания. Новые правила правописания представляют передачу норм единиц лексики будет через латиницу. Казахстан начнет выпуск файлов латинского алфавита с 2021-2023 гг. А в период с 2024 по 2025 год в сферах офисных мате-

риалов и средств массовой информации постепенно будет использоваться латинский алфавит. С продвижением реформы письма, в то время как реформа латинизации достигла большого результата, она, безусловно, принесет много негативных последствий, и также возникнут различные проблемы, вызванные реформой письма. Например:

1. Будет ситуация, когда сосуществовая кириллица и латиница. Для людей, за исключением подростков, это занимает много времени, чтобы полностью принять новую систему алфавита, и старшее поколение не привыкло к использованию латинского алфавита. Даже в Узбекистане, где давно уже использовался латинский алфавит, латиница используется только в сфере образования и в некоторых учреждениях. Многие газеты и журналы издаются на Кириллице, и большинство документов также печатаются на Кириллице, и в области средств массовой информации кириллица и латиница используются вместе. Будущее сосуществование кириллицы и латиницы в Казахстане также будет продолжаться долго. [9]
2. Это окажет огромное давление на финансы Казахстана. В Казахстане многие печатные издания, в которых собрано национальное культурное наследие, были написаны на кириллице в советское время, включая многочисленные учебные материалы для начальных и средних школ, классические литературные произведения и так далее. Для обновления всего текста СМИ и перевода книг, подготовки специалистов потребуются огромные расходы. По оценкам казахстанской газеты «Экспресс-К» 2011 года, стоимость латинизации казахского алфавита составляет от 2 до 100 миллиардов долларов, а согласно данным, опубликованным Комитетом по статистике Республики Казахстан в феврале 2018 года, ВВП Казахстана в 2017 году составил \$158,142 млрд., реформа латинизации оказала огромное давление на ограниченные национальные доходы.
3. Это может привести к снижению уровня образования и затруднить культурное наследие. В Узбекистане и Туркменистане результатом реформы является общее снижение интереса народа к чтению и снижению культурного и образовательного уровня людей. То же самое и в Казахстане, где пожилые и люди среднего возраста привыкли читать на кириллице, но это практически невозможно сейчас, и казахи старшего поколения снова станут неграмотными. В то же время, поскольку уже начался использоваться латинский алфавит, у молодых людей будут проблемы с чтением книг, изданных ранее на кириллице, что может привести к снижению уровня национального образования и снижению культурного уровня населения. Подобно тому, как советское правительство в 1920-х и 1940-х го-

дах проводило реформы латинизации и кириллизации, культуре разных стран был нанесен большой ущерб. Это добровольное и недобровольное изменение привело к тому, что большое количество исторической культуры и информации, накопленной на основе предыдущей алфавитной системы, вышли из нормального обращения.

4. Реформа латинизации алфавита казахского языка может привести к ухудшению межэтнических отношений в стране. Доля русских в Казахстане больше, чем в других странах Центральной Азии. За алфавитной реформой стоит национальный вопрос. Популярность русского языка в Казахстане выше, чем казахского; число граждан, говорящих на русском языке в Казахстане, составляет от 70% до 90%, в этом случае введение латиницы может принести потенциальную опасность внутреннего культурного отделения от языка казахского народа[10]. Эта реформа письменности казахского языка, с одной стороны, затруднит освоение казахским языком других этнических групп и ускорит миграцию этих этнических групп за пределы Казахстана, с другой стороны, отказ от кириллицы в долгосрочной перспективе ослабит статус русского языка в Казахстане, затруднит межэтническое общение и создаст трудности для русскоязычных людей, живущих в Казахстане.

Заключение

Основной целью реформы латинизации в Казахстане является модернизация самосознания Казахстана, укрепление национального самосознания, национальной конкурентоспособности, национальной идентичности и укрепление сознания суверенитета. Успешно достичь этих целей с помощью латинизации все еще остается большой проблемой. До настоящего времени модернизация Казахстана ещё осуществлялась на основе кириллицы. Основная опасность, стоящая перед Казахстаном, заключается в том, что он может повторить негативный опыт Узбекистана и Туркменистана. Ведь до сих пор Узбекистан и Туркменистан не достигли каких-либо особых достижений от латинизации, но их расстояние от России постепенно отдалается. Реформа алфавита столкнется с различными опасностями. Если реформа не увенчается успехом, национальная конкурентоспособность Казахстана будет снижаться по мере снижения уровня образования. Замена одной системы графики другой потребует много времени. Следовательно, латинизация казахстанских букв не будет полностью реализована в краткосрочной перспективе. Долгое время в будущем в Казахстане будет использоваться две системы графики: кириллица и латиница.

