

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№6 2021 (ИЮНЬ)

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](mailto:redaktor@nauteh.ru)  
<http://www.nauteh-journal.ru>

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

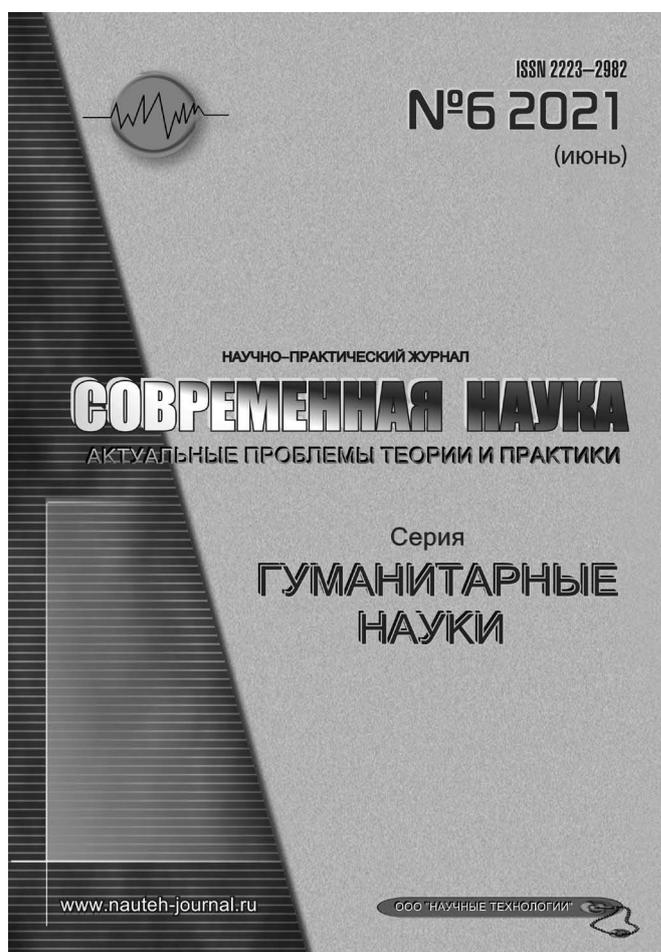
Свидетельство о регистрации  
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 6 (июнь) 2021 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 25.06.2021 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

**Петрушинский 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

**Ватлин А.Ю.** – Начало деятельности советского полпредства в Берлине в 1918 г.: экономический аспект

*Vatlin A.* – The beginning activity of the soviet embassy in Berlin in 1918: the economic aspect. . . . . 6

**Виноградов А.М.** – К вопросу о формах и методах борьбы с преступностью в рыбной отрасли органами внутренних дел Приморского края на рубеже XX-XXI вв.

*Vinogradov A.* – To the question of the forms and methods of combating crime in the fishing industry by the internal affairs authorities of Primorsky krai at the turn of the XX-XXI cc. . . . . 11

**Голубкина Т.М., Смирнова М.С.** – Историко-экологический аспект развития текстильной промышленности в России во второй половине XIX – начале XX в. (на примере Владимирской губернии)

*Golubkina T., Smirnova M.* – Historical and environmental perspective of the development of the textile industry in Russia in the second half of the nineteenth century and in the beginning of the twentieth century (the case of Vladimir province) . . . . . 16

**Ершова Т.В.** – Информационный потенциал краеведческой литературы при разработке цифрового ресурса по истории и современной жизни Москвы

*Ershova T.* – Information potential of local history literature in the development of a digital resource on the history and modern life of Moscow . . . . . 20

**Ильина Е.Б., Голубкина Т.М.** – Социальная мобильность купечества в конце XVIII – начале XX в. (по материалам Владимирской губернии)

*Ilina E., Golubkina T.* – Social mobility of merchants in the late 18th – early 20th centuries (based on materials from the Vladimir province). . . . . 25

**Рогатко С.А.** – Отраслевые выставки в сельском хозяйстве и пищевой переработке во второй половине XIX-нач. XX вв. в России

*Rogatko S.* – Industry exhibitions in agriculture and food processing in the second half of the XIX th – beginning of the XX th centuries in Russia . . . . . 30

**Сливко С.В., Романова М.И., Магденко А.А.** – Уголовная преступность на Дальнем Востоке России в период революционных преобразований (март-декабрь 1917 г.)

*Slivko S., Romanova M., Magdenko A.* – Criminal offences in the Far East of Russia during the period of revolutionary transformation (march-december 1917). . . . . 36

**Чернов П.В.** – Отдельный Кавказский Корпус как военная корпорация (по материалам полковых историй)

*Chernov P.* – Separate Caucasian Corps as a military corporation (based on the materials of regimental histories) . . . . . 43

## Педагогика

**Анисова О.Л.** – Место лингвострановедческих знаний в подготовке учителей китайского языка в России

*Anisova O.* – The place of linguistic and area knowledge in Chinese teacher training in Russia . . . 49

**Бадашкеев М.В., Бадашкеева М.А., Климентьева Н.Н., Содномова Н.Б.-Ц.** – Особенности личностно-профессионального самоопределения детей с ограниченными возможностями здоровья

*Badashkeev M., Badashkeeva M., Klementyeva N., Sodnomova N.* – Features of personal and professional self-determination of children with disabilities . . . . . 53

**Белалов Р.М.** – Инновационный контекст использования информационных технологий в педагогической диагностике

*Belalov R.* – Innovative context of the use information technologies in pedagogical diagnostics. . . . . 56

- Бермудес Алекина А.Э.** – Инновационные образовательные технологии преподавания иностранных языков в условиях реализации стандартов нового поколения и цифровизации образования  
*Bermudes Alekina A.* – Innovative educational technologies for teaching foreign languages in the conditions of implementation of new generation standards and digitalization of education . . . . . 60
- Богонос К.А., Воробьев Д.И., Пономарева Л.Ф., Садекова С.Р., Моисеев В.А.** – Об опыте ученых-педагогов в современном образовании  
*Bogonosov K., Vorobyev D., Ponomareva L., Sadekova S., Moiseev V.* – About the experience of scientists-teachers in modern education . . . . . 66
- Ван Ямэн** – Обучение русскому языку китайских студентов-филологов: грамматический аспект  
*Wang Yameng* – Teaching Russian language to Chinese philology students: a grammatic aspect . . . 70
- Герасимова И.Е., Волкова И.А., Шелаумов А.В.** – Форматы корпоративного обучения и их применение в процессе реализации образовательных программ среднего профессионального образования  
*Gerasimova I., Volkova I., Shelaumov A.* – Corporate training formats and their application in the process of implementing educational programs of secondary vocational education. . . . . 73
- Жбанков А.А.** – Идеи нравственного воспитания К.Д. Ушинского и В.П. Вахтерова в педагогических взглядах и опыте М.К. Тенишевой  
*Zhbankov A.* – The ideas of moral education of K.D. Ushinsky and V.P. Vakhterov in the pedagogical views and experience of M.K. Tenisheva. . . . . 76
- Иванов А.А., Хомутов А.М.** – Особенности физической подготовки в условиях пандемии COVID-19  
*Ivanov A., Khomutov A.* – Features of physical training in the context of the COVID-19 pandemic. . . . . 79
- Иванов К.В.** – Систематизация правового обучения военнослужащих, проходящих службу по контракту, в системе военно-политической работы  
*Ivanov K.* – Systematization of legal training of military personnel serving under contract in the system of military-political work. . . . . 82
- Иванова М.М.** – Вызовы современного филологического образования в условиях социальной интеграции  
*Ivanova M.* – Challenges of modern philological education in the context of social integration . . . . . 88
- Измайлова А.Б.** – Применение case-method в русской народной педагогике  
*Izmailova A.* – Applying the case-method in Russian folk pedagogy . . . . . 95
- Калугин Ю.Е., Прохоров А.В.** – Контрольные вопросы к текстам дистанционного обучения  
*Kalugin Yu., Prokhorov A.* – Control questions for distance learning texts . . . . . 100
- Конколь М.М.** – Межкультурная коммуникация в методике преподавания иностранного языка  
*Konkol M.* – Intercultural communication in the methodology of teaching a foreign language . . . . 103
- Лавринец И.А.** – Диагностика развития индивидуальности детей в процессе освоения культурной практики социально-нравственного поведения в общении со сверстниками  
*Lavrinets I.* – Diagnostics of the development of individuality of children in the process of mastering the cultural practice of social and moral behavior in communication with peers . . . . . 107
- Сливкин Б.С.** – Конструирование модели учебного курса ведения проекта на основе дистанционных технологий  
*Slivkin B.* – Design of a remote technology based training course model. . . . . 112
- Черницкий Р.С., Лепешкина С.В.** – Формирование универсальных учебных действий у школьников 11-12 лет средствами самбо  
*Chernitskiy R., Lepeshkina S.* – Formation of universal educational actions for pupils 11-12 years old at sambo classes . . . . . 119
- Чэнь Сюе, Ван Шисянь** – Возможность применения искусственного интеллекта в обучении иностранному языку в Китае на примере осмысления фразеологизмов с понятием времени  
*Xue Chen, Shixian Wang* – The possibility of using artificial intelligence in teaching a foreign language in China on the example of comprehending phraseological units with the concept of time. . . . 123

**Юань Цуншуан, Дмитриева Е.Н.** – Краткий обзор истории обучения русской устной речи студентов в КНР

*Yuan Congshuang, Dmitrieva E.* – A brief history of teaching Russian oral speech in China ..... 128

## ФИЛОЛОГИЯ

**Демкина Я.Ю.** – Речевые стратегии и тактики в предвыборных дебатах Джозефа Байдена

*Demkina Ya.* – Speech strategies and tactics of Joseph Biden's pre-election debates ..... 132

**Зененко Н.В., Сон Л.П.** – Концептосфера «фантазия» в фольклорно-языковой картине мира (на материале испанской волшебной сказки)

*Zenenko N., Son L.* – The concept sphere "fantasy" in the folklore and language picture of the world (based on the material of the Spanish fairy tale) ..... 136

**Ибрагимова М.О., Маллаева С.Д.** – К вопросу о разработке орфографических норм младописьменных дагестанских языков

*Ibragimova M., Mallaeva S.* – On the development of orthographic norms of the young written Dagestani languages ..... 139

**Исмаилова Э.А., Ватолина Т.Г.** –

Словообразовательные процессы аллюзивных антропонимов

*Ismailova E., Vatolina T.* – Word formation processes of allusive anthroponyms ..... 143

**Келеш Д.А.** – Лексические средства композиционной организации кинотекста (на материале скриптов экранизации романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» на русском и английском языках)

*Kelesh D.* – Lexical means of composition structure in a film text (as exemplified in the scripts of the screen versions of F.M. Dostoevsky's novel "Crime and punishment" in Russian and English) ..... 147

**Леонова Е.Н., Гирина И.Г.** – Способы передачи лингвокультурного компонента при переводе английских сказок на русский язык

*Leonova E., Girina I.* – Ways of conveying cultural linguistic components of English fairy tales in their Russian translation ..... 152

**Литвяк О.В.** – Речевая агрессия как риторическая стратегия в англоязычном парламентском дискурсе

*Litvyak O.* – Speech aggression as a rhetorical strategy in English-language parliamentary discourse ..... 157

**Лю Вэньцзя** – История подхода к подготовке устных переводчиков в Европе и Америке

*Liu Wenjia* – The history of approach to train interpreters in Europe and America ..... 162

**Лю Синьянь, Талыбина Е.В.** – Видо-временные категории русского глагола в зеркале китайского языка

*Liu Xinyan, Talybina E.* – Species-tense categories of the Russian verb in the reflection of the Chinese language ..... 167

**Матюшенко М.С.** – Имена собственные в заголовках французской прессы

*Matyushenko M.* – Proper names in the headlines of the French press ..... 172

**Покровская Н.В.** – Мотивационное эссе: особенности жанра и перевода (на материале произведения Райана Холидея «Как эго может стать нашим врагом»)

*Pokrovskaya N.* – Motivation essay: peculiar features of the genre and translation (based on Ryan Holiday's essay "Ego is the enemy") ..... 177

**Пучкова И.Н.** – Русизмы в современном англоязычном сленге

*Puchkova I.* – Russicisms in modern English slang ..... 181

**Юе Цюй** – Топонимический образ в зеркале чужой культуры: экспериментальное исследование

*Yue Qu* – Toponymic image in the mirror of a foreign culture: an experimental study ..... 185

## Информация

Наши авторы. Our Authors ..... 190

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале ..... 192

## НАЧАЛО ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВЕТСКОГО ПОЛПРЕДСТВА В БЕРЛИНЕ В 1918 Г.: ЭКОНОМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Ватлин Александр Юрьевич**

*Д.и.н., профессор, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова  
vatlin\_alex@mail.ru*

### THE BEGINNING ACTIVITY OF THE SOVIET EMBASSY IN BERLIN IN 1918: THE ECONOMIC ASPECT

**A. Vatlin**

*Summary:* The article examines the initial period of Soviet-German relations associated with the appearance in Berlin in April 1918 of the Soviet diplomatic mission headed by A.A. Ioffe. An important area of activity of the plenipotentiary was the implementation of the Brest Treaty, including its financial and economic component. The article analyzes the first attempts to establish trade relations, solve the problem of mutual claims and other aspects of the activities of the plenipotentiary.

*Keywords:* Peace of Brest, Bolsheviks, Soviet embassy, A.A. Ioffe, L.B. Krasin, German Ministry of Foreign Affairs, financial policy.

*Аннотация:* В статье рассматривается начальный период советско-германских отношений, связанный с появлением в Берлине в апреле 1918 г. советского дипломатического представительства во главе с А.А. Иоффе. Важной сферой деятельности полпредства была имплементация Брестского договора, в том числе и его финансово-экономической составляющей. В статье проанализированы первые попытки налаживания торговых отношений, решения проблемы взаимных претензий и иные аспекты деятельности полпредства.

*Ключевые слова:* Брестский мир, большевики, советское полпредство, А.А. Иоффе, Л.Б. Красин, Министерство иностранных дел Германии, финансовая политика.

З аключение Брестского мирного договора между Советской Россией и Германской империей подразумевало восстановление дипломатических отношений между странами. Верховное главнокомандование Германии высказалось против того, чтобы посланцы большевиков начали свою работу в Берлине. Сам факт их присутствия, не говоря уже о возможной пропаганде революционных идей, являл собой серьезную угрозу стабильности Германского рейха. Предложенный военными вариант, согласно которому оба посольства находились бы на российской территории, оккупированной немецкими войсками, не нашел поддержки в МИДе. Там были уверены в том, что «режим максималистов», как называли партию Ленина, не продержится долго, а для правового закрепления итогов победоносной войны на Востоке дипломатам был необходим прямой канал связи с Москвой.

В деятельности советского дипломатического представительства, работавшего в Берлине с конца апреля по начало ноября 1918 г., нашел свое отражение поиск большевиками нового содержания и методов внешней политики. Провозгласив сразу же после прихода к власти отказ от тайной дипломатии и кабальных соглашений, сделав ставку на продвижение вперед мировой социалистической революции, они были вынуждены смириться с тем, что «правила игры» в сфере внешней политики продолжали диктоваться империалистическими державами.

На пост советского полпреда в Германии был назна-

чен А.А. Иоффе, который на протяжении всей своей революционной биографии являлся меньшевиком, но после Октябрьского переворота перешел на позиции большевизма и не без оснований считал себя одним из ближайших соратников Ленина и Троцкого. Его назначение на пост дипломатического представителя Советской России в Германии можно считать закономерным уже потому, что он получил высшее образование в Вене и Берлине и блестяще владел немецким языком. Германским властям пришлось согласиться с этой кандидатурой, хотя наверняка они были осведомлены о связях будущего полпреда в период его эмиграции с германскими левыми социалистами.

Отправляясь в Германию, Иоффе, еще недавно один из «левых коммунистов» и противник заключения Брестского мира, реализовал установку В.И. Ленина, которую получил при отъезде: всеми средствами обеспечивать мирную «передышку» для Советской России, «удерживать» натиск на нее, выразившийся в продолжавшейся агрессии германской армии на Востоке, и в то же время вести нелегальную революционную пропаганду среди своих немецких единомышленников [6, с. 35]. В меньшей степени известна финансово-экономическая деятельность полпредства, основными направлениями которой была имплементация Дополнительного договора, подписанного в Бресте [4, с. 166-183], а также налаживание торговых отношений между странами в условиях продолжающейся мировой войны. Особое значение имел вопрос о разделе имущества между наследниками бывшей Российской империи. Сразу же по прибытии в

Берлин Иоффе столкнулся с тем, что свои претензии на историческое здание российского посольства заявили и украинские дипломаты.

Серьезную проблему для эффективной работы полпредства представляло собой отсутствие надежной связи с Москвой. Политические доклады отправлялись курьерами, радиogramмы, пересылаемые через сеть радиостанций, доходили до получателя только через несколько дней, аппарат Юза начал действовать только в начале июня, причем переговоры по прямому проводу постоянно прерывались обрывами и неполадками на линии. Не менее важным был и кадровый голод, о котором Иоффе неоднократно сообщал в Москву, требуя присылки толковых экспертов и помощников, особенно в финансовых вопросах.

О неразберихе в аппарате полпредства ярко свидетельствуют мемуары его первого секретаря Г.А. Соломона, ставшего впоследствии «невозвращенцем»: «в посольстве, благодаря набранному с бора да с сосенки штату, царит крайняя запущенность в делопроизводстве, в отчетности, в хозяйстве,... хотя служащие и неопытны, но самомнение у них громадное и амбиций хоть отбавляй» [11, с. 32]. В этих условиях полпреду, который и сам не имел дипломатического опыта, трудно было на равных вести переговоры с опытными германскими дипломатами во главе со статс-секретарем Р. Кюльманом и руководителем правового отдела МИД Й. Криге. Тем не менее, в крайне неблагоприятных условиях Иоффе сумел наладить работу полпредства, найти нужный тон в отношениях с немецкими партнерами. Незаменимую помощь ему оказал Л.Б. Красин, прибывший из Стокгольма 20 мая 1918 г. вначале на несколько дней, но затем оставшийся до августа. Он фактически превратился в руководителя экономического отдела полпредства и его главного финансового эксперта.

До революции Красин работал на фирме «Сименс», и знакомство с ее высшими менеджерами открыло ему двери в кабинеты высшей власти Германии. Так, уже в начале июня он был принят самим генералом Э. Людендорфом, который фактически возглавлял Генеральный штаб Верховного главнокомандования. Тот в жестком тоне высказал свои претензии к советскому правительству, однако признал заинтересованность в налаживании торговых отношений: «Процветет ли у вас национализация или вы возвратитесь к частной собственности, это нам более или менее безразлично, главное для нас иметь возможность получить от вас нужные нам сырьё, материалы и прочее» [3, с. 36–37].

По итогам встречи Красин вынес мнение, что «известный компромисс... является сейчас с Россией желательным и для военной партии», «немцы хотят попробовать

завязать с нами деловые отношения и в меру успешности этой политики оставят нас более или менее в покое», писал он Ленину сразу после переговоров с Людендорфом [3, с. 37]. Такой прогноз означал, что налаживание торговли с Германией приобретает для Советской России жизненно важное значение, ибо «в случае резкого отказа с нашей стороны от такой работы, репрессии могут быть применены в самом ближайшем будущем», и будут означать прежде всего новый виток германской агрессии. Впоследствии именно Красин добился подписания единственного договора о товарообмене между Россией и Германией до завершения Первой мировой войны – в нем шла речь о поставке 100 тыс. тонн немецкого угля в обмен на российское сырьё, которого так не хватало для германской промышленности – медь и резину.