ЛИТЕРАТУРА

1. 吴宏伟. 中亚文字改革问题[J]. 语言与翻译, 2002(3)
2. 胡振华. 中亚五国及其语言文字[J]. 中央民族大学学报, 1996(5)
3. Казахский алфавит: история[N]. <https://www.nur.kz/1661560-kazakhskiy-alfavit-istoriya.html> .2018
4. 吴宏伟. 中亚文字改革问题[J]. 语言与翻译, 2002(3).
5. Назарбаев подписал указ о переходе Казахстана на латиницу[N]. <https://www.rbc.ru/rbcfreeneews/59f29bae9a7947826bbf6ab4> .2018
6. Казахский алфавит: история. <https://www.nur.kz/1661560-kazakhskiy-alfavit-istoriya.html> .2017
7. Зачем Казахстану латиница? [N]. https://pikabu.ru/story/zachem_kazakhstanu_latinita_5531037 .2018
8. Воробьев А. Почему Казахстану важен переход на латиницу и как на это реагировать России [N]. <https://ru.sputniknews.kz/columnists/20180307/4837166/perekhod-latinica-kazakhstan-reakciya-russia.html> .2018
9. Назарбаев и новая азбука. Почему Казахстан переходит на латиницу?[N]. <https://www.gosrf.ru/news/33358/> .2018
10. Рудой И. Казахстан переходит на латиницу[N]. <https://www.proza.ru/2017/11/14/626> .2018

© Цзинь Жу (1476174134@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА ВТОРИЧНЫХ ИМПЕРФЕКТИВОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Ши Хуэй

Преподаватель, Шаньдунский профессионально-технический
университет международных исследований
shihui880316@163.com

THE CONCEPT AND STRUCTURE OF SECONDARY IMPERFECTIONS IN RUSSIAN

Shi Hui

Summary: This article discusses the concept and structure of secondary imperfections in the Russian language. The relevance of this study is due to the fact that the results of the study reflect general theoretical questions about the laws governing the development of the Russian language system, the norms that function in the language, which can be used to supplement and edit educational literature, develop educational programs used in the process of teaching Russian to foreign students. The author notes that the most productive ways of word formation are suffix and prefix. Word-formation chains consisting of two verbs of a perfect and imperfect form form a species pair based on imperfectionation. The author pays great attention to the analysis of differences between primary and secondary imperfections, as well as the criteria on the basis of which they differ.

Keywords: imperfectionation, secondary imperfectivity, processivity, multiplicity, species pair.

Аннотация: В данной статье рассматривается понятие и структура вторичных имперфективов в русском языке. Актуальность данного исследования обусловлено тем, что результаты исследования отражают общетеоретические вопросы о закономерностях развития системы русского языка, о нормах, функционирующих в языке, что может быть использовано в качестве дополнения и редактирования учебной литературы, разработки образовательных программ, применяемых в процессе обучения русскому языку иностранных студентов.

Автором отмечается, что наиболее продуктивными способами словообразования являются суффиксальные и префиксальные. Словообразовательные цепочки, состоящие из двух глаголов совершенного и несовершенного вида образуют видовую пару на основе имперфективации. Автор большое внимание уделяет анализу различий первичных и вторичных имперфективов, а также критериев, на основании которых они различаются.

Ключевые слова: имперфективация, вторичный имперфектив, процессность, многократность, видовая пара.

Введение

Вопросы глагольной системы того или иного языка вызывают пристальное внимание как с семантической, так и грамматической стороны речи. В настоящее время достаточно большое количество иностранных студентов приезжают из других стран с целью получения в российских вузах высшего образования. Актуальность данного исследования обусловлено тем, что результаты исследования отражают общетеоретические вопросы о закономерностях развития системы русского языка, о нормах, функционирующих в языке, что может быть использовано в качестве дополнения и редактирования учебной литературы, разработки образовательных программ, применяемых в процессе обучения русскому языку иностранных студентов.

Пристальное внимание исследователей вызывает использование глагола несовершенного вида, что обусловлено необходимостью в определенных случаях применения настоящего времени, обозначении неоднократных событий.

При использовании глагола несовершенного вида настоящего времени, при обозначении неоднократных событий, если значение выражается глаголом совер-

шенного вида, то говорящему необходимо найти данного глаголу имперфективное соответствие, имеющее значение неоднократности, изобразительности. Тем самым возникает понятие видовой пары, в состав которой входит регулярная замена глагола совершенного вида его имперфективным коррелятом [6]. Данное явление называется имперфектизацией. Однако в русском языке студенты могут столкнуться с таким образованием первичных и вторичных имперфективов, что значительно затруднит понимание особенностей глагольной системы русского языка иностранными студентами. В связи с этим, целью исследования является изучение понятия вторичных имперфективов и их структуры.

Методы исследования

Методами исследования послужили анализ методических источников по данной проблеме, семантический анализ вторичных имперфективов.

Результаты исследования

По мнению Ю.Д. Апресяна и Е.В. Падучевой, основой видовых троек могут быть и первичный, и вторичный имперфектив, выступающие парными к глаголу совершенного вида, например, таять – растаять – растаивать

(*tayat' – rastayat' – rastaiwat'*) или бежать – убежать – убежать (о молоке) (*bezhat' – ubezhat' – ubegat'* (о молоке)). Авторы объясняют это тем, что вид представляет собой словоизменительную категорию, в которой видовая корреляция является двучленной, поскольку глагол совершенного вида может иметь лишь один коррелят несовершенного вида, например, гореть – сгореть – сгорать (*goret' – sgoret' – sgorat'*) [1], [5].

В «Большом академическом словаре русского языка» видовая пара представляется как пара глаголов, образованных имперфективацией типа прочитывать – прочитывать (*prochitat' – prochityvat'*), а также беспрефиксальные имперфективы типа таять – растаивать (*tayat', rastaiwat'*) [9].

В «Малом академическом словаре русского языка» рассматриваются видовые тройки, в составе которых имеется один глагол совершенного вида типа растаять (*rastayat'*) и два коррелята несовершенного вида – растаивать и таять (*rastaiwat', tayat'*) [8].

К наиболее продуктивным относится образование суффиксальных и префиксальных видовых пар посредством имперфективации, то есть образование глагола несовершенного вида от приставочного глагола совершенного вида или двувидового глагола, например: переписать – переписывать (*perepisat' – perepisyvat'*), рассмотреть – рассматривать (*rassmotret' – rassmatrivat'*) [2].

Имперфективы представляют собой словообразовательные цепочки, состоящие из двух глаголов, входящих в видовые тройки, например: мешать – смешать – смешивать (*meshat' – smeshat' – smeshivat'*), при этом мешать и смешать (*meshat', smeshat'*) – это одна видовая пара, в основе которой лежат глаголы несовершенного и совершенного вида, а смешать и смешивать (*smeshat' i smeshivat'*) – это вторая видовая пара, основанная на имперфективации, в основе которой лежит признак процессности, пространственности.

По мнению М.Я. Гловинской, имперфектив выражает неизменность в сфере линейной аспектуальности. Согласно В.А. Плунгяну имперфектив предстает собой «продолжающееся во времени положение вещей», в том числе - «неизменное изменение», либо имеет итеративное значение в сфере количественной аспектуальности [7].

У.Р. Махмудов приводит определение Ю.С. Маслова, акцентируя внимание на том, что объективным критерием тождественности лексического значения префектива и имперфектива и основанием для их функционального объединения в составе одной лексемы служит возможность замены префектива данным имперфективом. Такая замена возможна и даже обязательна в определенных типах контекстов, в частности, в историческом

настоящем, в сценическом настоящем, при итеративизации [4].

Глаголы решать и ловить в контексте автора обозначают не только попытки, но и успех, то есть принимают значение, равное значению глагола совершенного вида, например, решает одну задачу и принимается за другую; ловит бабочку и тут же выпускает ее на волю. Глагол искать такой способностью не обладает и тем самым никак не может быть парой к глаголу найти.