Красин обращался к Ленину с просьбой взять под личный контроль реализацию данного соглашения, считая ее одним из первых примеров государственной монополии на внешнюю торговлю: «Я считаю нужным просить Вас произвести специальный нажим, так как от успеха первого опыта зависит не только снабжение Питера углем на всю зиму, но и вся наша политика здесь получит прочную основу, если немцы увидят, что мы относимся к товарообороту серьезно и не только хотим, но и умеем за него взяться» [9, л. 40]. 4 августа 1918 г. первый пароход с углем, зафрахтованный фирмой Г. Стиннеса, отправился из Гамбурга в Петроград. Оставив Красину подготовку торговых соглашений, Иоффе взял на себя контакты с крупнейшими немецкими финансистами, которые, по его словам, «как мухи облепили» полпредство. Они рассчитывали на роль посредников при реализации тех статей брестских соглашений, которые подразумевали компенсацию потерь немецких предпринимателей в Советской России и сулили банкирам немалые барыши.

Полпред разделял мнение Красина, что огромный ущерб позитивному развитию отношений двух стран наносят карикатурные образы новой власти в России: «нужно считаться с тем, что среди влиятельных кругов Германии существует предвзятое убеждение, что большевики, по мнению одних, идеалисты и фантазеры, по мнению других – грабители и разбойники, но что во всяком случае с ними никакой реальной политики вести невозможно, их власть висит на волоске и поэтому нужно самим брать то, что возможно взять» [1, д. 987, л. 25–26]. Единственный способ в корне подорвать подобные стереотипы – доказать, что и большевики могут наладить учет и контроль, вести цивилизованную внешнюю торговлю.

В немецкой историографии подробно анализируются первые попытки установить торговые контакты между двумя странами, несмотря на сохранявшееся состояние «ни мира ни войны ни мира» и дезорганизацию

советского хозяйственного аппарата. Винфрид Баумгарт, один из лучших знатоков германской «остполитик» 1918 г., в своей классической монографии справедливо противопоставляет агрессивной и бесплодной политике радикал-большевиков вроде Карла Радека «метод Иоффе, который привел к большому успеху и состоял в том, чтобы обернуть в свою пользу интерес германских предпринимательских кругов к возрождению торговли с Россией» [13, с. 277]. Полпред предложил созвать в Берлине особую финансовую комиссию и сам предложил план ее работы, который включал вопросы о компенсации за содержание военнопленных, выплату купонов по акциям и займам, держателями которых являлись германские граждане, утверждение механизма подачи претензий за утраченные ими активы предприятий, находившихся на территории России.

С немецкой стороны в комиссию вошли руководители крупнейших банков страны и Имперского казначейства, однако из России так и не прибыли запрошенные Иоффе финансовые эксперты. Сказывалось недоверие к «буржуазным спецам» и страх перед их возможным саботажем. Как и в военной сфере, в экономике Ленин делал ставку на людей, которые пользовались его личным доверием: «Надо послать только архинадежных большевиков, пусть хуже стратеги, но надежные люди и умные» [8, с. 248]. В результате в Берлин отправились Ю. Ларин и Г.Я. Сокольников, которые не обладали должным опытом ведения финансовых переговоров.

Во время переговоров с руководством германского МИДа Иоффе заявил, что «вопрос о наших долгах находится в полной непосредственной зависимости от результатов работ политической комиссии», т.е. от урегулирования ключевых моментов в отношениях двух стран, и прежде всего – приостановки германского наступления вглубь России [10, л. 1–2]. Он тщательно собирал все материалы немецкой прессы, в которых указывались масштабы изъятия имущества на территории, оккупированной Германией. При этом Иоффе требовал от Ленина и наркома иностранных дел Г.В. Чичерина, «чтобы Вы мне представили такие цифры: какова стоимость нашего флота, захваченного немцами, на какую, приблизительно, сумму они могли награть в Крыму и т.п.» [10, л. 1]. С точки зрения Иоффе возможность получать из России сырье и товары, необходимые как для продолжения войны, так и для преодоления нарастающего голода, имела для берлинских властей не только экономическое, но и внутривнутриполитическое значение: укрепив торговые отношения с Германией, «мы сможем потребовать еще большего из того, за что раньше торговались. Ибо все время в наших руках будет величайший наш козырь, возможность лишить германских империалистов их основной силы: веры народа в их миролюбие, разрушить иллюзию мира на Востоке, ибо никто не поверит, что мы желали

войны» [1, д. 987, л.11].

Полпред отдавал себе отчет в том, что данная иллюзия, которую пестовали правящие круги и официозная пресса Германии, тормозила нарастание революционных настроений в социальных низах, откладывая на будущее перспективу пролетарской революции в стране, однако был вынужден наступить на горло собственной песне, выбрав из двух перспектив наиболее реалистичную – разработку договорной основы для деловых отношений двух стран. «Германская революция опоздала, вместо политики ставки на революцию у нас теперь политика ставки на передышку. Передышку этот договор дает, хотя, быть может, очень краткосрочную. Поэтому его нужно принимать и принимать немедленно, ибо задержка столь же вредна, как и отклонение. Большого добиться, по-моему, нельзя, и я полагаю, что не мог бы добиться никто» [1, д. 988, л. 108–109].

Иоффе не только решал в Берлине оперативные вопросы, связанные с работой финансовой комиссии, но и пытался воздействовать на стратегию экономической политики, которая выработывалась в Москве. Он крайне жестко отреагировал на передачу открытым текстом концепции переговоров, в которой Советская Россия соглашалась с появлением в стране немецких концессий. «Не говоря уже о том, что просто преступлением было кричать о ней на весь мир, мне думается, что и по существу тут многое неправильно: концессии, несомненно, нам весьма невыгодны, ибо при концессиях, какие бы оговорки мы не вводили, мы рискуем похоронить и 8-часовой рабочий день, и высокую заработную плату, т. е. восстановить против себя пролетариат и остаться без армии. Гораздо выгоднее, по-моему, передача на откуп наших акцизов или монополий» [1, д. 987, л. 18–19].

В своих донесениях полпред корректировал левацкие трактовки экономической системы Германии как сферы господства финансового капитала, подчеркивая, что магнаты тяжелой индустрии действуют вполне независимо от банков, опираясь на тесные контакты с военным руководством страны. Такой подход не нашел поддержки в Москве, поскольку отходил от канонов ленинского понимания империализма, хотя он в большей степени соответствовал реальному положению дел. Сказывалось то, что Иоффе находился буквально на передовой и воочию видел то, о чем сообщал руководителям РКП(б): «немецкие финансисты не хотят войны с нами, они не хотят иметь врага в России, они скрепя сердце принимают все политические ошибки военных, ибо те нужны им еще на Западе, но они хотят уже получить от России свой фунт мяса» [9, л. 3]. Хотя в Москве критиковали излишний «оптимизм» советского полпреда в Берлине, Ленин признавал, что его практическая деятельность показывает, «насколько серьезно мы хотим

деловых экономических отношений... Политику Вашу, особенно подробно в письмах т. Иоффе изложенную, я вполне одобряю» [7, с. 79–80].

В переписке с Лениным Иоффе выступил против эмиссии советских денежных знаков, ссылаясь на то, что они не будут приняты населением, а германские военные власти на оккупированной территории начнут игру на понижение стоимости царских денег, чтобы таким образом расплатиться за украинский хлеб. В ходе переговоров с немецкими финансистами он согласился на паушальную оценку взаимных претензий, что было невыгодным для России, но неизбежным шагом, так как отражало ее слабость перед лицом возможного расширения германской агрессии. Данный подход, который немецкая сторона отстаивала уже в ходе брестских переговоров, диктовался не только стремлением добиться максимального удовлетворения частных интересов. Речь шла о попытке заведомо невыполнимой контрибуцией зафиксировать финансовую зависимость Советской России от Германии, чтобы впоследствии добиваться от нее масштабных торгово-экономических уступок.

Чичерин в письме Иоффе высказывал оправданные сомнения в том, следует ли России соглашаться с таким подходом: «Относительно паушальной суммы я должен заметить, что в случае благоприятной для нас перемены мировой ситуации при отсутствии паушальной выплаты мы сможем перестать платить, а при паушальной выплате окажется, что мы все уже выложили» [1, д. 992, л. 65]. Летом 1918 г. трудно было предвидеть быстрый крах Германской империи, который менее чем через полгода позволил России денонсировать Брестский мир и отказаться от выплаты наложенной на нее контрибуции.

В начале июля 1918 г. Иоффе и Красин направили в Москву отчет о первых итогах своей работы по установлению торговых связей между двумя странами. О ее масштабе свидетельствовало уже простое перечисление немецких партнеров, с которыми в течение двух месяцев были установлены деловые контакты: «Переговоры велись с представителями печати и так называемого общественного мнения самых разнообразных кругов, с представителями различных партий рейхстага от самых левых до национал-либералов, с купцами и промышленниками всевозможных отраслей, представителями частных банков, государственного банка и министерства финансов, со статс-секретарем по делам промышленности и торговли, различными чиновниками министерства иностранных дел, и наконец, с представителями военного министерства, начиная от лиц, заведующих различными военно-промышленными обществами, закупкой сырья и проч., и кончая наиболее видными и влиятельными представителями так называемой военной партии» [2, л. 47].

Авторы отчета, который был передан также и немецкой стороне, справедливо отмечали, что главным препятствием к восстановлению торговых отношений между двумя странами является необъявленная война Германии против России, в ходе которой она «занимает все новые и новые области, незаконно присваивает себе миллиардные ценности, принадлежащие российской казне и российским гражданам, и отрезает Великороссию последовательно от важнейших областей снабжения хлебом, рудой, металлом, каменным углем и нефтью» [2, л. 48].

Но даже в таких условиях берлинское представительство продолжало убеждать немецкие деловые круги и общественное мнение Германии в том, что «путем насильственного захвата Германия не получит от России тех товаров и сырья, в которых она нуждается», справедливо указывая на судьбу Украины, оккупация которой не привела к выкачиванию ее хлебных ресурсов [2, л. 48–49]. Иоффе и Красин предлагали иные, взаимовыгодные пути налаживания деловых связей между двумя странами, подразумевавшие «прекращение враждебных действий, ... возмещение убытков и ущербов, восстановление свободного судоходства по Черному и Балтийскому морям, беспрепятственное разрешение сношений и обращения товаров между Великороссией и оккупированными ее частями» [2, л. 49–50]. Этим они руководствовались и в своей практической работе в Берлине, неизменно подчеркивая, что и после Бреста Россия не стала союзником и сателлитом Германии, а превратилась в нейтральную страну, которая сохраняет за собой право самостоятельного налаживания экономических связей со скандинавскими странами и США.

Высшей точкой политических отношений между Россией и Германией на заключительном этапе Первой мировой войны стало заключение Добавочного договора 27 августа 1918 г. Его составной частью являлось финансовое соглашение, в котором был зафиксирован общий размер выплат, наложенных на Советскую Россию «для вознаграждения потерпевших от русских мероприятий германцев» – 6 млрд. немецких марок [4, с. 446–448]. Механизм расчета таких компенсаций был согласован в специальных тайных нотах, которыми стороны обменялись в день подписания Добавочного договора. В них специально оговаривалось, что «финансовым соглашением не затрагивается право германских акционеров национализированных в России предприятий на причитающиеся им за период до национализации дивиденды» [14, л. 101].

По сути дела, августовский договор, несмотря на тактические уступки, которые удалось «выторговать» Иоффе и о которых он регулярно сообщал в Москву [9, л. 54–58, 89–90], являл собой кодификацию империалисти-

ческой политики германских властей. По точному определению Фрица Фишера, книга которого в начале 1960-х гг. вызвала острую дискуссию в международной историографии, «договор, заключенный на таких основаниях, являл собой закономерный этап в старой аннексионистской линии в вопросах военных целей, частью реализованных еще в Бресте: это была современная форма экономической вассальной зависимости» [12, с. 599].

Несмотря на скоротечный финал советско-германских отношений в начале ноября 1918 г., когда полпредство Иоффе было выслано из Берлина буквально за три дня до краха империи Гогенцоллернов, их экономическую составляющую вряд ли можно считать бессодержательным эпизодом. В ходе контактов с немецкими политиками и предпринимателями были установлены

связи, которые будут востребованы впоследствии в ходе реализации Рапалльского договора 1922 г. Достаточно сказать, что одним из главных «ходатаев» по русским вопросам летом 1918 г. являлся хорошо знакомый Иоффе и Красину Густав Штреземан – на тот момент один из лидеров Национал-либеральной партии, а в будущем – канцлер Веймарской республики, лауреат Нобелевской премии мира и сторонник интеграции Германии в послевоенную Европу [5, с. 75–82]. Налаживание деловых связей (при всей скромности их масштабов) между двумя странами в чрезвычайных условиях Первой мировой войны и Гражданской войны в России стало первым примером позитивного взаимодействия государств с противоположным общественным строем, за которым последуют другие эпизоды в истории мировой экономики XX века.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Архив внешней политики Российской Федерации. Ф. 4. Оп. 13. П. 70.
2. Архив внешней политики Российской Федерации. Ф. 82. Оп. 1. П. 24. Д. 100.
3. Ватлин А.Ю. «В прочность положения большевиков я не очень-то верю» // Воронцово поле. Вестник фонда «История отечества». 2020. № 4. С. 32–37.
4. Документы внешней политики СССР. Т. 1. М.: Политиздат, 1957. 770 с.
5. Евдокимова Т.В. Рейхсминистры веймарской Германии: между властью и безвластием. Волгоград: Изд-во Волгоградского государственного социально-педагогического университета, 2020. 462 с.
6. Иоффе А.А. Германская революция и Российское посольство // Вестник жизни. 1919. № 5. С. 35–46.
7. Ленин В.И. Полное собрание сочинений. Т. 50. М.: Политиздат, 1982. 623 с.
8. Ленин В.И. Неизвестные документы. 1891–1922. М.: РОССПЭН, 1999. 670 с.
9. Российский государственный архив социально-политической истории. Ф. 159. Оп. 2. Д. 33.
10. Российский государственный архив социально-политической истории. Ф. 2. Оп. 1. Д. 5994.
11. Соломон Г.А. Среди красных вождей. Лично пережитое и виденное на советской службе. М.: Центрполиграф, 2015. 509 с.
12. Фишер Ф. Рывок к мировому господству. Политика военных целей кайзеровской Германии в 1914–1918 гг. Пер. с нем. Л.В. Ланника. М.: РОССПЭН, 2017. 799 с.
13. Baumgart W. Deutsche Ostpolitik 1918: von Brest-Litowsk bis zum Ende des Ersten Weltkrieges. Wien; München: Oldenbourg Verlag, 1966. 462 S.
14. Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes. RZ 201/2012.

© Ватлин Александр Юрьевич (vatlin\_alex@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## К ВОПРОСУ О ФОРМАХ И МЕТОДАХ БОРЬБЫ С ПРЕСТУПНОСТЬЮ В РЫБНОЙ ОТРАСЛИ ОРГАНАМИ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ ПРИМОРСКОГО КРАЯ НА РУБЕЖЕ ХХ-ХХІ ВВ

**Виноградов Андрей Михайлович**

Старший преподаватель, Владивостокский филиал  
ФГКОУ ВО «ДВЮИ МВД России»  
philosophyworld@inbox.ru

**TO THE QUESTION OF THE FORMS  
AND METHODS OF COMBATING CRIME  
IN THE FISHING INDUSTRY  
BY THE INTERNAL AFFAIRS AUTHORITIES  
OF PRIMORSKY KRAI AT THE TURN  
OF THE XX-XXI CC**

**A. Vinogradov**

*Summary:* In the article the activity of law-enforcement bodies of Primorsky Territory on prevention and suppression of crimes in fish branch on a boundary of XX-XXI centuries is analyzed on the basis of archive sources and literature. The problems of development of the fish branch of the Far East of Russia, features of criminalization and counteraction to crime are examined. The activity of specialized operative divisions on combating the criminality in fish branch, forms and methods of combating are studied.

*Keywords:* internal affairs bodies, prevention and suppression of crimes in the fish branch, Primorsky Territory, specialized operative divisions, forms and methods of combating the economic criminality.

*Аннотация:* В статье, на основе архивных источников и литературы анализируется деятельность органов внутренних дел Приморского края по предупреждению и пресечению преступлений в рыбной отрасли на рубеже ХХ-ХХІ вв. Рассматриваются проблемы развития рыбной отрасли Дальнего Востока России, особенности криминализации и противодействия преступности. Изучается деятельность специализированных оперативных подразделений по борьбе с преступностью в рыбной отрасли, формы и методы борьбы.

*Ключевые слова:* органы внутренних дел, предупреждение и пресечение преступлений в рыбной отрасли, Приморский край, специализированные оперативные подразделения, формы и методы борьбы с экономической преступностью.

**В**одные биологические ресурсы России – это национальное достояние и основа продуктовой безопасности страны. Дальневосточный регион России обладает колоссальными запасами ценных пород морских животных и растений, рациональное освоение которых является актуальной и перспективной задачей общества.

Одной из проблем пользования морскими биоресурсами страны на рубеже ХХ-ХХІ вв. становится их незаконная промышленная добыча и сбыт в сопредельные государства, что причиняло значительный экономический и экологический ущерб. [15, с.131-137] Только с сентября по ноябрь 2000 года в камчатском бассейне пресечено контрабанды крабовой продукции в порты США и Японии объёмом более 150 тонн на сумму 16 млн. долларов США. [32, л.92-93.] В 2002 году в дальневосточном регионе с апреля по июль 137 организаций отправителей по подложным грузовым таможенным декларациям на 139 судах незаконно переместили в Японию морепродуктов стоимостью 9,7 млрд рублей. [33, л.31-36.] По оценкам Счетной палаты России, только за период 2000-2003 годы стоимость незаконно вывезенной в Япо-

нию продукции рыбного промысла, добытой в исключительной экономической зоне России, в среднем за год, составила более чем 826 млн долларов США, что было равноценно трети стоимости товарной продукции рыбной отрасли России. [11] По некоторым оценкам в 2007 году 80 % всех, выловленных в исключительной экономической зоне России биоресурсов, незаконно добыты и незаконно сбыты в портах сопредельных государств. [9, с.20-23.] При осуществлении незаконного промышленного рыболовства в акватории ДФО добываются не любые промысловые, а наиболее ценные виды морских животных – крабы (камчатский, опилио, берди, волосатый), морские ежи, нерка, кета и другие, в объёмах, в разы, превышающих предельно допустимые. В начале 2000-х ежегодный незаконный промысел живого морского ежа из районов лова близких к Японии – Южно-Курильской зоны, Западной и Восточной Сахалинской подзона, подзоны Приморья, превышал общий допустимый улов в 3-4 раза. [11]

Поэтому, защита водных биоресурсов от расхищения и уничтожения является важным направлением государственной политики по обеспечению экономической и

экологической безопасности государства. Одна из ведущих ролей в этом отведена органам внутренних дел.

Органы внутренних дел Приморья накопили значительный опыт пресечения преступной деятельности в рыбной отрасли края, исследование которого имеет научное и практическое значение.