Особое внимание следует уделить образованию видовых троек, образованных на основании имперфективации глаголов. При этом приставка у данных глаголов имеет семантику результата, данное значение совпадает с одной из сем исходного глагола. Примером могут служить парные глаголы клеить – склеить (*kleit' – skleit'*) совместной семой будет значение соединения, то есть пространственная семантика, поэтому возможным является образование вторичных имперфективов – склеивать (*skleivat'*). Однако следует отметить, что образование вторичных имперфективов ограничено значением однократности, результата, неполноты признака и перфективирующих приставок, что затрудняет их образование от глаголов совершенного вида, например, писать – написать, делать – сделать (*pisat' – napisat', delat' – sdelat'*).

Анализ видовых троек предлагается в работах А.А. Зализняка и А.Д. Шмелева. Авторы указывают на то, что видовую пару образует префиксальный глагол совершенного вида со своим вторичным имперфективом, например, сжечь – сжигать (*szhech' – szhigat'*) [4]. При этом авторы указывают на критерий, предложенный Ю.С. Масловыми С.Г. Татевосовым (критерий повествования в настоящем историческом, критерий многократности) [7].

А.А. Зализняк и А.Д. Шмелев указывают на различия между первичным и вторичным имперфективом:

1. законченность действия;
2. какая семантика заключена в действии (сходны или различны).

Обратимся к семантическим различиям первичных и вторичных имперфективов. Следует отметить, что оба вида имперфективов соотносятся с основными значениями глаголов несовершенного вида посредством двух форм. Отсюда следует, что вторичные имперфективы можно разделить на две группы: 1) обычные глаголы несовершенного вида типа выпаривать, просматривать, шивать (*vyparivat', prosmatrivat', sshivat'*) и 2) глаголы с эксплицитным выражением результативности, процессности типа прочитывать, вылечивать, съедать (*prochityvat', vylechivat', s'yedat'*) [4].

Вторичные имперфективы обладают более узким значением по сравнению с синонимичными беспре-

вочными глаголами несовершенного вида и не требуют обязательного указания объекта действия, например, Маша не умеет кроить (выкраивать воротник) (*Masha ne umeyet kroit' (vykraivat' vorotnik)*) или Ребенок клеит аккуратно (склеивает фигуру) (*Rebenok kleit akkuratno (skleivayet figuru)*) и т.д.

В условиях обязательной имперфективации меняется и морфологическая структура видового коррелята, когда образуется глагол несовершенного вида (вторичного имперфектива) от глагола совершенного вида при помощи имперфективирующего суффикса, например, про- (просматривать), вы- (выпалывать), рас- (растопливать) (*pro- (prosmatrivat')*, *vy- (vypalyvat')*, *ras- (rastaplivat')*).

Обратим внимание на теорию отглагольной деривации С. Карцевского. Автор указывает, что вторичная имперфективация является результатом одного из двух вариантов деривации на первой ступени, когда с помощью префиксальной перфективации образуются видо-вые пары, отражающие длящиеся во времени операцию предварительно перфективированного процесса» [6].

А.В. Исаенко относит к видовым парам глагольные пары, где оба члена представляют собой грамматические формы одного глагола-лексемы [6].

Ю.С. Маслов указывал, что к формам одного глагола нужно считать только глагольную пару – глагол совершенного и несовершенного вида типа дать – давать (*dat' – davat'*), бросить – бросать (*brosit' – brosat'*), то есть однокоренные образования, которые имеют тождественные лексические значения и различаются между собой отсутствием или наличием специального суффикса имперфективации [6].

Согласно С.Г. Татевосову, вторичная имперфективация представляет собой суффиксальное суффиксальное образование имперфективной формы - посредством суффикса (и/ы)ва-, -а (-ива, -а) от перфективной формы, например: переписать – переписывать (*perepisat' – perepisivat'*), открыть – открывать (*otkrit' – otkrivat'*), снять – снимать (*snyat' – snimat'*) [10]. А. Полс придерживается аналогичной позиции и указывает на вариативность выбора того или иного показателя (типа затоплять – затопливать (*zatoryat' – zataplivat'*), проясняться – проясниваться (*proyasnyat'sya – proyasnivat'sya*)) [9].

Н.Ю. Шведова придерживается мнения о том, что видовая пара представляет собой противопоставление разных глаголов и категория вида не является словоизменительной [12]. Соответственно, можно выделить типы видовых пар: первый тип образуется путем префиксальной перфективации (делать – сделать, *delat' – sdelat'*), второй тип – посредством суффиксальной имперфективации (переписать – переписывать; решить – решать,

perepisat' – perepisivat'; *reshit' – reshat'*).

По мнению Х. Томмола, исходная форма глагола несовершенного вида не обязательно должна соотноситься с префиксальным перфективом [11]. Тем не менее Плуноян, Зализняк указывает на словоизменительный характер вида в русской глагольной лексике, однако образование имперфектива у любого глагола совершенного вида продиктовано системностью русского языка и наличием морфологического средства – суффиксов -ыва-/-ива- (-ива-)[3].

В русском языке представлено достаточно большое количество вторичных имперфективов с префиксом с- (s-), имеющими пространственное значение и общую сему с исходным глаголом, например: движение вниз (клонить, рвать, *klonit', rvat'*), значение соединения (прессовать, *pressovat'*), удаление с поверхности (тянуть, *tyanut'*) и др.

Однако в случаях, когда общая пространственная сема у приставки и глагола отсутствует, образование вторичных имперфективов является невозможным. Примером могут служить: шить – сшить, варить – сварить (*shit' – sshit', varit' – svarit'*). Отметим, что семантика результата префикса с- (s-) в сочетании с глаголами разрушения, уничтожения может образовывать вторичные имперфективы глагола совершенного вида, например: жечь – сжечь – сжигать (*mysop*), гореть – сгореть – сгорать (*zhech' – szhech' – szhigat', goret' – sgoret' – sgorat'*). К этой группе можно отнести глаголы молоть – смолоть – смалывать и есть – съесть – съесть (*molot' – smolot' – smalyvat', yest' – s'yest' – s'yedat'*).

Рассмотрим структуру образования вторичных имперфективов с другими префиксами. Особое внимание следует уделить семантике видовых пар глаголов:

- общая сема, имеющая значение «удалить, выделить что-либо из чего-либо»: префикс вы- (vy-), например, копать – выкопать – выкапывать (*kopat' – vykopat' – vykapyvat'*, длящийся процесс);
- значение пространственности у префикса по- (po-), например, гибнуть – погибнуть – погибать (*gibnut' – pogibnut' – pogibat'*) [14].

Тем самым регулярность пространственной связи является характерным признаком образования вторичных имперфективов. Наличие слабой пространственной связи между семантикой префикса и глагольной основы или ее полное отсутствие не позволяет сформировать видовую пару на основе вторичной имперфективации, например, предложение «Дети растут» (*Deti rastut*) для русского языка будет характерным, тогда как «Дети вырастают» (*Deti vyrastayut*) - нет.

Таким образом, вторичные имперфективы, имеющие

в своем значении пространственной семы, означают не единичный длящийся процесс, не могут употребляться с такими показателями длительности типа долго, целый час, например, предложение типа «Папа долго смалывал кофе» (Para dolgo smalyval kofe) в русском языке привычнее звучит как «Папа долго молот кофе» (Para dolgo molot kofe). В данном случае целесообразно говорить о том, что вторичные имперфективы обладают признаками результативности и непроцессности, употребляются в настоящем историческом времени. Для вторичных имперфективов с конкретным пространственным значением приставки и глагольной основы признак процессности не характерен.

Обсуждение результатов

Основываясь на мнении Ю.Д. Апресян, выделим несколько типов видовых троек, которые различаются семантикой имперфектива и перфектива [1].

К первому типу автор относит видовые тройки с приставочной формой глагола несовершенного вида, что является аналогом беспрефиксальной формы типа публиковать – опубликовать – опубликовывать, формировать – сформировать – сформировывать (publikovat' – opublikovat' – opublikovyvat', formirovat' – sformirovat' – sformirovyvat') [1].

Ко второй группе автор относит глаголы, у которых префиксальная форма глагола несовершенного вида является либо равноправной, либо более приемлемой по сравнению с беспрефиксальной формой, например, множиться – умножиться – умножаться (mnozhit'sya – umnozhit'sya – umnozhat'sya).