Вопросам противодействия экономической преступности органами внутренних дел, в дальневосточном регионе страны, в том числе в организованных формах, посвящен ряд исследований. [4, с.292-295, 5, с.120-123, 6, с.371-375, 8, с.200-207, 10, 13] В специальных исследованиях изучается процесс криминализации рыбной отрасли в ДФО, освещаются вопросы борьбы с незаконным оборотом водных биологических ресурсов. [2, с.42-50, 3, с.26-37, 7, с.156-166, 15, с.131-137, 14, с.241-245, 9, с.20-23, 28, с.38-42] В тоже время, анализ публикаций по проблеме показывает, что опыт органов внутренних дел по предупреждению, и раскрытию экономических преступлений, в том числе в рыбной отрасли, изучен недостаточно. Требуется изучения широкий спектр вопросов, открыт для исследования большой объем архивных материалов.

Органами внутренних дел в борьбе с преступностью применяются различные организационные формы: создание специализированного оперативного и (или) следственного подразделения, действующего по отдельному направлению [34, л.254-277.]; создание следственно-оперативной группы при расследовании уголовного дела; проведение оперативно-профилактических мероприятий – операций. В борьбе с экономической преступностью применяются все формы.

В органах внутренних дел задачи и функции по борьбе с экономической преступностью методами оперативно-разыскной деятельности осуществляют специализированные оперативные подразделения.

В 1991-1992 годы, в Приморье, специализированного подразделения по борьбе с преступностью в рыбной отрасли не создавалось. Отдел БПСЭ УВД Примкрайисполкома, созданный в 1991 году вместо управления БХСС, в своей структуре имел подраздел борьбы с преступностью на приоритетных направлениях. Как одну из ряда других, подраздел выполнял и задачу по пресечению преступлений в сфере пользования водными биоресурсами. [16, л.136-144, 17, л.65]

В начале 90-х годов XX века, государственный сектор рыбной отрасли страны разрушается. Посредством приватизации, государственные предприятия переходят в собственность частных лиц. Политика либерализации экономики и ослабления государственного контроля приводит к тому, что с середины 90-х годов 20 века, ос-

новная доля средств производства рыбного промысла сосредотачивается в частном секторе. В рыбной отрасли Дальнего Востока в 1992-1994 годы приватизировано 204 предприятия рыбопромышленного комплекса, производивших до 89% всей морепродукции региона, а с 1 января 1994 года до июня 1995 стали частными еще 126 предприятий. [12, с.11-12] В стремлении к максимизации прибыли владельцы рыбохозяйственных предприятий ориентируются на экспорт продукции за рубеж. Например, в 1992-1997 годы доля экспорта морепродукции составляла 62,3-81,3 %. [12, с.11-12] Устойчивый заграничный рынок сбыта, прибыльность экспорта биоресурсов, приводит к развитию незаконного промысла морепродуктов в промышленных масштабах и их реализации в заграничных портах. Ситуация усугубляется установлением организованными преступными формированиями криминального контроля над рядом предприятий рыбохозяйственного комплекса региона.

Особенности функционирования дальневосточной рыбной промышленности – большие пространства акватории морского промысла, большое число участников, криминализация отрасли, обуславливали особенности организации правоохранительной деятельности в отрасли – межведомственное взаимодействие, достаточный объем сил и средств, задействованных в мероприятиях, специализация подразделений.

В 90-е годы XX века и 2000-е рыбохозяйственный комплекс Приморья, являлся крупнейшим не только на Дальнем Востоке, но и в России, включая в себя десятки организаций и более 1000 добывающих и перерабатывающих судов флота. [23, л.97-106] Для охвата такого числа судов на больших площадях акватории при пресечении незаконной добычи необходимы достаточные сила и средства, а для успешного правоохранительного воздействия на лиц, осуществляющих преступную деятельность в рыбной отрасли, необходимы эффективные оперативно-разыскные методы и профессионализм сотрудников. Поэтому, особое значение в борьбе с преступностью в рыбной отрасли приобретают операции и специализация подразделений ОВД.

В марте 1993 года, в УВД Приморского края, создано специализированное оперативное подразделение, непосредственно подчиненное УВД – отдел по борьбе с экономическими преступлениями в рыбной промышленности (далее Отдел), который стал выполнять задачи по выявлению и раскрытию хищений рыбы и морепродуктов, хозяйственных и должностных преступлений на судах в районах промысла и береговых объектах. [20, л.194-195].

Ежегодно в несколько этапов, в акватории в местах промысла, а также на реках Приморья в период нереста лососевых, при непосредственном участии Отдела, во

взаимодействии с другими ведомствами, например ФСБ, ФПС, ФСНП, ГТК, Моринспекцией и рядом других, проводились оперативно-профилактические мероприятия (операции) под условным наименованием «Путина», обладающие большим превентивным потенциалом, позволяющие во взаимодействии увеличивать объёмы сил и средств правоохранительных органов, прилагаемых на отдельном направлении деятельности и одновременно охватывать значительную акваторию и большое число предприятий. [31, л.223-227, 37, л.118-126, 20, л.194-195, 23, л.97-106].

Только с апреля по сентябрь 1993 года сотрудниками Отдела выявлено 91 преступление, из которых 61 хищение рыбопродукции (11 из них в особо крупных размерах) выявлен и пресечен канал незаконного сбыта рыбной продукции в Южную Корею, пресечена деятельность 5 преступных групп. [19, л.12, 21, л.50] При проведении второго этапа «Путина-94» пресечено 43 преступления, из них 5 хищений рыбопродукции в особо крупных размерах, проверено 75 российских судов, выявлено укрытой от учета рыбы и морепродукции на сумму более 100 млн рублей. [18, л.275] При проведении первого этапа операции «Путина-96» выявлено и пресечено 130 преступлений, по которым ущерб составил 8,5 млрд рублей. Возмещено ущерба на сумму 7 млрд рублей. Проверено 165 судов, выявлено укрытой от учета рыбы и морепродукции на сумму 3,2 млрд рублей. [22, л.52] При проведении операции «Путина-97» выявлено 460 преступлений, материальный ущерб по которым, составил 12,7 млн деноминированных рублей, пресечено 5563 административных правонарушений, выявлено и оприходовано неучтённой продукции на сумму 8,9 млн деноминированных рублей. [23, л.97-106]

В 1996 году МВД России проведены мероприятия по совершенствованию структуры и штатов аппаратов МВД, ГУВД, УВД субъектов Российской Федерации. В составе которых, в едином структурном блоке криминальной милиции, созданы управления (отделы) по экономическим преступлениям, а в качестве подразделений подведомственных МВД, ГУВД, УВД – межрайонные отделы (отделения) по экономическим преступлениям. Так отдел по борьбе с экономическими преступлениями в рыбной промышленности при УВД Приморского края приобрел статус межрайонного, который сохранял до 1999 года. [24, л.90-93]

В середине 90-х годов XX века формируется новая стратегия правоохранительной деятельности в экономике – защита интересов России и обеспечение экономической безопасности государства. [30, л.40-82] Указом Президента России от 29 апреля 1996 года №608 одобрена Государственная стратегия экономической безопасности Российской Федерации. [1] 6 ноября 1997 года министром внутренних дел, генералом армии – Анатолием

Сергеевичем Куликовым издан приказ от №730 «О мерах по совершенствованию организации работы по борьбе с преступлениями в сфере экономики», заложивший основу организации деятельности специализированных оперативных подразделений по борьбе с противоправными деяниями, направленными на подрыв экономической безопасности страны. [35, л.185-189] Пресечение незаконного вывоза за рубеж стратегически важной продукции, в том числе рыбы, ракообразных, моллюсков, продуктов их переработки становится одним из приоритетных направлений деятельности службы по борьбе с экономической преступностью. В структуре Главного управления по экономическим преступлениям МВД России (ГУЭП МВД России) создаётся отдел по борьбе с преступлениями в сфере добычи, переработки и реализации водных биоресурсов. [36, л.124-128]

В июне 1999 года УВД Приморского края, реализуя государственную политику по обеспечению экономической безопасности государства в сфере пользования водными биоресурсами, реорганизует межведомственный отдел по борьбе с экономическими преступлениями в рыбной промышленности в управление по борьбе с экономическими преступлениями в рыбной отрасли – УБЭП в рыбной отрасли при УВД (далее Управление). [24, л.90-93] Управление осуществляло борьбу с тяжкими преступлениями в рыбной отрасли – на добывающих, перерабатывающих и транспортных судах флота в районах промысла, на береговых объектах, в коммерческих структурах и сфере внешнеэкономической деятельности, а также осуществляло организационно методическое обеспечение деятельности подразделений по борьбе с экономическими преступлениями городских, районных ОВД края. [24, л.90-93]

В 1999-м и начале 2000-х Правительством России принимается ряд мер по обеспечению экономической безопасности государства в морских портах. Реализуя эти меры МВД России в апреле 2000 года принята Целевая программа по усилению борьбы с преступностью, обеспечению общественного порядка и безопасности в морских портах и организациях, занятых в сфере морской деятельности. [39, л.134-170] Принятыми мерами повышена результативность операций «Путина». В 1999 году силами УБЭП в рыбной отрасли при УВД Приморского края, во взаимодействии с другими подразделениями БЭП ОВД края и правоохранительными органами, выявлено 718 преступлений в рыбной отрасли Приморья, из них 275 хищений морепродукции. В 2000-м выявлено уже 818 преступлений, на 13,9% больше, из них хищений морепродукции вскрыто 496, больше в 1,8 раза [25, л.248-250] Нарастают усилия по пресечению тяжких и особо тяжких преступлений в рыбопромышленном комплексе. В 1999 году выявлено таких преступлений больше чем в предыдущем году – 129, а в 2000-м в 2,7 раза больше чем в 1999-м – 349. [25, л.248-250]

Одним из приоритетных направлений деятельности подразделений БЭП дальневосточного региона и Приморского края в этот период становится проведение, во взаимодействии с другими правоохранительными органами, оперативно-разыскных и оперативно-профилактических мероприятий, по пресечению организованной преступности в морских портах и на предприятиях рыбной отрасли. Подразделениями БЭП края под руководством УБЭП в рыбной отрасли, во взаимодействии с РУБОП МВД по Приморскому краю, в 1999 году выявлено 34 преступления, совершенных в рыбопромышленном комплексе Приморья членами организованных преступных группировок (далее ОПГ) и группами лиц по предварительному сговору, из них 22 хищения имущества. В 2000 году таких преступлений выявлено в 3,2 раза больше – 108, а хищений имущества больше в 4,2 раза – 92. Выведено из-под криминального контроля ОПГ в 1999 году пять рыбопромышленных предприятий, в 2000-м семь. [25, л.248-250]

К 2002 году изменен статус УБЭП в рыбной отрасли при УВД Приморского края, которое реорганизованного в межрайонное управление по борьбе с экономическими преступлениями в рыбной отрасли при УВД Приморского края. [26, л.132-165] Структура и штаты подразделения не изменены, но увеличены оклады денежного содержания сотрудников.

В 1999 году, в целях усиления оперативно-разыскной деятельности, в ГУБЭП МВД России внедряется новая форма структурно-штатного построения специализированного оперативного подразделения – оперативно-разыскная часть (далее ОРЧ). [38, л.220-226] В апреле 2003 года создана ОРЧ криминальной милиции по линии борьбы с экономическими преступлениями в рыбной отрасли, непосредственно подчиненная УВД Приморского края. Приказом УВД от 16 апреля №772 утверждена структура и штатное расписание ОРЧ. [27, л.87-91] УБЭП в рыбной отрасли ликвидировано, все штаты сокращены. ОРЧ, с учетом приобретенного опыта по борь-

бе с экономической преступностью в изменяющихся условиях рыбного промысла в крае, осуществляло борьбу с тяжкими и особо тяжкими преступлениями – на добывающих и транспортных судах флота, на перерабатывающих предприятиях, на судоремонтных заводах, в сфере внешнеэкономической деятельности, связанной с рыбным промыслом. Кроме этого ОРЧ, для выявления тенденций развития преступности в рыбной отрасли края, начинает осуществляться анализ и контроль промысла. [27, л.87-91]

Таким образом. На рубеже XX-XXI вв. борьба с преступностью в рыбной отрасли становится одним из приоритетных направлений правоохранительной деятельности ОВД в экономике, особенно Дальнего Востока России, так как одной из общественно опасных тенденций в отрасли становится незаконная добыча морских биоресурсов и их сбыт в портах сопредельных государств, причиняющая значительный экономический и экологический ущерб.

Органами внутренних дел в борьбе с преступностью в рыбной отрасли успешно применялись формы, основанные на межведомственном взаимодействии и специализации оперативных подразделений.

В УВД Приморского края на рубеже XX-XXI вв. действовало специализированное оперативное подразделение по борьбе с преступностью в рыбной отрасли края, структура которого, штаты изменялись в соответствии с государственной политикой, ситуацией в отрасли и накопленным опытом выявления и пресечения экономических преступлений.

Принимаемые УВД Приморского края организационные меры, проводимые оперативно-профилактические мероприятия, внесли существенный вклад в обеспечение экономической безопасности государства и защиты его интересов в сфере пользования биоресурсами Дальнего Востока.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Указ Президента Российской Федерации от 29 апреля 1996 г. №608 «О Государственной стратегии экономической безопасности Российской Федерации (Основных положениях)» // Собрание законодательства РФ. 1996. № 18. Ст. 2117.
2. Бадаев, А.Г. Экономическая безопасность рыбопромышленного комплекса России (на примере Дальневосточного федерального округа) / А.Г. Бадаев, А.С. Русаков // Вестник Академии экономической безопасности МВД России. 2010. № 8. С. 42-50.
3. Вайсман, А.Л. Нелегальный оборот флоры и фауны между Дальним Востоком России и Северо-Восточным Китаем // Ойкумена. 2013. № 3 (26). С. 26-37.
4. Вачаев, Н.А. Состояние криминогенной обстановки в Приморском крае и особенности предупреждения региональной преступности / Н.А. Вачаев, Г.Н. Вихляева, Н.А. Шабельникова // Актуальные проблемы борьбы с преступностью в Сибирском регионе: материалы междунар. науч.-практ. конф., Красноярск, 5-6 февр. 2004 г. Ч. 1. Красноярск: РИО СибЮИ МВД России, 2004. С. 292-295.
5. Иванов, Е.В. Криминологические особенности преступности в Приморском крае (1985-1991 гг.) // Актуальные проблемы борьбы с преступностью в Сибирском регионе: материалы XXII междунар. науч.-практ. конф. Красноярск: РИО СибЮИ МВД России, 2019. С. 120-123.
6. Коровников, И.П. Отечественный опыт противодействия организованным преступным группировкам // Культурно-историческое наследие России и

- стран Азиатско-Тихоокеанского региона: исследование и сохранение: материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию высш. ист. образования на Дальнем Востоке России, Владивосток, 16–17 окт. 2018 г. Хабаровск: РИО ДВЮИ МВД России, 2018. С. 371–375.
7. Ларичев, В.Д. Криминогенная ситуация и проблемы борьбы с преступлениями в сфере оборота водных биологических ресурсов / В.Д. Ларичев, Ю.С. Варанкина // Общество и право. 2009. № 3 (25). С. 156–166.
  8. Некрытый, В.В. История органов внутренних дел на Дальнем Востоке России в исследованиях и библиографии // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества: материалы IX междунар. науч.-практ. конф. Вып. 9., ч. 1 / отв. ред. О.А. Шеломихин. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2019. С. 200–207.
  9. Овчинский, В. Территория «свободной охоты» // Огонек. 2007. № 46. С. 20–23.
  10. Организованная преступность Дальнего Востока: региональные черты и хроника событий / отв. ред. В.А. Номоконов. Владивосток: Изд-во Дальневост. федерал. ун-та, 2011. 516 с.
  11. Отчет о результатах проверки эффективности функционирования Российской части Российско-Японской комиссии по урегулированию претензий, связанных с рыболовством, в части предотвращения в 2001–2002 годах поставок браконьерской продукции морского рыбного промысла, добытой в исключительной экономической зоне Российской Федерации, в морские рыбные порты Японии: из решения Коллегии Счетной палаты Российской Федерации от 19 декабря 2003 года № 44 (369) [Электронный ресурс]. URL: <https://ach.gov.ru/checks/proverka-effektivnosti-funktsionirovaniya-rossiyskoy-chasti-rossiysko-yaponskoy-komissii-po-uregulir>.
  12. Римская, Т.Г. Развитие рыбной промышленности Дальнего Востока в условиях рыночных реформ: Середина 1980-х – 2004 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 / С.-Петерб. гос. ун-т. Санкт-Петербург, 2005. 17 с.
  13. Саркисов, Д.Н. Экономическая преступность в ракурсе личной безопасности жителей Дальнего Востока: монография / Д.Н. Саркисов, М.В. Жерновой, А.Н. Сухаренко. Владивосток: Дальневост. федерал. ун-т, 2014. 102 с.
  14. Смирнов, А.В. Современные проблемы уголовно-правовой борьбы с незаконной добычей водных животных и растений и незаконной охотой // Вестник АГТУ. 2006. № 5. С. 241–245.
  15. Сухаренко, А.Н. Транснациональные аспекты незаконного оборота водных биоресурсов на Дальнем Востоке // Изв. Вост. ин-та. 2012. № 2. С. 131–137.
  16. Текущий архив УМВД России по Приморскому краю (ТА УМВД России по ПК). Ф. 12. Оп. 2. Д. 517. Л. 136–144.
  17. ТА УМВД России по ПК. Ф. 12. Оп. 2. Д. 523. Л. 65.
  18. ТА УМВД России по ПК. Ф. 12. Оп. 3. Д. 64. Л. 275.
  19. ТА УМВД России по ПК. Ф. 12. Оп. 3. Д. 66. Л. 12.
  20. ТА УМВД России по ПК. Ф. 12. Оп. 3. Д. 76. Л. 194–195.
  21. ТА УМВД России по ПК. Ф. 12. Оп. 3. Д. 78. Л. 50.
  22. ТА УМВД России по ПК. Ф. 12. Оп. 3. Д. 157. Л. 52.
  23. ТА УМВД России по ПК. Ф. 12. Оп. 3. Д. 217. Л. 97–106.
  24. ТА УМВД России по ПК. Ф. 12. Оп. 4. Д. 9. Л. 90–93.
  25. ТА УМВД России по ПК. Ф. 12. Оп. 12. Д. 10. Л. 248–250.
  26. ТА УМВД России по ПК. Ф. 12. Оп. 15. Д. 21. Л. 132–165.
  27. ТА УМВД России по ПК. Ф. 12. Оп. 19. Д. 16. Л. 87–91.
  28. Хренков, О.В. Незаконный оборот морских биоресурсов: российско-китайский аспект // Ойкумена. 2013. № 3 (26). С. 38–42.
  29. Центральный Архив МВД РФ (ЦА МВД РФ). Ф. 133. Оп. 1. Д. 9. Л. 34–35.
  30. ЦА МВД РФ. Ф. 133. Оп. 1. Д. 51. Л. 40–82.
  31. ЦА МВД РФ. Ф. 133. Оп. 1. Д. 112. Л. 223–227.
  32. ЦА МВД РФ. Ф. 133. Оп. 1. Д. 122. Л. 92–93.
  33. ЦА МВД РФ. Ф. 133. Оп. 1. Д. 223. Л. 31–36.
  34. ЦА МВД РФ. Ф. 163. Оп. 1. Д. 183. Л. 254–277.
  35. ЦА МВД РФ. Ф. 163. Оп. 1. Д. 230. Л. 185–189.
  36. ЦА МВД РФ. Ф. 163. Оп. 1. Д. 246. Л. 124–128.
  37. ЦА МВД РФ. Ф. 163. Оп. 1. Д. 251. Л. 118–126.
  38. ЦА МВД РФ. Ф. 163. Оп. 1. Д. 299. Л. 220–226.
  39. ЦА МВД РФ. Ф. 163. Оп. 1. Д. 318. Л. 134–170.