К третьей группе относятся глаголы, у которых префиксальная форма глагола несовершенного вида отличается по смыслу от беспрефиксальной и образует видовую пару только с приставочной формой совершенного вида, например, гореть – сгореть – сгорать (goret' – sgorat').

При этом автор указывает на различия первичного и вторичного имперфектива: главным отличием является семантический компонент достижения результата, который присутствует у первых, но отсутствует у вторых.

В четвертую группу автор включает вторичные имперфективы, отличающиеся лексическим значением не только от первичных, но и от приставочных глаголов совершенного вида, например, читать – прочесть – прочитать (chitat' – prochitat' – prochityvat').

Анализируя классификацию Ю.Д. Апресян, целесообразно сделать вывод о том, что образование видовых троек зависит от того, какой именно имперфективный элемент образует видовую пару и перфективным [1].

Заключение

На основе проведенного анализа можно выделить следующие возможности образования вторичных имперфективов:

1. видовая пара глагол совершенного вида и первичный имперфектив, вторичный неуместен;
2. видовая пара глагол совершенного вида и вторичный имперфектив, при этом первичный имперфектив является несобственным видовым коррелятом глагола;
3. видовая пара глагол совершенного вида и вторичный имперфектив первичный имперфектив не является даже несобственным видовым коррелятом глагола;
4. видовая пара глагол совершенного вида при отсутствии первичного и вторичного имперфективов.

Таким образом, вторичная имперфективация, имеющая в основе процессность и результативность глагола несовершенного вида, имеет словоизменительный характер, семантическую соотнесенность с семой исходного глагола.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян В.Ю. Глаголы со значением продолжения: семантика и конструкции // Известия Российской академии наук. Серия литературы и языка. - 2017. - № 2. - С. 14-17.
2. Горбова Е.. Еще раз о видообразовании русского глагола: к словоизменительной трактовке вида // Russian Linguistics. - 2014. - № 1. С. 1-21.
3. Зализняк А.А., Микаэлян И.Л. О месте видовых троек в аспектуальной системе русского языка // Вопросы языкознания. - № 4. - С. 87-96. - URL: <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2010/materials/html/21.htm> (дата обращения: 25.08.2019).
4. Махмудов У.Р., Юлдашева Г.Э. Особенности изучения временных форм русского глагола в национальных группах // Молодой ученый. — 2018. — №24. — С. 356-357. — URL <https://moluch.ru/archive/210/51425/> (дата обращения: 11.09.2019).
5. Щелокова А.А. Реализация этнопсихологического принципа обучения русскому языку как иностранному // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2017. - № V9. - С. 88-94. -URL: <http://e-koncept.ru/2017/171025.htm>.
6. Янда Л.А., А.А. Эндерсен. Экспериментальное исследование русских потенциальных глаголов с приставками о- и у-) // Русский язык. - 2018. - №1. - С. 45-49.
7. Bonch-Osmolovskaya A.A. Semantic verification of statistically based hypotheses: Russian verbs of volition хотеть and хотеться // Series WP BRP "Linguistics". - 2015. - № 2. - P.25-28.

8. Letuchiy A., Hansen B., Blaszczyk I. Complementizers in Slavonic (Russian, Polish, and Bulgarian), in: Complementizer semantics in European languages. Berlin : De Gruyter Mouton, 2016. Ch. 5. P. 175-224.
-

© Ши Хуэй (shihui880316@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Наши авторы

Aleksandrov A. – Birsik branch of Bashkir State University, Birsik

Alekseenko O. – Candidate of Historical Science, Associate Professor, Krasnodar branch of the Russian economic university after. G. V. Plekhanov

Azerbayev S. – Candidate of historical Sciences, Professor, Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages, Alma-ATA, Kazakhstan

Balaganov D. – Candidate of philological Sciences, Military University of the Ministry of defense of the Russian Federation, Moscow

Belova N. – Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Saint Petersburg Academy Of Postgraduate Education pedagogical education

Bokov D. – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Russian state medical University named after academician I.P. Pavlov

Bondarenko V. – graduate student, Ural State University of Physical Culture

Boychenko O. – senior teacher, State University of Land Use Planning

Bychkova E. – Applicant, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg

Danilenko T. – Candidate of Phylosophical Science, Associate Professor, Krasnodar branch of the Russian economic university after G.V. Plekhanov