© Виноградов Андрей Михайлович (philosophyworld@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ИСТОРИКО-ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ТЕКСТИЛЬНОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В. (НА ПРИМЕРЕ ВЛАДИМИРСКОЙ ГУБЕРНИИ)

**HISTORICAL AND ENVIRONMENTAL  
PERSPECTIVE OF THE DEVELOPMENT  
OF THE TEXTILE INDUSTRY IN RUSSIA  
IN THE SECOND HALF OF THE  
NINETEENTH CENTURY AND IN THE  
BEGINNING OF THE TWENTIETH CENTURY  
(THE CASE OF VLADIMIR PROVINCE)**

**T. Golubkina  
M. Smirnova**

*Summary:* The article deals with the relationship between the technological development of the textile industry of Vladimir province in the second half of the XIX and early XX century and the emergence of environmental problems. The article considers the main factors and features of the development of textile production in the region, the sources and types of water pollution by the factory industry, investigates the main measures and difficulties in the field of environmental policy.

*Keywords:* textile industry, ecological history, Vladimir province, environmental policy.

**Голубкина Татьяна Михайловна**

*К.и.н., доцент, Владимирский государственный  
университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых  
golubkina@vtsnet.ru*

**Смирнова Мария Сергеевна**

*К.филол.н., доцент, Владимирский филиал Российской  
академии народного хозяйства и государственной  
службы при Президенте РФ  
ms01052014@yandex.ru*

*Аннотация:* В статье рассматриваются вопросы взаимосвязи технологического развития текстильной отрасли Владимирской губернии во второй половине XIX – начале XX в. и возникновения экологических проблем. Рассмотрены основные факторы и особенности развития текстильного производства в регионе, исследуются источники и виды загрязнения водных ресурсов фабрично-заводской промышленностью, а также основные мероприятия и трудности в области природоохранной политики.

*Ключевые слова:* текстильная промышленность, экологическая история, Владимирская губерния, природоохранная политика.

Структура и динамика развития отдельных отраслей отечественной текстильной промышленности давно стали предметом пристального внимания экономистов, инженеров, историков, философов техники и других специалистов. Вместе с тем, все более актуальным становится исследование промышленной эволюции в контексте взаимодействия общества и природы, что предполагает анализ основных проблем истории промышленности и технологии именно в экологическом, природоохранном аспекте.

Одним из традиционных центров текстильного производства дореволюционной России была Владимирская губерния. Формирование местного промышленного профиля и географии текстильной отрасли имело свои особенности. Скудность почв при высокой плотности населения, острая проблема малоземелья порождали стремление крестьян к дополнительному заработку. Важным фактором развития промысловой деятельности стала близость Москвы, которая была обширным рынком сбыта. Уже в XVII в. Владимирский край становится

центром холщового промысла, в конце XVIII – начале XIX в. широкое распространение получает изготовление на ручных ткацких станках простых и общедоступных тогда хлопчатобумажных тканей (нанки, холстинки, китайки, парусинки), возникает особое ситце-набивное производство по холсту масляными красками. Уничтожение центров текстильной промышленности Московского промышленного региона в ходе Отечественной войны 1812 г. благоприятно повлияло на провинциальное производство, снизив конкуренцию. Дальнейшему успеху отрасли способствовало строительство в 70-90-е гг. XIX в. железных дорог, связавших Иваново-Вознесенск, Тейково и Александров с Москвой, Нижним Новгородом и пристанями Верхней Волги.

В конце XIX – начале XX вв. текстильная промышленность переживала этап своего подъема: в 1890 г. Владимирская губерния, 13 фабрик которой располагали 878 162 веретенами, 12 917 рабочими и вырабатывали изделий на 27,2 млн. рублей, занимала третье место в стране, [9, с. 89], что нашло отражение в закрепившемся

тогда названии «Ситцевый край». Текстильная отрасль была представлена обработкой льна, шерсти, производством шелковых тканей, однако особое место в текстильной промышленности занимала хлопчатобумажная, на долю которой приходилось более 2/3 всех мануфактур отрасли [12, с. 8].

В изучаемый период во Владимирской губернии сложилось несколько текстильных центров, важнейшим из которых стал Шуйский уезд, где функционировал ряд фабрик, отличавшихся высокой производительностью труда и рентабельностью. Крупнейшим индустриальным центром уезда стал город Иваново-Вознесенск, текстильные фабрики находились также в селах Тейково и Кохма. Производственный профиль Шуйского уезда составляли ситце-печатание, крашение, беление и отделка ситцев, а также бумагопрядение и ткачество миткалей. Второе по значению место занимал Александровский уезд с хлопчатобумажными фабриками в селах Карбаново, Струнино, Дубна и Константиновское. Важную роль здесь играли крупные мануфактуры купцов Барановых, специализировавшиеся на пунцово-красильном производстве. Среди предприятий Покровского уезда настоящим промышленным гигантом была Никольская мануфактура Морозовых. Вязниковский уезд являлся центром обработки льна.

Необходимым условием зарождения и развития промышленных предприятий текстильной отрасли стала развитая речная сеть Владимирской губернии. С давних пор река Клязьма с ее притоками являлась дешевой и удобной транспортной артерией и служила торговой дорогой на Волгу, а позднее – и на Нижегородскую ярмарку. Для промышленников Шуйского уезда исключительное экономическое значение имела река Теза, судоходство по которой удалось восстановить в 1837 г. [13, с. XV]. С развитием мануфактурной стадии текстильные фабрики превратились также и в крупнейших потребителей водных ресурсов. В изучаемый период вода использовалась ими для замачивания сырья, его очистки и промывки, отбеливания, крашения и отделки тканей и для других технологических процессов [14]. Свойства воды в некоторых реках, например р. Уводи, на берегах которой и вырос Иваново-Вознесенск, идеально подходили для красильного производства [6, с. 136]. По мере роста масштабов производства, объемы потребляемой воды становились все более и более значительными. Так, например, Куваевская ситценабивная мануфактура в Ивано-Вознесенске тратила 268168750 ведер воды в год [3].

Во второй половине XIX – начале XX в. практически вся вода после применения в производстве вновь оказывалась в естественных источниках. Происходило это в результате несовершенства технологий и очистных механизмов. Немаловажное значение часто имела халат-

ность собственников и рабочих предприятий. Сточные воды отрасли представляли собой сложную физико-химическую систему, содержащую в своем составе разнообразные виды красителей, минеральные соли, органические вещества. В конце XIX в., когда качественные немецкие красители сменились менее технологичными местными, проблема приобрела еще большую остроту. «Россия, по-видимому, не изжила неправильной точки зрения на реки как на бездонные клоачные ямы», – отмечал современник [1, с. 38]. Для предотвращения загрязнения окружающей среды сточными фабричными водами мировой и отечественной наукой был разработан ряд технологий. Химические технологии предполагали собой очистку воды известью и хлористым железом, использовались также способы Булова, Шмита и другие. Однако уже в XIX в. была признана бесперспективность имеющихся способов химической очистки сточных вод, а самым эффективным стал считаться биологический метод.

Этот метод представлял собой систему орошения, которая активно использовалась в южных губерниях Российской империи. Наиболее часто это внедрялось в сахарной промышленности. Механические способы очистки предполагали фильтрацию сточных вод через песок [7, с. 219]. Применение подобного метода встречалось в нескольких промышленных заведениях Владимирской губернии. На красильной фабрике Бартена в Шуйском уезде отработанные воды, прежде чем попасть в речку Сибирянку, проходили предварительно через ряд отстойников и соломенных фильтров, после чего обесцвечивались. Три колодца с фильтрами по последнему слову науки были устроены на красильной фабрике Симанина в селе Ставрове и некоторых других предприятиях. И хотя этот способ не требовал больших материальных затрат от фабриканта, но даже и он использовался скорее в виде исключения. Подавляющее большинство предпочитали сбрасывать отработанные воды в реки без всякой очистки. «Способ этот, по своей простоте и удобству настолько популярен, что им пользуются даже в тех случаях, когда при фабрике существуют требуемые колодцы», – отмечал владимирский гидролог Н.И. Дубровский [4, с. 14].

Производственные сточные воды составляли, однако, лишь часть загрязнений, попадавших в реки. Специализированных систем канализования промышленных предприятий не существовало, и сточные воды отводились совместно с коммунальными нечистотами фабричных барачных и бытовых построек (бани, прачечные и пр.). «Все нечистоты с фабрики и фабричного двора удаляются через канавы в поле и затем в р. Клязьму. Из отбельного заведения все общие отбросы направляются в одну общую канаву, имеющую направление в р. Клязьму, на фабричном дворе, в ткацком отделении, повсюду проложены подземные водосточные трубы,

служащие очистке двора от всех нечистот, спускаемых в эти трубы», – так описывал систему отведения стоков полотняно-ткацкой и отбельной фабрики С.И. Сенькова в г. Вязники санитарный врач С.В. Любимский [10, с. 139]. Учитывая значительную численность населения фабрично-заводских поселков, можно полагать, что количество коммунальных сбросов, загрязняющих почву и открытые водоемы, достигало значительных размеров.

О том, что многие из рек Владимирской губернии, начиная с Клязьмы, были уже тогда сильно загрязнены, много писала местная периодическая печать. И все же Клязьма, подобно другим крупным рекам, благодаря своему сравнительному полноводью и большой скорости течения, самоочищалась. Хуже обстояло дело с мелководными реками, одной из которых стала Уводь, снабжавшая водой большинство текстильных предприятий «Русского Манчестера». Владимирская периодика неоднократно обращала внимание общественности на многочисленные факты гибели ихтиофауны в Уводи, полную непригодность речной и даже колодезной воды для употребления, распространение эпидемий. Присутствовала и эстетическая составляющая – вода издавала зловонный запах, окрестное население не могло плавать по реке и купаться в ней.

Сообщения газет подтверждали данные химического анализа и биологических исследований, проводившихся во Владимирской губернии. Так, в 1903 г. Н.И. Дубровский по поручению «Владимирского общества любителей естествознания» и по просьбе председателя Ковровской управы провел обследование Уводи и ее притока Вязьмы. Через каждые 5 верст, а также непосредственно после каждой фабрики, из Уводи были взяты пробы воды. Гидролог использовал также статистические данные, собранные путем опроса населения. Результаты 287 химических анализов были сведены в таблицы и диаграммы. Не вдаваясь в химические и биологические подробности, отметим, что пробы обнаружили изменение химического состава воды, наличие таких веществ, как сероводород, метан, фосфор, водород, соли тяжелых ядовитых металлов. Причем кривые окисляемости, аммиака, сухого остатка резко поднимались именно при вступлении в район Иваново-Вознесенска. Вода имела желтоватый или красноватый оттенок, была «семицветной» от плавающей на ее поверхности нефти и краски. Начиная от первой Ивановской фабрики, из реки исчезла не только рыба, но и водоросли. «Общий вид еще более неприглядный. Берега черные, на них навалены отбросы. Вонь невыносимая. Рабочие жалуются на головные боли», – сообщал Н.И. Дубровский. Кроме того, исследование выявило, что вплоть до самого устья река не успевала освободиться от внесенных в нее в Иваново и Кохме нечистот [4, с.14–27].

Исследование вод в самых «неблагополучных» Ков-

ровском и Шуйском уездах было продолжено летом 1904 г. В статистическом отношении исследование показало следующую картину: из 54 образцов речной воды 12 (22%) оказались удовлетворительными, «подозрительными» – 7 (13%), неудовлетворительными – 35 (65%). Также автор показал, что загрязнение речной системы не только било по здоровью населения, но и наносило и значительный экономический ущерб крестьянским хозяйствам, приводя в негодность покосы, снижая качество заливных лугов и доходность рыболовного промысла [5, с. 98]. Проведенное исследование помимо научного имело и практическое значение. Оно не только способствовало привлечению внимания общественности к вопросу о защите водных богатств губернии от промышленных загрязнений, но и поставило этот вопрос на повестку дня органов местного самоуправления.

На государственном уровне очистке сточных вод промышленных предприятий в России уделялось внимание, начиная с 1885 года, когда был утвержден «Устав промышленный». Однако, согласно действующему законодательству, большинство вопросов местного хозяйства, в числе которых и проблемы, касавшиеся водоснабжения, были возложены на органы местного самоуправления. Тема загрязнения окружающей среды фабрично-заводскими предприятиями неоднократно обсуждалась на заседаниях городских дум и уездных земств. Так, власти Иваново-Вознесенска в 1874 г. рассматривали вопрос об очищении дна Уводи от накопившихся нечистот [2, с. 40–41]. Александровское уездное земское собрание в течение трех лет (1893–1895 гг.) рассматривало вопрос о порче воды фабриками и заводами [4, с. 12].

Обсуждение этих вопросов на заседаниях земских учреждений не только способствовало осознанию масштабности и серьезности проблемы промышленного загрязнения среды, но и привело к практическому результату: Владимирское губернское земское собрание стало одним из немногих земств, которым в 1892–1893 гг. были составлены «Обязательные санитарные постановления для уездного населения Владимирской губернии». Согласно этим постановлениям, запрещались спуски грязных вод, химических продуктов и вообще всех вредных отбросов производства в реки, ручьи, пруды, которые использовались населением для своих нужд. Промывные воды, спускаемые в низины, овраги и болота, также должны были быть предварительно обезврежены [8, с. 372–381]. Санитарные постановления, содержащие аналогичные требования по отношению к сточным водам, издавались также губернским по фабричным делам присутствием [11, с. 12–14].

Вместе с тем, технический регламент качества и характеристик сточных вод, равно как и критерии определения пригодности воды для дальнейшего употребления в постановления не вошли. Кроме того, постановления

страдали и еще одним не менее существенным недостатком: предписывая устранение вреда от загрязнений, они не давали никаких конкретных указаний для практического выполнения этих требований, а отсутствие надежной системы контроля усугублялось мягкостью наказания. Так, за порчу воды в местах, где ее использовали жители, виновные подвергались аресту не свыше 7 дней или денежному взысканию не более 25 рублей [11, с. 120]. Тем самым, интересы предпринимателей ставились выше задач охраны природы.

Таким образом, общий промышленный подъем кон-

ца XIX – начала XX в. охватил и текстильную отрасль. Высокая концентрация текстильных производств и рост промысловой деятельности во Владимирской губернии обусловили зарождение региональных экологических проблем. Вместе с тем, очевидно, что природоохранная деятельность государства и органов местного самоуправления не носила целенаправленного и систематического характера, а ничтожные денежные штрафы, выплачиваемые заводами и фабриками, не служили сколько-нибудь достаточным стимулом для принятия природоохранных мер со стороны самих предпринимателей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брудастов И. Гидротехническая деятельность в губернии в прошедшем и настоящем времени и ее перспективы в будущем // Наше хозяйство. 1924. № 3–4. С. 34–40.
2. Гарелин Я.П. Город Иваново-Вознесенск или бывшее село Иваново и Вознесенский посад (Владимирской губернии): В 2 ч. / Сост. Я.П. Гарелин. Шуя: Лито-Типография Я.И. Борисоглебского, 1885. Ч. 2. 225 с.
3. Гулидов А.Ю. Дело об очистке реки Уводи // Борисовский сборник / Отв. ред. В.В. Возилов. Вып. 1. Иваново: Издательский дом «Референт», 2009. С. 74–77.
4. Дубровский Н. К вопросу о загрязнении Владимирских рек // Труды Владимирского общества любителей естествознания. Т. 1. Вып. II. Владимир: Типо-типография губернской земской управы, 1904. С. 10–27.
5. Дубровский Н. Питьевые воды Владимирской губернии. Волости Кохомская, Ивановская и Якиманская Шуйского уезда и некоторые местности Владимирского уезда // Труды Владимирского общества любителей естествознания. Т. 1. Вып. II. Владимир: Типо-типография губернской земской управы, 1904. С. 31–99.
6. Историко-статистические сведения о некоторых местностях Владимирской губернии. Владимир: Типография Губернского правления, 1901. 188 с.
7. Клешнина И.И. История решения вопросов очистки промышленно-бытовых промышленнобытовых сточных вод (пример очистки сточных вод ОАО «Нижекамскнефтехим») // Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т. 17. № 23. С. 218–223.
8. Обязательные санитарные постановления для уездного населения Владимирской губернии // Вестник Владимирского губернского земства. 1893. № 7. Владимир-на-Клязьме: Типо-типография губернской земской управы, 1893. С. 372–381.
9. Пажитнов К.А. Очерки истории текстильной промышленности дореволюционной России. М.: Издательство Академии Наук СССР, 1958. 423 с.
10. Санитарное исследование фабричных заведений Вязниковского уезда. Произведено по распоряжению Владимирского губернского земствского собрания врачом С.В. Любимским. Владимир на Клязьме: Типо-Литография Губернской земской управы, 1884. 244 с.
11. Сборник положений, правил, разъяснений и обязательных постановлений о надзоре за заведениями фабричной промышленности, изданный Владимирским Губернским по фабричным делам присутствием. Владимир-на-Клязьме: Типография губернского правления, 1894. 126 с.
12. Свирский В.Ф. Фабрики, заводы и прочие промышленные заведения Владимирской губернии. Владимир на Клязьме: Типо-Литография Губернской земской управы, 1890. 68 с.
13. Списки населенных мест Российской империи. VI. Владимирская губерния. СПб.: Издано Центральным статистическим комитетом министерства внутренних дел, 1863. 283 с.
14. Цейтлин Е.А. Очерки истории текстильной техники. М.: Издательство АН СССР, 1940. 466 с.

© Голубкина Татьяна Михайловна (golubkina@vtsnet.ru), Смирнова Мария Сергеевна (ms01052014@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ЦИФРОВОГО РЕСУРСА ПО ИСТОРИИ И СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ МОСКВЫ

## INFORMATION POTENTIAL OF LOCAL HISTORY LITERATURE IN THE DEVELOPMENT OF A DIGITAL RESOURCE ON THE HISTORY AND MODERN LIFE OF MOSCOW

*T. Ershova*

*Summary:* The article is devoted to identifying the information potential of local history literature as a source for digital content on the history and modern life of Moscow. The article shows the possibilities of using reference literature on local history, the authors of which are professional historians. The article analyzes various materials of scientific and educational and local history journals and the possibilities of their application in the selection of content for a digital resource.

*Keywords:* history of Moscow, reference literature on local history, local history journals.

**Ershova Tamara Vitalyevna**

*Д.и.н., профессор, Московский городской педагогический университет  
ershtamaris@yandex.ru*

*Аннотация:* Статья посвящена выявлению информационного потенциала краеведческой литературы в качестве источника для цифрового контента по истории и современной жизни Москвы. В статье показаны возможности использования справочной литературы по краеведению, авторами которой являются профессиональные историки. Анализируются разнообразные материалы научно-просветительских и краеведческих журналов и возможности их применения при отборе контента для цифрового ресурса.

*Ключевые слова:* история Москвы, справочная литература по краеведению, краеведческие журналы.

**В** условиях возрастающего интереса к истории и современной жизни Москвы активно разрабатываются интернет-ресурсы, порой содержащие недостоверный, избыточный и искаженный информацией контент.

Гарантом размещения проверенного контента выступает реализация потенциала краеведческой литературы. В данной статье рассматривается возможность использования справочной литературы и периодических изданий научно-просветительского краеведческого характера как источника для наполнения цифрового контента.

Особое место занимает справочная литература по истории Москвы: энциклопедии, справочники, словари. Энциклопедия «Москва» вышла в 1980 году и содержала информацию о различных сторонах жизни Москвы: людях, улицах, зданиях, предприятиях, исторических событиях; а также сотни уникальных иллюстраций. Для всех, кто интересуется Москвой, это издание представляет собой ценный источник структурированной информации и интересных сведений. На сегодняшний день некоторая часть фактического материала устарела [33].

«Москва: Энциклопедия» уникальное справочное из-

дание, вышедшее в 1997 году к 850-летию города. Главный редактор издания - С.О. Шмидт. Расположенные в алфавитном порядке статьи содержат информацию по разнообразным вопросам истории и современности Москвы. К работе над энциклопедией были привлечены специалисты различных направлений и специальностей, в том числе москвоведы [15].

В 2021 году в качестве дополнительного тома «Энциклопедия для детей. Российские столицы. Москва и Санкт-Петербург» вышло его 2-е издание, которое адресовано как школьникам, так и всем, кто интересуется историей, искусством, географией и краеведением. Энциклопедия включает разделы: история, архитектура, городской быт, политический центр, экономика, духовный центр, снабжена красочными иллюстрациями и фотографиями [32].

Важным направлением в краеведении является исследование истории формирования названия московских улиц. Первые исследования в этом направлении появились еще в дореволюционный период: историко-археологические исследования И.М. Снегирева [24;25], историка А.А. Мартынова [13] и др.

В советский период П.Н. Миллер и П.В. Сытин в 1938 г.

в работе «Происхождение названий улиц, переулков и площадей Москвы» рассмотрели вопрос переименования улиц и площадей [16]. В дальнейшем П.В. Сытин в своих сочинениях продолжал развивать эту тему вплоть до последней книги, вышедшей в 1959 г. «Откуда произошли названия улиц Москвы» [27].

В 1972 г. коллективом авторов был подготовлен справочник «Имена московских улиц», который переиздавался пять раз, последнее издание вышло в 1988 г. [7; 8].

Весь этот период внимание было сосредоточено на названиях улиц, переулков, площадей, а другие внутригородские географические объекты не были исследованы. Это положение изменилось с появлением первых москвоведческих топонимических работ. В книге Г.П. Смолицкой и М.В. Горбаневского «Топонимии Москвы» предпринята попытка выяснить происхождение названия города и Москвы-реки, а также топонимов и гидронимов, которые несут информацию об этих местах, Авторы рассматривают развитие топонимии на протяжении нескольких веков [23].

В «Лексическом атласе Московской области» А.Ф. Войтенко содержится материал по историческому краеведению и этнографии. Особое внимание уделяется особенностям говора населения. Исследование имеет неограниченное значение не только для исторической лексикологии русского языка, диалектологии, лингвогеографии, исторического краеведения, этнографии, но и общекультурную значимость [4].

В 1997 г. выходит книга исследователя московской старины, председателя общества «Старая Москва», члена комиссии правительства Москвы по переименованиям В.Б. Муравьев «Улочки-шкатулочки, московские дворы (Москва. Возвращенные имена)», в которой, рассказывается об истории переименованных улиц и переулков, которым возвращены исторические названия [18].

В издании, вышедшем в 2003 г., «Улицы Москвы. Старые и новые названия. Топонимический словарь-справочник», рассматривается происхождение названий улиц, площадей, вокзалов, станций метрополитена и железнодорожных станций, административных единиц, рек, озер, прудов Москвы с момента ее возникновения и до настоящего времени. Словарь-справочник был составлен по данным на 1 января 2002 г., содержит около 4 тысяч словарных статей. Авторы книги в течение ряда лет состояли в Городской межведомственной комиссии по наименованию территориальных единиц, улиц и станций метрополитена города Москвы. Это был первый опыт создания полного топонимического словаря такого большого города как Москва [29: с. 5].

Большая группа путеводителей содержит конкретные материалы по отдельным районам и улицам Москвы. Книга Ф.Л. Курлат и Ю.Е. Соколовского так и называется «С путеводителем по Москве» и призвана стать спутником читателей в прогулках по Москве. Путеводитель содержит информацию о достопримечательностях и памятных местах Москвы, о перспективном плане развития города, рассмотрено его центральное ядро, территории в пределах Садового кольца, в пределах автомобильного кольца, через весь город по Москве-реке и вокруг города по автомобильному кольцу. Фотографии, размещенные в путеводители, отражают жизнь москвичей 1970-х гг. [12].

Путеводитель «Москва в кольце Садовых» Ю.А. Федосюк состоит из очерков и посвящен истории улиц и площадей. Автор показывает старинный центр, архитектуру зданий, меняющиеся их функции, связанные с ними события, знакомит читателей с выдающимися москвичами. Путеводитель делится на четыре части: «Кремль. Вокруг Кремля»; «Радиальные улицы»; «Бульварное кольцо»; «Садовое кольцо». В работе широко использована мемуарная и художественная литература [30].

Ю. Александров в работе «Москва заповедная» рассматривает девять зон, ограниченных Садовым кольцом, от Китай-города до Заяузья, Кремль и Красную площадь. На схемах каждой зоны показано расположение наиболее значимых памятников архитектуры и дано их описание [1].

А.А. Васькин, М.Г. Гольштадт в фото-путеводителе по Старой Москве в границах Камер-Коллежского вала знакомят с историческими событиями, происходившими в районе Манежной Воздвиженки, Моховой, Калашного и Кисловского переулков, с историей памятников архитектуры. Дается подробное описание истории местности и строений. Особое внимание уделяют авторы персоналиям [3].

К.В. Стародуб, В.В. Емельянова, И.В. Краусова в путеводителе «Я люблю этот город вязевый...» знакомят с памятными литературными местами Москвы, через призму литературных произведений, показывают, что у каждого района свое сложившее «литературное лицо». В путеводителе включен указатель имен выдающихся литераторов, поэтов, драматургов и театральных деятелей. Предметно-тематический указатель охватывает широкий круг тем, которые отражены в путеводителе от адресов литераторов до литературных кофеен и салонов [26].

В книге Е. Кукиной и Р. Кожевникова «Рукотворная память Москвы», опубликованной в 1997 г., предпринята попытка систематизировать памятники. Поэтому, помимо исторического очерка по монументальной пластике,

в книгу включена хронология сооружения памятников и мемориальных досок в Москве, алфавитный указатель памятников и мемориальных досок, указатель их авторов, а также топографический указатель. Автором привлечены справочники и путеводители по памятникам и памятным местам Москвы [11].

Книга историка, члена Правления Общества изучения русской усадьбы и ученого секретаря Фонда Возрождения русской усадьбы М.Ю. Коробко «Москва усадебная: Путеводитель», является путеводителем по подмосковным усадьбам, которые в настоящее время оказались включенными в черту Москвы. Эти усадьбы сохранились как архитектурные ансамбли. Путеводитель содержит обширный фактический и иллюстративный материал [10].

В связи со значительным расширением территории города и включением в нее значительных площадей Московской области, уместно отметить краткий путеводитель «Памятные места Московской области», подготовленный при участии Московского областного краеведческого музея. Материал систематизирован по двум основным разделам. Раздел I. включает исторические, архитектурно-художественные памятники и места, связанные с жизнью и деятельностью замечательных людей. В их число входят места, расположенные вблизи железных дорог, шоссейных дорог, водных транспортных путей. Раздел II. включает археологические памятники Московской области. В имеющемся указателе памятники подразделяются на места, связанные с именами общественных и политических деятелей, деятелей науки, литературы и искусства; исторические, историко-революционные и архитектурно-художественные памятники; археологические памятники; музеи, расположенные на территории Московской области. Путеводитель также имеет алфавитный перечень географических пунктов, упоминаемых в нем, схему Московской области и карты-схемы по железнодорожным, шоссейным и водным путям. Путеводитель снабжен иллюстрациями и фотографиями. Ряд памятных мест нужно рассматривать как пункты, вошедшие в Москву в 1960 году: Бабушкин, Кунцево, Люблино, Перово, Тушино и др. [20].

Значительный интерес представляют материалы, опубликованные в журналах. Обширный просветительский материал представляет популярный исторический журнал «Родина», который выходит с 1989 г. В нем содержится ценная информация по отдельным проблемам истории Москвы. Авторами являются известные историки, археологи, писатели, публицисты. Несомненный интерес представляют специальные номера, посвященные конкретному историческому периоду или теме. В № 9 за 2008 г. 4 статьи посвящены теме «100 лет российскому синематографу», а весь специальный выпуск 2019— «БКД.

История и истории Большого Кремлевского дворца».

В 1991 году вышел первый номер «Московского журнала», который продолжил традиции дореволюционного издания, основанного историком Н.М. Карамзиным. В журнале публикуются историко-краеведческие статьи, мемуары, воспоминания. В числе рубрик необходимо отметить рубрику «Достопримечательности Москвы», где размещены интересные материалы, например, по истории Павелецкого вокзала [28.]. В рубрике «Память места» - материал из фотоархива по истории площади Красные Ворота и Лермонтовская площади [17]. В рубрике «Записки московеда» размещены статьи по истории отдельных территорий и памятников истории и культуры исследователей Н.Ю. Бобковой, М.Ю. Коробко, И.Р. Монаховой, А.В. Шуховой, Д.Е. Юркова и др. [2; 9;14; 31; 34].

Особый интерес представляют материалы журналов, посвященных непосредственно истории и современности Москвы. В их числе журнал «Московское наследие», издаваемый с 2006 г. Учредителем журнала является Департамент культурного наследия города Москвы. На страницах журнала горожан информируют о деятельности Правительства Москвы в области сохранения и государственной охраны архитектурного достояния столицы, об интересных реставрационных проектах, размещены ценные историко-культурные сведения о памятниках. В журнале представлены уникальные архивные документы и редкие фотографии знакомых и малоизвестных памятников строй Москвы. Журнал поднимает дискуссионные темы для привлечения внимания общественности к актуальным проблемам сохранения и охраны культурного наследия. В подготовке материалов участвуют специалисты в области истории, архитектуры, краеведения и реставрации. [6: с. 4]. Необходимо также отметить, что точками бесплатного распространения журнала являются крупные книжные магазины, кафе, рестораны, клубы, музеи, АРТ-площадки, общественные организации, библиотеки, научно-исследовательские и учебные заведения, органы государственной власти, подведомственные учреждения. Электронная версия журнала «Московское наследие» размещена на официальном сайте мэра Москвы: Главы городской администрации [19].

В журнале публикуют статью, посвященные различным аспектам сохранения культурного наследия. Довольно часто появляются материалы по истории усадебных комплексов. В статье О.В. Докучаевой проведен анализ истории возникновения и развития архитектурно-паркового ансамбля «Царицыно», показан процесс реставрации и развития пейзажного парка [ 5].

Обстоятельная статья А. Потапенко по истории рож-

дения и развития московского метрополитена освещает такие вопросы как его проектирование и строительство, функционирование в годы Великой Отечественной войны, решение задач дальнейшего развития в послевоенный период. Статья снабжена фотодокументами и основана на архивных материалах [21].

Обширный материал представлен в тематических выпусках журнала. Так, например, 75-летию Победы в Великой Отечественной войне посвящен № 1 (67) за 2020 г. Номера журналов за 2020 год освещали проблемы выявления и реставрации памятников по принципу административно-территориального деления города. Тематика номеров последовательно представлена: журнал №2(68) – «Север и ЮГ», № 3(69) – «Запада и Восток», № 4(70) – «Северо-Запад и Юго-Восток», № 5(71) – «Юго-Запад и Северо-Восток» и, наконец, №6(72) – «Новая Москва». Подводя итоги 2020 года главный редактор журнала Филипп Смирнов отмечал, что 2020 год оказался совершенно не похожим на многие предыдущие. И вопрос не только в том, что люди, зауженные санитарными и противоэпидемиологическими нормами, стали искать новые смыслы в уже привычных родных просторах. Нет,

сами родные просторы и памятники истории и культуры как бы «дозрели» до новой выразительности. А ключом к пониманию города стал поиск созидательной и позитивной повестки – у нас тоже может быть интересно и хорошо. В статье отмечалось, что проведенные Департаментом культурного наследия города Москвы краеведческие диктанты под общим названием «Московский код» показали возросший интерес к краеведению и высокую востребованность знаний в области наследия, как материального, так и нематериального [22: с. 6-8]. Не случайно, Специальный выпуск 2020 года был посвящен реставрации-2020 в Москве. Журнал «Московское наследие» представляет уникальное издание, является ценным комплексным источником при разработке цифрового ресурса по истории и современной жизни Москвы.

Таким образом, краеведческая литература, опирающаяся на широкую достоверную источниковую базу, обладает значительным информационным потенциалом и может успешно служить источником при разработке цифрового ресурса по истории и жизни современной Москвы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Александров Ю. Москва заповедная. М.: Изд-во «Московская правда», 1991. 96 с.
2. Бобкова Н.Ю. «Еще не снесено» // Московский журнал. 2019. № 11 (347).
3. Васькин А.А., Гольштадт М.Г. Старая Москва в границах Камер-Коллежского вала. «По шелковой Воздвиженке, по замшевой Манежной»: Фотопутеводитель. – М.: Компания спутник+, 2002. 102 с.
4. Войтенко А.Ф. «Лексический атлас Московской области». М.: МОПИ им. Н.К. Крупской, 1991. 223 с.
5. Докучаева О.В. Архитектурно-парковый ансамбль «Царицыно» // Московское наследие. 2019. № 4 (64). С. 28-46.
6. Емельянов А. Обращение к читателям // Московское наследие. 2016. № 1 (43). С.4-7.
7. Имена московских улиц / под общ. ред. А.М. Пегова. М.: Моск. рабочий, 1972. 368 с.
8. Имена московских улиц. Путеводитель / под общ. ред. Г.К. Ефремова. 5-е изд. М., Моск. рабочий, 1988. 480 с.
9. Коробко М.Ю. Забытое Семеновское // Московский журнал. 2017. № 11(323).
10. Коробко М.Ю. Москва усадебная: Путеводитель. Серия «Новый московский путеводитель». М.: АНО ИЦ «Москвоведение», ОАО «Московские учебники», 2005. 335 с.
11. Кукина Е., Кожевников Р. Рукотворная память Москвы. М.: Моск. рабочий, 1997. 384 с.
12. Курлат Ф.Л. и Соколовский Ю.Е. С путеводителем по Москве. М.: Моск. рабочий, 1975. 456 с.
13. Мартынов А.А. Названия московских улиц и переулков с историческими объяснениями, составленными А. Мартыновым. Москва: тип. Е.Е. Потаповой, 1888. 244 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://elib.rgo.ru/safe-view/123456789/218444/1/bmF6dmFuaXlhX21vc2tvdnNraWhfdWxpY19pX3BlcmV1bGtvd19zX2lzdG9yaWN0ZXNraS5wZGY=> (дата обращения: 15.04.2021)
14. Монахова И.Р. Калитники // Московский журнал. 2020. № 12 (360).
15. Москва: Энциклопедия / Гл. ред. С.О. Шмидт. Сост. М.И. Андреев, В.М. Кареев. М.: Большая Российская энциклопедия, 1997. 976 с.
16. Миллер П.Н., Сытин П.В. Происхождение названий улиц, переулков и площадей Москвы. М.: Московский рабочий, 1938. 105 с.
17. Московский журнал. 2020. № 3 (351).
18. Муравьев В.Б. Улочки-шкатулочки, московские двory (Москва. Возвращенные имена). М., «Тверская, 13», 1997. 269 с.
19. Официальный сайт мэра Москвы: Главы городской администрации URL: <https://www.mos.ru/dkn/function/popularizatsiia/zhurnal-moskovskoe-nasledie/> (дата обращения: 08.04.2021).
20. Памятные места Московской области. Краткий путеводитель. 3-е изд., доп. и перераб. М.: Моск. рабочий, 1960. 736 с.
21. Потапенко А. Московский метро – лучший в мире. // М26-осковское наследие. 2018. № 2 (56). С. 26-42.
22. Смирнов Ф. Ищем единомышленников // Московское наследие. 2020. Спецвыпуск. Объекты реставрации. С. 6-8.
23. Смолицкая Г.П., Горбаневский М.В. «Топонимия Москвы». М.: Наука. 1982. 176 с.

24. Снегирев И.М. Москва. Подробное историческое и археологическое описание города: в 2-х т. М.: Издание А. Мартынова, Почетного вольного общника Императорской Академии Художеств, 1865. Т.1. 210 с.
25. Снегирев И.М. Москва. Подробное историческое и археологическое описание города: в 2-х т. М.: Издание А. Мартынова, Почетного вольного общника Императорской Академии Художеств, 1874. Т.2. 221 с.
26. Стародуб К.В., Емельянова В.В., Краусова И.В. «Я люблю этот город вязевый...»: Путеводитель по литературным местам Москвы. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Моск. рабочий, 1990. 383 с.
27. Сытин П.В. Откуда произошли названия улиц Москвы. М.: Моск. рабочий, 1959. 367 с.
28. Толстов Ю.Г. Саратовский, он же Павелецкий // Московский журнал. 2018. № 4 (328).
29. Улицы Москвы. Старые и новые названия. Топонимический словарь -справочник. М.: Издательский центр «Наука, техника, образование», 2003. 336 с.
30. Федосюк Ю.А. Москва в кольце Садовых. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Моск. рабочий, 1991. 496 с.
31. Шухова А.В. Все начиналось с Горючки... // Московский журнал. 2021. 2 (362).
32. Энциклопедия для детей. Дополнительный том. Российские столицы. Москва и Санкт-петербург. 2-е изд.. испр. /Глав. Ред В.А. Володин. М.: Аванта+, 2001. 448 с.
33. Энциклопедия «Москва». М.: «Советская энциклопедия» (Москва), 1980. 688 с.
34. Юрков Д.Е. Затерянный уголок Новой Москвы // Московский журнал. 2018. № 7 (331).

© Ершова Тамара Витальевна (ershtamaris@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## СОЦИАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КУПЕЧЕСТВА В КОНЦЕ XVIII – НАЧАЛЕ XX В. (ПО МАТЕРИАЛАМ ВЛАДИМИРСКОЙ ГУБЕРНИИ)

### SOCIAL MOBILITY OF MERCHANTS IN THE LATE 18TH – EARLY 20TH CENTURIES (BASED ON MATERIALS FROM THE VLADIMIR PROVINCE)

*E. Ilina  
T. Golubkina*

*Summary:* The aim of the study is to identify the ways of social vertical mobility of the merchants of the Vladimir province in the XIX – early XX centuries, on the basis of archival materials. The study of this topic will contribute to the understanding of the diverse social transformations in imperial Russia.

*Keywords:* merchants, social mobility, marriage, social lifts, estate.

*Ильина Елизавета Борисовна*  
аспирант, Московский государственный  
областной университет  
*Elizaveta-ilina-1995@mail.ru*

*Голубкина Татьяна Михайловна*  
К.и.н., доцент, Владимирский государственный  
университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых  
*golubkina@vtsnet.ru*

*Аннотация:* Целью исследования является выявление путей социальной вертикальной мобильности купечества Владимирской губернии в XIX – начале XX в. на основе архивных материалов. Изучение этой темы будет способствовать пониманию многообразных социальных трансформаций в императорской России.

*Ключевые слова:* купечество, социальная мобильность, брак, социальные лифты, сословие.