Danilova V. – postgraduate student, Moscow State University Lomonosov

Dorofeev F. – Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky

Dvorkovaya M. – Ph.D. in History, Moscow Region State University

Fomina T. – senior methodologist, State Autonomous institution of additional professional education "Institute of

Our authors

education development of the Irkutsk region"

Jia Ran – Jilin Normal University

Jin Ru – Lanzhou University, China

Kazarina V. – Candidate of pedagogics, Docent, State Autonomous institution of additional professional education "Institute of education development of the Irkutsk region"

Khristoforova N. – Candidate of Philological Sciences, Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow

Konnova L. – Ph.D., Associate Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation;

Kosheleva E. – Candidate of pedagogical Sciences, Academy of FSO of Russia, Orel

Kotov A. – Doctor of History, Associate Professor, St. Petersburg State University

Kurenkova E. – Ph.D. in History, Associate Professor, Moscow Region State University

Larionov A. – Ph.D. in History, Associate Professor, Moscow Region State University; State Budgetary Higher Educational Institution Moscow Region University of Technology

Lee Fugui – Docent, Weinan Normal University

Li Shaojie – Jilin Normal University

Lipunova O. – FGBOU VO «Amursk State Humanitarian Pedagogical University» (Komsomolsk-on-Amur)

Managarov R. – PhD in Pedagogy, The Branch of SBEI HE "Stavropol State Pedagogical Institute" in Budennovsk

Mironova A. – senior lecturer, Moscow City University

Nasyrov M. – Federal State Budgetary Institution "Institute for the Strategy for the Development of Education of the

Russian Academy of Education”

Naumova N. – Doctor of pedagogical Sciences, Professor, Vladimir state University named after A. G. and N. G. Stoletov

Nelyubina E. – Candidate of pedagogical sciences, docent, Samara State University of Social Sciences and Education, Samara

Nenyuk E. – Ph.D in Linguistics, Senior Lecturer, Financial University under the Government of Russian Federation, Moscow

Nikolaev D. – Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky

Orekhova O. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, MGIMO

Panfilova L. – Doctor of pedagogical sciences, professor, Samara State University of Social Sciences and Education, Samara

Pepelina N. – Candidate of historical Sciences, associate Professor, Moscow state Academy of veterinary medicine and biotechnology-MBA. K. I. Scriabin

Pinigina O. – Arctic State Institute of Culture and Arts

Plasulya A. – job seeker, Institute of History SB RAS (Novosibirsk)

Polyakova E. – PhD in Philology, associate professor, Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) of Rostov State University of Economics (RSUE)

Popok V. – BU VO «Surgut State University»

Proskuryakova L. – Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Academy of FSO of Russia, Orel

Rakhmatullina S. – Candidate of philosophical sciences, associate professor, State Autonomous Institution of Additional Vocational Education Institute of Education Development of the Republic of Bashkortostan

Rudinova Yu. – Candidate of pedagogics, associate Professor, State University of Land Use Planning

Ryabtseva M. – Candidate of historical Sciences, Belgorod National Research University

Rykova E. – Assistant, Moscow City University

Sergeev Yu. – Birk branch of Bashkir State University, Birk

Serikov V. – Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Scientist of the Russian Federation

Shchitova N. – PhD in Philology, associate professor, Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) of Rostov State University of Economics (RSUE)

Shi Hui – Teacher, Shandong vocational and technical University of international studies

Shvareva I. – Candidate of chemical Sciences, associate Professor, Kovrov state technological Academy named after V. A. Degtyarev

Stepanyan I. – Ph.D., Associate Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation

Syurin S. – Director of MBOU “educational center “Constellation””; Chairman TPMC G.O. Krasnogorsk, Moscow region

Yacovets T. – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Surgut State University

Yartsev S. – Doctor of historic sciences, assistant professor, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Yermilova V. – Candidate of Pedagogical Sciences, The Lesgaft National State University of Physical Education, Sports and Health, St.-Petersburg

Yugova O. – Candidate of pedagogic sciences, docent, Moscow City University

Zabirova V. – Senior Lecturer, Surgut State University

Zatsepina E. – Candidate of philology, State University of Land Use Planning

Zhang Ning – Docent, Weinan Normal University, Shaanxi Province, 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).