Актуальность темы исследования обусловлена изучением процессов, происходивших в сословном строе России в XIX – начале XX в. Термин «социальная мобильность» в 1927 г. ввел социолог П.А. Сорокин. Под ним понимается любой переход индивида или социальной группы из одной социальной позиции в другую. Существует два основных типа социальной мобильности: горизонтальная и вертикальная. В зависимости от направления перемещения существует два вида вертикальной мобильности: восходящая и нисходящая [26, с. 302]. В статье рассматривается лишь восходящая модель социальной мобильности, так как именно этот вид в большей степени повлиял на структурные изменения в купеческом сословии.

Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи: выявить способы изменения социального статуса в среде купечества XIX – начала XX в., привести примеры социальной мобильности купечества во Владимирской губернии, уточнить, почему не все купцы достигали желаемого результата и оставались в своем сословии. В ходе изучения социальной мобильности в среде купечества были использованы следующие методы исследования: историзма, научности, объективности. Теоретической базой исследования является труд А.И. Аксенова [1] по генеалогии московского купечества, а также труды по формированию буржуазии А.Н. Боханова [5], социальной истории Б.Н. Миронова, П.А. Сорокина [17, 24], экономической истории В.Я. Чернышева [25], статьи И.Е. Викулова, Т.В. Кукиной [6, 16], мемуары

А.П. Боткиной, В.В. Саблиной [4, 23].

Большинство историков сходятся во мнении, что к 70-м – 80-м годам XVIII в. в России сложилось сословное общество. В дореволюционной историографии по этой проблеме имелось несколько точек зрения, но их можно свести к двум концепциям. Согласно первой (С.М. Соловьев, В.О. Ключевский, и др.), сословная иерархия сформировалась к XVIII в. естественным путем, в ходе политического, социального и экономического развития страны. Ход событий требовал развития сословий, поэтому государство всемерно этому способствовало. Жалованные грамоты дворянству и городам 1785 г. стали юридическим итогом этой тенденции. Реформы 1860–1870-х гг. имели воздействие на все сферы жизни в России. Поэтому сословный строй государства начал разрушаться, и постепенно стали формироваться классы [15, с. 305–306, 462–466]. Вторая концепция (П.Н. Милоков) отличалась тем, что считала сословный строй в России хрупкой, недолговечной и искусственной структурой, созданной в результате попыток государства привить к российскому «древу» чужие западноевропейские начала [17, с. 77].

Тем не менее, в первой половине XIX в. купечество было стабильно и имело юридические права. Оно являлось подвижным сословием, поскольку его представителям было необходимо ежегодно доказывать свою состоятельность. Поэтому выявление источников по социальной мобильности купечества достаточно про-

блематично в виду высокой подвижности сословия. Наиболее интересна для исследования вертикальная мобильность, то есть перемещение индивида из одного социального пласта в другой. Общественное устройство в XVIII–XIX вв. позволяло купечеству изменять свой социальный статус. Одним из способов являлся брак, посредством которого можно было изменить не только свой сословный статус, но и поправить финансовое положение. Для купечества XVIII в. были характерны внутрисословные браки – жен и мужей искали в своей среде. Например, по 5-й ревизии купцов, мещан, дворовых людей города Александра за 1795 г., среди посадскими, т.е. между купеческими семьями таких браков – 23, с крестьянами – 10 (чаще искали «вторую половину» из соседних деревень), чуть реже браки с мещанами – 7, самыми редкими были браки с иногородними – 5 [8].

К началу XIX в. положение купечества стало меняться, поэтому браки внутри своего круга хотя и имели большое значение, но постепенно их количество уменьшалось. Богатейшее купечество, связанное с государственными поставками, дворянами, которые имели большое количество крестьян и мастеровых, желало стать частью «барского» сообщества. Купцы этой категории достаточно часто добивались дворянских титулов, становились родственниками представителей первого сословия. Одним из способов изменить сословное положение своего потомства, а точнее, его женской части, был брак купеческой дочери с дворянином. Правда, такие браки не были многочисленными, учитывая замкнутость сословия и пренебрежительное отношение дворян к купечеству. Для дворянства межсословные браки были более характерны (60% браков заключались с представителями духовенства и купечества) [15, с. 140]. С помощью браков по расчету обедневшие дворянские семьи могли поправить свои дела, а купцы получали возможность породниться с благородным сословием [25, с. 157].

Браки заключались между наиболее богатыми купцами города и дворянами невысоких чинов: офицерами, чиновниками. Таким примером могут служить браки дочерей одного из самых уважаемых купцов города Муром первой четверти XIX в. Егора Зворыкина. Старшая дочь Александра вышла замуж за подполковника Александра Францевича Подседлевича, вторая дочь Анна за штабс-капитана Павла Александровича Толстого [25, с. 129]. Из дневника муромского купца Владимира Макаровича Емельянова следует, что в 1878 г. дочь городского головы В.М. Емельянова, Елизавета Макаровна вышла замуж за майора и учителя гимнастики в Муромском реальном училище Александра Павловича Золотарева [12]. Иногда купеческие дочери выходили замуж за потомственных дворян. Так в 1907 г. Борис Михайлович Саблин, юрист и адвокат, представитель известного дворянского рода женился на Елизавете Асафовне Барановой, дочери потомственного почетного граждани-

на, купца 1-й гильдии и миллионера А.И. Баранова. Этот брак продлился 14 лет и завершился разводом в 1921 г., но Е.А. Баранова-Саблина повторно вышла замуж также за представителя дворянского рода Владимира Сергеевича Бартенева [23, с. 61, 62].

Что касается браков между дворянками и купцами, то они были крайне редки, так как дворянства по жене не предоставлялось. Дворянка после замужества могла сохранить свой статус, но передать его детям не могла. Тем не менее, такие браки заключались во Владимирской губернии. Они поднимали авторитет купца и его семьи, но на подобный союз могли рассчитывать самые выдающиеся представители городского общества. Например, муромский купец 1-й гильдии Николай Андрианович Мяздриков был женат на дочери муромского дворянина, титулярного советника Дмитрия Сергеевича Епишева [25, с. 129].

Одним из самых надежных способов получить дворянство была воинская служба. В Табеле о рангах даже самый низкий 14 класс давал право на потомственное дворянство. С 1845 года его получали с чина 8-го класса (майор), а с 1856 года – с 6-го чина (полковник). Купечество, как сословие, не подлежало рекрутской повинности, поэтому его представители могли поступить на службу вольноопределяющимися и иметь льготные условия для прохождения службы. Вольноопределяющиеся служили 4 года до производства в унтер-офицеры, и еще 4 года для производства в офицеры. Но в некоторых случаях эти сроки могли быть сокращены, например, для студентов университетов. Поэтому некоторые купеческие сыновья покидали сословие ради воинской службы. Благодаря военной службе стали дворянами в конце XVIII в. потомки древних суздальских купеческих родов Лихониных и Зубковых, перебравшихся в Москву еще в середине столетия [1, с. 87].

В 1779 г. сын юрьев-польского купца Ивана Петровича Карцева Федор выбыл в военное сословие [9, д. 174]. Его боевой путь не известен, но в 1812 году он уже являлся отставным штабс-капитаном, более того, принимал участие во Владимирском ополчении, будучи сотенным начальником. Его сын Платон начинал военную службу в этом же полку пятидесятником. Впоследствии он служил в егерском, драгунском и других полках. Платон Карцев вышел в отставку в 1823 г. в возрасте 28 лет в чине штабс-капитана [8, д. 342, л. 2]. У Ивана Карцева был старший брат Петр, один из самых богатых купцов города Юрьева, сколотивший капитал на питейных откупах. Он не имел своих детей, но взял на воспитание Василия Яковлевича Телегина, которому завещал свое состояние. В 1812 г. двадцатилетний Василий поступил урядником во Владимирское ополчение и после войны не вернулся в купеческое сословие, продолжив военную службу. К 1824 году он дослужился до штабс-капитана и оставил

службу [11, д. 262, л. 1, 2].

В семье муромского купца Николая Васильевича Суздальцева в 1890 г. родился сын Владимир. В 1908 г. он окончил Муромское реальное училище, а затем Петровскую сельскохозяйственную академию в Москве, получив специальность агронома. В 1915 г. В.Н. Суздальцев как офицер ушел на фронт. В 1917 г. около полугода он воевал на Юго-Западном фронте в должности полкового оперативного адъютанта, имел звание поручика [6, с. 257]. В том же Муроме 27 июня 1896 г. в Сретенской церкви состоялось венчание дочери потомственного почетного гражданина, купца 1-й гильдии Козьмы Алексеевича Зворыкина, Надежды и Степана Фроловича Неизвестнова, сына купца 1-й гильдии и уволенного в запас армии нижнего чина Астрахани [10, д. 753, л. 52]. Военную службу выбрали и сыновья мстёрского купца Василия Панкратова. Двое из них проходили службу в армии: Иван – фельдшером в лейб-гвардии Его Величества Кирасирском полку, в 1904–1909 гг. он уже был заведующим Мстёрским военно-конским участком, а Василий – писарем в лейб-гвардии Литовском полку [2, д. 325, л. 40; 12, с. 27; 15, с. 201].

Имело место и пожалование дворянства высочайшими повелениями. Таким примером может стать род промышленников и купцов Баташевых. В правление императрицы Елизаветы Петровны крупными заводчиками Андреем и Иваном Баташевыми на Владимирской земле в октябре 1759 г. на реке Гусь в районе села Веркуц был основан чугуноплавильный и железоделательный завод [3, с. 12]. Потомки тульских кузнецов Баташевы были пожалованы дворянством в 1783 г., в качестве награды за их усердную службу на благо государства и своевременное исполнение казенных заказов.

Сюда же можно отнести и возведение во дворянство вследствие награждения орденами Российской Империи. Награждение орденом 1-й степени позволяло получить личное дворянство, ордена Св. Георгия и Св. Владимира любой степени давало потомственное дворянство. Например, такой награды удостоился купец города Переславля-Залесского Алексей Алексеевич Куманин, переселившийся в 1789 г. в Москву. Богатый купец 1-й гильдии, московский городской голова прославился тем, что стал одним из инициаторов создания народного ополчения 1812 г. Он лично пожертвовал 50 000 руб. на его нужды. За свои заслуги он был награжден орденом «Св. Владимира» 4-й степени, и впоследствии стал дворянином [19, с. 4].

«Жалованная грамота городам» 1785 г. создавала новую сословную группу именитых граждан, которая объединяла разные группы горожан в том числе и купцов, занимающихся исключительно оптовой торговлей, банкиров, а также лиц, кто «проходя по порядку службу

городскую и получив уже название степенных, вторично по выборе отправили службу мещанского заседателя совестного суда или губернского магистрата, или бургомистра, или городского главы с похвалой». 137 статья городского положения постановляла: «Имянитых граждан внучатам, буде дед, отец и они имянитость беспорочно сохраняли, дозволяется старшему после тридцати лет от рождения его, быв самому жизни беспорочной, просить дворянства» [21]. Такой способ получения дворянства для купечества был весьма ненадежным, учитывая, с одной стороны, нестабильность благосостояния представителей торгово-промышленных кругов и, соответственно, их социального положения, а с другой – отмену этого звания для купечества в 1807 г.

В 1836 г. в Сенат было направлено рапорт от владимирского гражданского губернатора, к которому прилагалось прошение от 1-й гильдии купца и потомственного почетного гражданина Ивана Сарачева о предоставлении дворянского достоинства. Основанием для этого он считал 137 статью Городового положения и подтверждение этой статьи в примечаниях к 27 статье 9 тома Свода законов. В прошении говорилось, что сам он Иван Прохорович Сарачев, его дед Борис Тимофеевич и отец Прохор Борисович купцы города Покрова «по служению своему в городских службах и производимому оптовую торгу приобрели полное право на именитость» [11, д. 841, л. 2].

Согласно приложенным к прошению документам, Иван Сарачев и его предки «лавок не имели, в них не сидели, ибо торговлю производили оптовую железом при портах Одесском, Таганрогском и Астраханском и при Санкт-Петербургском порту салом. Несостоятельности не попадали, никаким взысканиям, искам, утратам и недоимкам не подвергались». Все они в разное время состояли городскими головами города Покрова, Прохор и Иван были награждены золотыми медалями «За усердие» на Владимирской ленте. Они имели также лестные характеристики от покровского магистрата и уездного суда: «вели жизнь при хорошем поведении и добронравии, как надлежит быть, честные степенные и благонадежные граждане», «вели жизнь и состояние благородно и именитость сохранили бесспорно» [11, д. 841, л. 3]. Однако рассмотрение дела было отложено, так как в Сенате находилось аналогичное дело нарвского купца Андрея Чернова. В феврале 1838 г. дело купца Сарачева было вновь принято на рассмотрение. Но сенаторы решили, что Борис Сарачев мог пользоваться званием именитого гражданина и быть внесенным в специальный раздел обывательской книги, однако по документам неясно, было ли это исполнено. То же касалось и его сына Прохора Сарачева, так как свою службу он проходил после 1807 г., когда был принят манифест об отмене звания именитых граждан для купцов. Поэтому большинство сенаторов было «против» и в просьбе купцам отказали.

Сенатор В.И. Гегевич был против отказа, так как Сарачевы занимались оптовой торговлей и соответствовали требованиям именитости. У губернского начальства была затребована справка о внесении Сарачевых в 5-ю часть обывательской книги, куда записывали именитых граждан. Но в Покровской городской думе книга для записывания именитого купечества не заводилась, поэтому Сарачевы не были в нее вписаны [11, д. 841, л. 3]. Так как дело осложнилось, то Сенатом было принято решение передать его на рассмотрение императора Николая I, который пожаловал Сарачевым дворянство. В «Московском некрополе» 1907 г. есть сведения об Иване Сарачеве, его супруге и детях. Они похоронены на кладбище Новоспасского монастыря и записаны как почетные граждане и дворяне [18, с. 1075].

По правилам чиновничества в России лица, занимавшие выборные должности в купеческом управлении, пользовались некоторыми правами: старшина сословия приравнивался к чину коллежского советника (VI класс), члены купеческой управы – к надворным советникам (VII класс). Однако фактически купцы не получали дворянство за выполнение подобных функций. На государственную службу могли поступить дети коммерц-советников, купцов 1-й гильдии или купцы, получившие чин вне порядка службы [22, с. 2, 10]. Некоторые представители купечества Владимирской губернии имели высокие чины: А.И. Баранов получил звание мануфактур-советника и почетную степень инженера-технолога [26, с. 4]. Купцы могли получать чины до 1892 г., когда были утверждены «Правила о наградах», отменившие для них производство в чины [22, с. 2, 10]. С этого момента купечество стало стремиться получить личное или потомственное почетное гражданство, чтобы добиться дополнительных привилегий и обеспечить себе стабильное общественное положение.

Самым распространенным способом обеспечить себе дворянство или почетное гражданство стали благотворительность, меценатство и общественная деятельность. Так, потомственное почетное гражданство получили: муромские купцы Мяздриков Андриан в 1834 г., Мяздриков Петр в 1834 г., Крашенинников Афанасий с семьей в 1838 г., Суздальцев Иван с семьей и братом Федором с семьей в 1839 г., в 1840 году муромская купеческая жена Усова Матрена с детьми, в 1841 году александров-

ский купец Баранов Иван с женой Александров Асафовой и детьми, в 1842 муромский купец Усов Прокопий с семейством [20, с. 259, 273, 285, 294, 304]. Император Николай II, согласно положению Комитета о службе чинов гражданского ведомства и о наградах, «соизволил» в 1908 году пожаловать ко дню Святой Пасхи директора Владимирского губернского тюремного комитета купца 2-й гильдии Василия Гончарова за заслуги по тюремному ведомству званием потомственного почетного гражданина [7, д. 13, л. 20]. Таким образом, почетное гражданство являлось привилегированной прослойкой между непривилегированным купечеством и дворянством.

Купеческие дети могли стать личными почетными гражданами, получив высшее образование. Большое количество представителей владимирского купечества сумели достичь этой цели, например: Е.И. Баранова обучалась в Коллеж де Франс, В.Н. Суздальцев в Петровской сельскохозяйственной академии в Москве, А.М., П.В., С.М. Зубовы и Н.Н. Зворыкин – в Московском университете, Е.И. Зворыкин – в Санкт-Петербургском университете [5, с. 115; 6, с. 158; 17, с. 29–31]. Наивысшим поощрением в Российской империи являлось дарование потомственного дворянства. Но даже для столичного купечества в начале XX в. приобретение такого статуса было редкостью, так как это шло вразрез с сословно-корпоративными принципами той эпохи [5, с. 69]. В среде владимирского купечества не выявлено ни одного лица, оказавшегося в числе потомственных дворян.

Можно сделать вывод, что в рассматриваемый период социальная мобильность в купеческой среде была достаточно динамична, однако большинство коммерсантов так и не смогли достичь желаемой цели, так как подняться по сословной лестнице могли лишь самые богатые и уважаемые представители сословия. Повысить свой социальный статус могли также люди целеустремленные и готовые на риск, т.е. поступавшие на военную службу. Поэтому «дворянство интенсивно получало свежую кровь, что усиливало его интеллектуальный и, так сказать, энергетический потенциал» [17, с. 146]. Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в более детальном изучении социальной мобильности, а также выявлении факторов, которые удерживали основную массу купечества в своем сословии или заставляли покидать его, пополняя ряды интеллигенции.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенов А.И. Генеалогия московского купечества XVIII в. Из истории формирования русской буржуазии Москва: Наука, 1988. 198 с.
2. Архив ЗАГС Муниципального образования Вязниковский район. Ф. 5. Оп. 7.
3. Богатов И.П. Металлургическая промышленность владимирской губернии: материалы истории металлургии Приокского округа. Владимир: Владим. губ. науч. о-во по изучению местного края: Губ. плановая комиссия, 1929 (типо-лит. № 1 Владполиграфтреста). 1922. 49 с.
4. Боткина А.П. Павел Михайлович Третьяков в жизни и искусстве. М.: Атр-Волхонка, 2012. 632 с.

5. Боханов А.Н. Крупная буржуазия России (конец XIX в. – 1914 г.). Москва: Наука, 1992. 260 с.
6. Викулов И.Е. В Истории муромского рода Суздальцевых. Жизненный путь Н.В. Суздальцевой // Материалы областной краеведческой конференции «Известные и неизвестные события и имена в истории и культуре Владимирской земли» (18 апреля 2003 г.) / Владимирский фонд культуры; Владимирское общество краеведов; ГУ «Владимирская областная научная библиотека». Владимир: Атлас, 2003. 310 с.
7. Государственный Архив Владимирской Области (далее – ГАВО). Ф. 90. Оп.1.
8. ГАВО. Ф. 243. Оп. 3.
9. ГАВО. Ф. 301. Оп. 5.
10. ГАВО. Ф. 590. Оп.1.
11. ГАВО. Ф. 789. Оп. 1.
12. Дневник В.М. Емельянова [Электронный ресурс] <https://museum-murom.ru/scientific-work/sources-publishing/dnevnik-v.-m.-emelyanova>
13. Журналы очередного и экстренных Вязниковских уездных земских собраний 1903 года. Владимир: Владимир на Клязьме, 1904. 284 с.
14. Журналы Вязниковского уездного земского собрания очередной сессии 1906 года с приложениями. Владимир на Клязьме, 1906. 275 с.
15. Ключевский В.О. История сословий в России: курс, чит. в Моск. ун-те в 1886 г. Изд. 2-е. М.: Тип. П.П. Рябушинского, 1914. 254 с.
16. Кукина Т.В. Из истории Александровского купеческого рода Зубовых // Зубовские чтения: сборник статей. Вып.1. Владимир: Издатель А. Вохмин, 2002. С. 26–32.
17. Миронов Б.Н. Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX в.): В 2 т. 3-е изд., испр., доп. СПб.: Дмитрий Буланин, 2003. 587 с.
18. Московский некрополь. Т. 3: (Р – ). СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1908. 1075 с.
19. Никитина Ю.Я. Заслуги перед Отечеством // Славич. 1997. 7 марта.
20. Петров А. Памятная книжка российской промышленности. СПб.: Типография Августа Семена при Императорской медико-хирургической академии, 1843. 319 с.
21. Полное собрание законов Российской империи. Т. XXII. СПб.: Типография II отделения Собственной Его Императорского Величества канцелярии, 1830. № 16187.
22. Свод законов Российской Империи. СПб.: [б. и.], 1876. Т. 3. Ч. 1.
23. Саблины: Годы. События. Люди / Сост. В.В. Саблина. СПб.: Алетейя, 2007. 208 с.
24. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов. М.: Политиздат, 1992. 543 с.
25. Чернышев В.Я. Московская улица (Социальноэкономическая история XVII – начало XX в.). Серия «Прогулки по Мурому. Книга первая». 2-е изд. Муром: ООО «Новые технологии», 2005. 248 с.
26. Шереметьевская А.Н. Речи, произнесенные на торжественном заседании в память Е.И. Мамонтовой (25 марта 1911 г.). М.: типо-лит. М.А. Мальцева, 1911. 14 с.

---

© Ильина Елизавета Борисовна (Elizaveta-ilina-1995@mail.ru), Голубкина Татьяна Михайловна (golubkina@vtsnet.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ОТРАСЛЕВЫЕ ВЫСТАВКИ В СЕЛЬСКОМ ХОЗЯЙСТВЕ И ПИЩЕВОЙ ПЕРЕРАБОТКЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX-НАЧ. XX ВВ. В РОССИИ

*Рогатко Сергей Александрович*

*К.и.н., Российский комитет по истории и философии науки и техники РАН  
rogatko1@yandex.ru*

## INDUSTRY EXHIBITIONS IN AGRICULTURE AND FOOD PROCESSING IN THE SECOND HALF OF THE XIX TH – BEGINNING OF THE XX TH CENTURIES IN RUSSIA

*S. Rogatko*

*Summary:* This article analyzes general agricultural exhibitions, and then distinguishes them from industry exhibitions in agricultural production and food processing, shows their transformation from "representative" exhibitions in the initial post-reform period to exhibitions in the 1880-90s. with transformation of the exhibition infrastructure and development of the idea of accumulation and dissemination of production experience and knowledge. Throughout analysis is given to some industry exhibitions in horticulture and vegetable growing, on the basis of which the international forums were help on. The general structure and statistics of agricultural exhibitions with food processing in the light of agrarian reforms at the beginning of the XX century is shown.

*Keywords:* general and branch agricultural exhibitions, "representative" exhibitions, exhibitors and exhibits, international forums.

*Аннотация:* В данной статье проводится анализ общих сельскохозяйственных, а затем выделения их в отраслевых выставок в сельскохозяйственном производстве и в пищевой переработке, показана трансформация от «представительных» выставок в начальный пореформенный период к выставкам в 1880-90-е гг. с изменением выставочной инфраструктуры и развития идеи накопления и распространения производственного опыта и знаний, дается анализ некоторых отраслевых выставок в садоводстве и овощеводстве, на базе которых проводились международные форумы. Показана общая структура и статистика сельскохозяйственных выставок с пищевой переработкой в свете аграрных реформ в начале XX в.

*Ключевые слова:* общие и отраслевые сельскохозяйственные выставки, «представительные» выставки, выставочные экспоненты и экспонаты, международные форумы.

В ходе развития капиталистических отношений в первой половине XIX в. сельскохозяйственные выставки, на которых участвовали главным образом помещичьи хозяйства и государственные крестьяне со всем своим спектром сельскохозяйственного производства и пищевой переработки, явились неотъемлемой частью деятельности сельскохозяйственных обществ. Указом Николая I от 1842 г. было положено начало сельскохозяйственных выставок в России [1]. К первым выставкам, которые более имели «представительный характер» прибегали сельскохозяйственные окружные съезды, позже губернские и районные и, кроме этого, гораздо позднее съезды некоторых перерабатывающих отраслей. Инициаторами наиболее значимых выставок выступали Императорское Вольно-экономическое общество (ИВЭО), Императорское Общество сельского хозяйства (ИОСХ) Южной России, а также губернские и уездные общества, Министерство государственных имуществ (МГИ), генерал-губернаторства и земские учреждения. Основным достижением первых выставок в 40-е гг. XIX в. было то, что они из замкнутого местного волостного, уездного и губернского аграрного пространства вывели на всеобщее обозрение многие новейшие технологиче-

ские приемы, методы и формы хозяйствования, ставшие реальностью в передовых помещичьих экономиках.

Для расширения передачи опыта и знаний с 1850 г. МГИ приняло Нормальные правила, по которым сельскохозяйственные выставки стали проводиться в каждой губернии [2, С.274]. Реформы 1860-х гг. внесли свои изменения в проведение сельскохозяйственных выставок. Если в дореформенное время среди экспонентов кроме помещиков на них весьма широко участвовали государственные крестьяне, то после упразднения опеки в 1866 г. над бывшими государственными крестьянами в лице Департамента Земледелия МГИ и передачи их в губернские и местные учреждения по крестьянским делам, многие крестьяне перестали появляться на выставках [3]. Основная причина крылась в переходном периоде, когда крестьянские хозяйства не сформировались как полноценные участники рынка сельскохозяйственного производства и переработки. В этот период Департамент Земледелия МГИ, а затем и Временный отдел по земельному устройству государственных крестьян уже не могли силой заставить особенно даровитых и относительно уже свободных крестьян принимать

участие в выставках. Их теперь интересовали местные «временные выставки» и ярмарки для реализации своих продуктов. Таким образом представительные выставки постепенно сходили на нет. На их смену пришли местные уездные и межрайонные выставки. Как правило их организовывали земские сельскохозяйственные отделы с учетом агрономической, производственной и торговой местной специфики. В 70-80-е гг. Департамент Земледелия МГИ старался по-прежнему помогать средним и крупным выставкам сельских произведений в необходимых средствах, оформлении помещений, в развитии общероссийских стандартов по образцам лучших европейских выставок. По новым правилам 1869 г. в распорядительные комитеты по устройству выставок кроме земских чиновников теперь входили и представители местных сельскохозяйственных обществ. Особая роль по проведению всероссийских выставок сельскохозяйственных произведений стала принадлежать управляющим палатами государственных имуществ в Губернских Комитетах, которые заботились об участии в выставках государственных крестьян. При этом принцип обязательного ежегодного устройства очередной выставки был заменен на принцип целесообразности организации выставки в зависимости от условий и целей проведения выставки. Всего с 1861 по 1887 гг. в Российской империи было организовано до 350 общих сельскохозяйственных и отраслевых выставок [2, С.275].

Заметим, что отраслевая структура экспонентов на выставках уже предусматривалась начиная с первых Всероссийских сельскохозяйственных выставок 1850 и 1860 гг. проходивших в Петербурге. Например, на Всероссийской сельскохозяйственной выставке 1864 г. в Москве экспоненты делились на специализированные отделы: I отдел – предметы земледелия, II отдел — предметы скотоводства, III и IV отделы — сельская заводская и сельская ремесленная промышленность представлявшая продукты переработки фабрично-заводского и сельскохозяйственного типа, V отдел — машины, орудия и снаряды как отечественного производства, так и иностранного для перерабатывающих отраслей: мукомолья, маслоделия, свекловодства и пр.) [4, С.1-248] Все экспоненты по отделам носили представительный территориальный характер размещения. Кроме того, отдельно были представлены экспоненты Финляндии. Надо сказать, что в плане регионального представительства, многие экспонаты выставки были совершенно не сбалансированы и неравномерны по своей специфике. Некоторые экспонаты, такие как, например, зерновые культуры, так хаотично были разбросаны по выставочному манежу, что не могло не создать явные затруднения для работы специалистов и экспертов. Основные причины такого положения в устройстве выставочных отделов крылись в неправильной группировке по сортам и видам растений, плодов и других переработанных продуктов. К этому добавлялась низкая информационная

обеспеченность о представленных экспонатах и экспонентах. По этому поводу знаменитый аграрий А.В. Советов об устройстве I отдела Московской выставки 1864 г. писал: «Она (выставка — прим. авт.) указала нам немало новых деятелей, напомнила о старых, но забытых нами, и вообще внесла довольно сельскохозяйственных сведений; но до них надобно было добираться разными, довольно хлопотливыми путями, пользуясь или личным знакомством с экспонентами, или теми короткими заметками, которые они прилагали при отправке своих произведений, или, наконец, прибегая и к собственным наблюдениям и соображениям» [4, С.5]. В Комиссии по устройству Московской выставки еще в 1863 г. выдачу наград связывали не столько с намерением экспонента «блеснуть своими произведениями, приготовленными нарочно для выставки», сколько в оценке его стремления к улучшению ведения своего хозяйства [5]. Поэтому Комиссия видела основные способы в достижении цели выставок в следующем: 1) в условиях, на которых допускались сами сельскохозяйственные и переработанные продукты на выставку; 2) в способах экспертизы; и 3) в способах сбора экспонатов на выставку [5].

Можно сказать, что указанные недостатки на выставках 60-х гг. XIX в. не способствовали на практике к проведению идеи улучшения экономического и технологического состояния хозяйств и отраслей в целом и, кроме этого, постоянному обмену производственным опытом среди экспонентов из всех районов страны. На деле выходило так, что «представительная» идея – выделение и награждение экспонентов медалями по-прежнему, как и в первой половине XIX в., главенствовала на выставках.

Новым этапом структурного преобразования Всероссийских сельскохозяйственных выставок стали 80-е гг. XIX в. В 1887 г. в Харькове под эгидой Харьковского Общества сельского хозяйства была организована четвертая очередная (первая «провинциальная») Всероссийская сельскохозяйственная выставка. Благодаря организационной помощи Департамента земледелия и сельской промышленности МГИ, финансовой помощи Министерства финансов, Харьковского городского общества, Харьковского губернского земства, Харьковского земельного банка, Департамента уделов, других общественных организаций, частных пожертвований на медали, выставка из отраслевой по скотоводству превратилась в полномасштабную выставку сельских произведений и продуктов переработки [6, С.II]. Кроме традиционных для всероссийских выставок отделов, связанных с земледелием и скотоводством, на выставке были представлены специальные отделы, где были представлены экспонаты перерабатывающих отраслей, до этого почти не встречавшихся на выставках. Так в I «Животноводство» были представлены продукты, приспособления и механизмы связанные с птицеводством, рыбоводством, пчеловодством и шелководством. Во

II отделе «Произведения скотоводства» в специализированном подотделе «Молочно-хозяйственном демонстративном» экспонировались молоко свежее и топленое, молоко сгущенное, кумыс, кефир, молочная мука (сухое молоко). Кроме этого, традиционные продукты более глубокой переработки – масло и сыры. А также приборы, принадлежности молочного хозяйства; приборы для научного исследования и для контроля молока; передвижные маслодельни и сыроварни. В подотделе, который экспонировал переработанные продукты скотоводства, демонстрировались: шерсть, волос, копченое и вяленое мясо всех видов домашних животных, а также мясные консервы, сало, жиры, альбумин, желатин, клей, рог, костяную питательную муку и др. В IV отделе демонстрировались продукты виноградарства и виноделия. В V отделе специализировался на экспонатах по так называемым в то время «сельскохозяйственным техническим производствам»: муке, крахмале растительных маслах, спирте и сахаре [6, С.I]. Таким образом в 51 павильоне на Харьковской выставке впервые были представлены продукты переработки почти всех пищеперерабатывающих отраслей. Это вызвало у А.В. Советова восторженный отзыв, в котором говорилось, что «Харьковскую выставку можно назвать даже грандиозною» [6, С.IX]. Такая детальная специализация выставки помогала экспертам более тщательно оценивать не только возможности того или иного хозяйства по производству и переработки сырья, отмечать их достоинства, но и находить узкие, проблемные места в структуре хозяйства, выявлять недостатки, ставить задачи по их преодолению и главное способствовать более быстрому распространению опыта среди экспонентов. Этому также помогала аграрная наука, которая также была представлена на выставке.

Ранее уже отмечалось, что в пореформенное время отраслевые выставки устраивались общественными организациями и государственными учреждениями (МГИ, Минфином и земством) почти по всем направлениям сельскохозяйственного производства и переработки. Тематика выбиралась в зависимости от отраслевой специфики каждого региона. Чаще всего организовывались выставки по животноводству, птицеводству, садоводству и огородничеству, полеводству и пчеловодству. Также на каждой Всероссийской художественно-промышленной выставке 1882 г. в Москве или в 1896 г. в Нижнем Новгороде при отсутствии специализированных отделов, организаторы все-таки старались продемонстрировать успехи сельского хозяйства и пищевой переработки. Особенно это касалось традиционного земледелия. Пожалуй, главным из разделов на этих выставках среди перерабатывающих отраслей был отдел посвященный мукомольному машиностроению. И это не удивительно, ибо в 70-90-е гг. XIX в. эта отрасль являлась примером высокотехнологической отрасли пищевой переработки. А также машиностроению в других перерабатывающих отраслях. Например, на Всероссийской выставке 1882 г. в

Москве экспонировались первоклассное оборудование раструсных и вальцевых ржаных и крупчатных мельниц Товарищества «Антон Эрлангер и Ко». Петербургский механический завод экспонировал новейшие гидравлические прессы для макаронных фабрик. На Нижегородской выставке 1896 г. петербургская фирма «Кулинар» (основана в 1893 г.) экспонировала большое разнообразие макаронных изделий: ржаные, сливочные, шоколадные (десертные), яичные макароны (лапша), макароны из шотландского овса под названием «Силач» и многие другие.

Чтобы привлечь капиталы в мукомольную отрасль и распространять достижения в мукомольном деле благодаря деятельности Совета Съездов мукомолов России в 1909 г. Петербурге была организована Первая всероссийская мукомольная выставка [7]. Экспонентами выставки стали все крупнейшие и даже средние и мелкие мукомольные предприятия почти из всех мукомольных районов страны. Кроме продукции таких знаменитых нижегородских мукомолов, как Я.Е. Башкирова, саратовских Борель, Рейнеке, Степашкин и Шмид, киевлян Жуковского, Костецкого и Тритшель, сибиряка Фуксмана, петербургских предпринимателей Торгового дома Роттермана и Петрова, и многих других на выставке особым интересом пользовались мукомольная техника европейских заводов. В основном это было оборудование заводов: Лютер, Бр. Зекк, Амме, Гизиге и Конеген, Даверио, Каплер и других иностранных производителей. Большинство крупнейших российских мельниц оснащались машинами этих заводов. Единственным машиностроительным заводом для городских мельниц в России долгое время считалось Товарищество «Добровых и Набоголец», имеющее свои заводы в Москве и Н. Новгороде с представительствами в городах многих мукомольных районов. Этот завод весьма удачно перенимал изобретения европейских конструкторов, (в частности, двоянный рассев Конегена) и на этой основе создавал свои, собственные машины. А такая русская фирма К.Ю. фон Денвера и Жуковского производила высококачественные конструкции жерновых поставов для мельниц сельскохозяйственного типа, а также нефтяные двигатели.

Как известно в пореформенное время все больший интерес помещичьи и возникавшие крестьянские хозяйства проявляли к таким отраслям, как пчеловодство, садоводство и огородничество. Благодаря деятельности Императорского русского общества садоводства (ИРОС, созданное в 1858 г.) еще в 1869 г. в была организована первая в России Международная выставка предметов садоводства. Среди экспонентов из 11 стран выделялись выставочные отделы Англии, Бельгии, Германии, Голландии и Греции. Успех выставки говорил сам за себя. На открытии выставки побывали император Александр II с семьей и главы дипломатического корпуса. Особым интересом пользовались экспонаты цветущих

и лиственных растений, овощи, переработанные плоды в консервированном виде, комнатное, оранжерейное и воздушное садоводство, а также садовые орудия и принадлежности, проекты садов и оранжерей. Всего 750 экспонатов [8]. Следующая выставка 1884 г. удивила посетителей своим многообразной и обширной экспозицией, которая уже не могла разместиться в Манеже. Поэтому решено было построить специальные теплицы, а также особый павильон для коллекции бразильского кофе. Здесь же был обустроен прекрасный сад под открытым небом. Для развития садоводства и огородничества и переработки плодов большое значение имели и всероссийские и международные выставки ИРОС, которые проводились в Михайловском манеже в Петербурге в 1890 и 1908 гг., а также в Таврическом дворце в 1899 и 1903 гг. [9,10].

Несомненно, что опыт Харьковской Всероссийской общей сельскохозяйственной выставки 1887 г. и деятельность ИРОС с его выставками по садоводству вызвали у многих купцов и предпринимателей интерес к всесторонней переработке плодов садоводства и огородничества. Этот интерес был замечен и Министерством государственных имуществ, которое в 1886 и в 1887 гг. на сельскохозяйственных выставках в Петербурге, Симферополе, Харькове, Москве и Киеве организовали публичные мастер-классы сушки фруктов и овощей, которые проводились с лекциями и чтениями. В октябре-ноябре 1888 г. по инициативе ИВЭО совместно с МГИ была организована Первая Всероссийская выставка сушеных овощей и фруктов в Петербурге [11, С.1]. Среди сушеных фруктов выделялись экспонаты из плодов яблок, груш, слив (чернослив), абрикосов, персиков, а также ягод – малины, земляники, черники, шелковицы, винных ягод (инжира), плодов вишни, винограда (изюм), грецких орехов и грибов. Отдел овощей кроме традиционного уже в то время сушеного картофеля и моркови, был представлен экзотическими сушеным помидором, а также овощными смесями и смесями корней для супов, зеленый горошек, цветная капуста, сушеные брюква, кольраби, зелень сельдерея и др. Большинство смесей были представлены в виде консервов в красочной упаковке. Известный агроном, инспектор сельского хозяйства при МГИ и член Ученого комитета МГИ, В.В. Черняев, писал, что «русские сушеные овощи по своим качествам несколько не уступают пресловутым французским, не говоря о немецких, тем более что иностранный товар поступает к нам не свежий, а лежалый — годовалый, т.е. такой, который за границу остается непроданным» [11, С.4]. Стоит заметить, что на том этапе развития садоводства и огородничества в России, и это было показано на выставке, консервное производство в этой отрасли имело достаточно много проблем. Среди главных - технологические и торговые стандарты качества. На выставке в Петербурге участвовало всего 23 экспонента, в основном помещики, овощеводы-мещане, сельскохозяйствен-

ные школы из разных губерний и купцы южных, юго-западных и черноземных губерний России.

Среди отраслевых выставок 90-х гг. выделяется организованная Императорским Российским обществом плодоводства (ИРОП, организовано в 1891 г.) Международная выставка плодоводства, огородничества и виноделия в Петербурге в 1894 г. На ее проведение МГИ выделило 60 тыс. руб. Главными экспонентами на выставки были предприниматели из Франции, Австро-Венгрии, Бельгии, Германии, Греции, Дании, Италии, Швейцарии и Китая. В Михайловском манеже и прилегающей территории была размещена сама экспозиция [8]. Затем в 1912 г. в Петербурге была организована Всероссийская выставка пчеловодов, садоводства, огородничества и соприкасающихся с ними отраслей [12]. Проведение постоянных выставок в этих отраслях требовали структурного и методологического совершенствования. А для этого требовались дополнительные площади. Поэтому идея строительства постоянного выставочного здания для отраслевых выставок по садоводству и огородничеству возникла на совещаниях в ИРОС еще в 1860 г. Лишь через 50 лет в 1910 г. к этой идее вернулись при подготовке очередной Международной выставки 1913 г. На это раз кроме совершенствования экспозиционной деятельности устроители прибегли к чисто экономическому фактору, без которого развитие отрасли не имело успеха. В апреле 1914 г. здание с небольшими недоделками было в основном закончено. Здание на тот период отвечало всем требованиям европейских выставочных стандартов. Над главным залом нависал прозрачный стеклянный фонарь. Были сооружены специальные пандусы для выгрузки кадок с растениями, а также оборудованы помещения для лекций, кабинеты и служебные помещения для ИРОС. В мае 1914 г. в недостроенном здании была размещена Международная юбилейная выставка садоводства. Ее покровительствовал император Николай II. Кроме нового здания, выставка проходила также и в Таврическом саду [8].

Во второе десятилетие XX в. выставочная деятельность охватила почти все регионы России. Достаточно сказать, что по отчетам Департамента земледелия Главного управления землеустройства и земледелия (ГУЗ и З) во всех губерниях Российской империи, включая Варшавское генерал-губернаторство, Сибирь, Кавказ и Туркестан, прошла 1021 общая сельскохозяйственная выставка, на которых были представлены практически все виды сельскохозяйственного производства, торговли и пищевой переработки. Кроме этого, в тот же период было организовано 155 отдельных выставок по птицеводству (*Подсчитано авт.*) [13].

Анализ статистики по отчетам Департамента земледелия Главного управления землеустройства и земледелия (ГУ и З) в 1913 г. показывает, что в разделе «Общие

сельскохозяйственные выставки» указывались все отраслевые направления по сезонам: животноводческие, рогатого скота, конские, пчеловодства, плодородства, садоводства и огородничества, семян, выставки разных наименований (машинные, льноводческие, переработки цикория и пр.). Отдельно были показаны выставки по птицеводству. Если по сведениям на 15 февраля 1914 г. планировалось провести всего 692 выставки (*подсчитано авт.*) [14], то по данным на 1 мая 1913 г., в России уже было организовано 735 сельскохозяйственных выставок, в том числе по птицеводству (*подсчитано авт.*) [13]. То есть на 1914 г. планировалось увеличить проведение выставок, если бы не помешала война. Всего же общее число сельскохозяйственных выставок в 1913 г. по официальным данным ГУЗ и З превысило 1026, среди которых 14 крупных, которые представляли всероссийский интерес [15]. Все это еще раз говорило о том, что выставочное дело развивалось по мере реформирования всех сельскохозяйственных отраслей и всех типов пищевой переработки.

Как видим, идея накопления и распространения производственного опыта и проведения общих и отраслевых сельскохозяйственных выставок появилась в России не сразу. В начале пореформенного периода выставки имели представительный и коммерческий характер. По мере развития сельских хозяйств и перерабатывающих предприятий выставочные экспоненты все больше прибегали к просветительским формам: чтениям, лекциям

и публичным показательным испытаниям, тем самым распространяя свой опыт и знания. В пореформенный период отраслевые местные выставки (губернские, районные) являлись практической связью между земством, общественными организациями, производителями и местным населением. В период аграрных реформ в начале XX в. отраслевые выставки являлись частью работы общественных сельскохозяйственных организаций на всех уровнях. Выставки также являлись конкурентной средой для изменяющихся экспонентов: помещиков, зажиточных крестьян, купцов, городских и сельских предпринимателей-переработчиков, кооператоров, сельскохозяйственных обществ. При этом «представительная» форма организации выставок, которая подразумевала получение наград и призов, составление выставочных рейтингов и коммерческую выгоду вполне могла уживаться с бескорыстным распространением опыта и знаний. Выставочный опыт в таких отраслях, как птицеводстве, садоводстве, овощеводстве и переработке плодового сырья стал основой для проведения в России международных форумов. Международные выставки на регулярной основе стали хорошим стимулом для постоянного обмена знаниями и опытом между аграриями-теоретиками и специалистами-практиками из разных стран. В свою очередь авторитет наших отраслевых международных выставок способствовал поднятию престижа русских сельских производителей и купцов на многих европейских рынках.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Полное собрание Российского законодательства (ПСЗ РИ-2). Т. XVII. № 16307. – Декабря 9 (1842). Именной, объявленный Министром Государственных Имуществ. – О учреждении по губерниям выставок произведения земли, скота и произведения сельских ремесел.
2. Пономарев Н. В. Исторический обзор правительственных мероприятий к развитию сельского хозяйства в России. От начала государства до настоящего времени. СПб., 1888. С. 274.
3. ПСЗ РИ-2. Т. XXI. № 42899. — Января 18 (1866). Высоч. утв. мнение Гос. Совета., опубликованное 15 февраля. — О преобразовании общественного управления государственных крестьян, и о передачи сих крестьян в ведение общих губернских и уездных, а также по крестьянским делам учреждений.
4. Всероссийская выставка сельских произведений. Москва. 1864. Описание бывшей в Москве в 1864 г. Всероссийской выставки сельских произведений. СПб., 1865. С. 1-248.
5. Московское Общество Сельского хозяйства. Доклад Комиссия по устройству в Москве выставки произведений сельского хозяйства и сельской промышленности. М., 1863. С. 5.
6. Всероссийская сельскохозяйственная выставка. Харьков, 1887. Описание Всероссийской сельскохозяйственной выставки в Харькове 1887. Харьков, 1890. С. I, II, IX
7. Иллюстрированный альбом Первой Всероссийской мукомольной выставки в С.-Петербурге 25 янв. – 10 февр. 1909 г. Изд. ж-ла «Русский мельник». Киев, 1909. С. 3-4.
8. Никитин Ю. Как это было. Первая международная выставка в России // [www/newizv.ru](http://www.newizv.ru)
9. Каталог Всероссийской выставки плодородства, садоводства, огородничества и пр. Устраиваемая с 23 сентября по 11 октября 1890 года имп. Российским обществом садоводства. СПб., 1890; Первая Всероссийская выставка плодородства, садоводства и огородничества // Сел. хозяин. 1890. № 49. С. 827-828; № 50. С. 845-846; № 51. С. 867-868.
10. Афанасович В. К. Всероссийская выставка садоводства, плодородства, огородничества и проч., устроенная в 1890 г.: (с планом выставки) // Вестн. садоводства, плодородства и огородничества. 1890. Ноябрь. С. 510-527; Дек. С. 543-562; 1891. Янв. С. 3-15; Февр. С. 67-76; Март. С. 122-130.
11. Черняев В. В. Первая выставка сушеных фруктов и овощей в Петербурге 31 октября и 2-6 ноября 1888 г. СПб., 1889. С. 1, 4.
12. Всероссийский съезд пчеловодов и торговцев медом. Петербург. 1912. Всероссийская выставка пчеловодов, садоводства, огородничества и соприкаса-

- ющихся с ними отраслей. Петербург, 1912. Правила и программы. СПб., 1912.
13. ГУЗ и З. Департамент Земледелия. Сельскохозяйственные выставки 1913 г. Вып. 1-3. СПб., 1913.
14. ГУ и З. Департамент Земледелия. Список сельскохозяйственных выставок, предполагаемых к устройству в 1914 году. Вып. 1. Сост. По сведениям на 15 февраля. 1914 г. СПб., 1914.
15. ГУЗ и З. Обзор деятельности за 1913 год. Ч. II. СПб., 1913. С. 64

© Рогатко Сергей Александрович (rogatko1@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российская академия наук

## УГОЛОВНАЯ ПРЕСТУПНОСТЬ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ РОССИИ В ПЕРИОД РЕВОЛЮЦИОННЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ (МАРТ-ДЕКАБРЬ 1917 Г.)

### CRIMINAL OFFENCES IN THE FAR EAST OF RUSSIA DURING THE PERIOD OF REVOLUTIONARY TRANSFORMATION (MARCH-DECEMBER 1917)

**S. Slivko**  
**M. Romanova**  
**A. Magdenko**

*Summary:* The article examines the criminogenic situation in the Russian Far East in 1917, identifies trends in the development of criminality in the conditions of the February Revolution, and studies their local specifics. The article also presents the reflection in the criminogenic situation of the socio-economic and political processes that took place in the Far Eastern region.

*Keywords:* February revolution, Russian Far East, Amur region, criminal offense.

**Сливко Станислав Вадимович**

*К.и.н., доцент, Тихоокеанский государственный университет (г. Хабаровск)*  
tov.slivko@mail.ru

**Романова Марина Ибрагимовна**

*К.и.н., доцент, Тихоокеанский государственный университет (г. Хабаровск)*  
taromanova@yandex.ru

**Магденко Анжела Александровна**

*Учитель, МАОУ Лицей "Звездный" (г. Хабаровск)*  
anj.necrasova@mail.ru

*Аннотация:* В статье рассмотрена криминогенная обстановка на российском Дальнем Востоке в 1917 г., выявлены тенденции развития уголовной преступности в условиях Февральской революции, изучена их местная специфика, представлено отражение в них социально-экономических и политических процессов, происходивших на территории дальневосточного региона.

*Ключевые слова:* Февральская революция, Дальний Восток России, Приамурский край, уголовная преступность.

Одним из признаков нарастания кризисных явлений в экономике и общественной жизни Российской империи накануне Февральской революции стал рост уголовной преступности. В революционный период эта проблема приобрела еще больший размах, поскольку формирование новых органов правопорядка и складывание правовых основ для их деятельности было затруднено многочисленными причинами, а углубляющиеся кризисные явления в обществе объективно способствовали росту уголовных преступлений и расширению круга вовлекаемых в них лиц.

Развитие преступности и борьбы с ней в период Февральской революции привлекало внимание исследователей как в советский, так и в постсоветский период [1-6]. Главным образом, внимание авторов было обращено на внутреннюю политику Временного правительства и его мероприятия по противодействию преступности, а также на создание и функционирование новых органов правопорядка. Количество работ, специально посвященных развитию и эволюции преступности как значимого в революционный период социального явления сравнительно невелико и ограничивается, главным образом, отдельными городами и регионами России [7-11].

Уголовная преступность на Дальнем Востоке России в период Февральской революции не выделялась

в качестве самостоятельного предмета исследования в научной литературе. В статьях Н.А. Шабельниковой эта тема затронута в связи с исследованием становления органов милиции на Дальнем Востоке в 1917-1922 гг. [12,13]. Показательно, что в обобщающем академическом исследовании «История Дальнего Востока России» она даже не обозначена в числе значимых проблем для региона в рассматриваемый период времени [14].

В марте 1917 г., когда в крупных городах на территории Дальнего Востока происходила смена власти и в обществе царил эйфория, вызванная революционными переменами, периодическая печать неоднократно отмечала резкое падение уровня преступности. Однако в скором времени сообщения об уголовных преступлениях не только заняли привычное место в газетной хронике, но и участились.

Наиболее распространенным видом преступлений на Дальнем Востоке России были кражи. Объектом кражи часто становились деньги, предметы быта. К примеру, крестьянка Забайкальской области заявляла о краже неизвестными из комнаты 10 руб. [15]. Нередко пропажа денежных средств была связана с должностными преступлениями. В июле 1917 г. в Приморье в почтово-телеграфной конторе у бухгалтера войскового правления были украдены деньги в размере 15400 руб. У милиции

возникли сомнения о легальности появления этих денег у потерпевшего. В результате проведения расследования выяснялось, что бухгалтер войскового правления сам присвоил эти деньги. Во время обыска в корзине с бельём было найдено 440 руб., в трубе самовара – 1770 руб., а также на одной из могил покровского кладбища – 10000 руб., на счету во Владивостокском казначействе находились 1383,43 руб. Сожительница потерпевшего подтвердила факт присвоения им денег. Из категории потерпевшего гражданин был переведён в обвиняемые и помещен в арестный дом. В должности бухгалтера войскового правления прослужил около двух месяцев, до этого служил та же около года по вольному найму [16]. В Благовещенске учителем семинарии была обнаружена пропажа 500 руб., находившихся в ящике в кабинете директора. Подозрения пали на служащего, который под предлогом явки к воинскому начальнику взял из канцелярии семинарии свой паспорт и ушёл, больше не возвращаясь. Неявка служащего навела администрацию на мысль о похищении им денег, что в результате было подтверждено [17].

Кроме денег объектом краж были одежда, предметы быта. В апреле 1917 г. в Благовещенске при осмотре арестантов у доктора было украдено драповое пальто. Нашедшему полагалось вознаграждение в 25 руб. В этот же период, недавно вышедший из тюрьмы Сидор Вайжанский подозревался в краже казённых сапог [18]. В мае 1917 г. в Никольск-Уссурийске со двора дома по ул. Корфовской были похищены 8 листов оцинкованного железа [19]. В июле 1917 г. у преподавателя Благовещенской духовной семинарии из квартиры были похищены золотые часы стоимостью в 200 руб. [20]. В августе 1917 г. из лавки № 2 на Гостинодворском базаре было украдено 37 ящиков спичек фирмы «Чуринь» и 16 банок свиного сала, ущерб составил 1550 руб. [21]. Преступников было поймать очень сложно, поэтому через средства периодической печати население призывали быть очень внимательными к своему имуществу. Порой оказывалось, что преступниками были не профессиональные уголовники, а обычные люди, которые пошли на воровство вследствие материальных затруднений. Известия о кражах продуктов питания, одежды, топлива, мелких сумм денег часто встречаются в газетной хронике.

Бытовые кражи нередко перерастали в грабежи и разбои. Ярким примером таких преступлений является зверское убийство нотариуса г. Владивостока А.П. Бужко. Мотивом убийства стал грабёж. Убийцы ограбили контуру Бужко – были украдены денежные средства в размере 1000 руб. Данное уголовное преступление могло быть переклассифицировано в государственное, так как распространялись слухи о причастности к убийству революционеров, однако по горячим следам преступления было раскрыто [22].

В ночь на 14 июня 1917 г. в Хабаровске, в Муравьево-Амурской слободке произошло зверское убийство 5ти человек. Убитыми оказались Игнатий Тихонов (27 лет), Андрей Чеганцев (35 лет), Мария Салтыкова (20 лет), Секлетия Исаева (27 лет) и ее сын Володя (8 месяцев). Четверо взрослых и грудной младенец были убиты из-за 1000 руб., золотых украшений, постельного белья и одежды. Несмотря на то, что были «предприняты энергичные меры к розыску убийц», убийцы не были найдены и наказаны [23].

В конце июля 1917 г. в Никольск-Уссурийске, по адресу ул. Пушкинская, д. 50, в отсутствие домовладельца ворвались 5 неизвестных с револьверами и кинжалами, замаскировавшие тряпками лица, связали хозяйку и детей. Устроили погром. В результате нападения из дома было похищено 700 руб. [24]. Грабители также не были пойманы.

В условиях слабости органов правопорядка и углублявшегося кризиса власти, осенью 1917 г. участились попытки ограблений под видом законных действий сотрудников милиции или военных патрулей. Газета «Далекая окраина» 29 сентября 1917 г. сообщила о дерзком ограблении жителя Владивостока преступниками под видом наряда милиции. В дом № 4 по Гаршинской улице, в квартиру гражданина Шарикова, около 5ти часов пополудни зашли пятеро вооруженных револьверами неизвестных, двое из которых были одеты в солдатскую форму с красными повязками милиционеров на рукавах. Один из визитеров представился комиссаром милиции 1 участка, предъявил удостоверение с предписанием провести в квартире обыск с целью выявления спирта. Улучив момент, вооруженные люди набросились на хозяина квартиры и его супругу, связали их и похитили 6000 руб., а также бессрочный паспорт и финансовые документы [25].

16 ноября 1917 г. в 6 утра к отделению Государственного банка в г. Благовещенске подъехало 6 казаков с 1 офицером. Безуспешно постучавшись в задние двери, «патруль» зашел с парадного крыльца. «Патруль» потребовал открыть двери для проверки воинской охраны банка. В требовании было отказано. Когда явился вызванный на место дежурный офицер, выяснилось, что, во-первых, «патруль» скрылся, а, во-вторых, никакого патруля не отправлялось.

8 декабря 1917 г. в 19 час. в Благовещенске, в доходный дом Сенотрусова на углу Торговой и Зейской улиц явились переодетые милиционерами грабители. Шестеро злоумышленников остались на улице, остальные в таком же количестве вошли в дом и предъявили подложные документы на право обыска от имени местного комитета партии большевиков со штемпелем обозной команды. Их жертвой стали 18 китайцев, у которых под

угрозой расстрела отобрали зимние вещи, одеяла и деньги в размере 12 тыс. руб. После этого грабители заперли всех пострадавших в подвале, забили дверь в него гвоздями и скрылись[26]. Грабители не были обнаружены и наказаны.

Жертвами нападений подчас становились и сами сотрудники милиции. В ночь на 1 июня 1917 г. в Никольск-Уссурийске двумя выстрелами был убит на посту милиционер Федор Аверьянов, недавно демобилизованный из армии вследствие ранения на фронте и поступивший на службу в милицию. Убийцы забрали с собой пистолет милиционера. Как сообщала газета «Уссурийский край», у убитого осталась семья – жена и трое детей, старший из которых сражался на русско-германском фронте[27].

Реакцией граждан на разгул преступности и неспособность милиции справиться с ним становились самосуды. К пойманым на месте преступления злоумышленникам применяли различные виды насилия. Например, 5 июня 1917 г. недалеко от станции Гондатти взятый крестьянином на поруки уголовный преступник убил своего благодетеля и попытался скрыться на его лошади. Увидевшие это пассажиры остановили движение поезда, поймали преступника, избили его до полусмерти и сдали милиции на станции Бочкарево с «едва заметными признаками жизни»[28]. Распространение самосудов приобрело такие масштабы, что известны случаи обращения представителей уголовного мира к органам милиции с требованиями защитить их от расправ. Начальник Владивостокской милиции в июле 1917 г. получил письмо следующего содержания: «Мы, все воры, пока не опоздали протестуем против самосудов, учинившихся над нашими товарищами. Если попался вор, так его судить, а не самосудить. Так скажите всем вашим милиционерам, если самосуды повторяются, то тогда от Владивостока останется одно воспоминание. Ведь нас в шайке 300 человек. До свидания!»[29].

Нередки были случаи бытовых ссор между супругами с применением насилия. Известен случай, когда вернувшийся домой с фронта солдат, под впечатлением слухов о непристойном поведении жены во время его отсутствия, в присутствии гостей нанес ей в левую полость живота и руку ножевые раны. Потерпевшая, доставленная в больницу, попросила не подвергать её мужа аресту, так как не с кем будет оставить их маленьких детей, которые могли быть брошены на произвол судьбы [30].

Ещё одной задачей в борьбе с преступностью являлось противодействие незаконной продаже алкоголя. С решением Временного правительства о сохранении «сухого» закона в России связано появление нелегальных винокурен. На Дальнем Востоке к этой проблеме прибавлялось опиекурение, особенно развитое в районах проживания китайского и корейского населения. За период Первой мировой войны оно получило широкое

распространение и среди русского населения. К примеру, во Владивостоке в китайском квартале Он Чан Цзяна милиционерами было обнаружено 12 порций опиума, 2 трубки, 4 головки от трубки, 6 шпилек для прочистки, небольшая коробка с золотом. Содержатель опиекурильни был задержан[31].

Тревожные сообщения приходили из Владивостока, где пьянство принимало угрожающие размеры. В катажах, помимо постоянных алкоголиков, можно было увидеть женщин, подростков и даже священников[32]. В мае 1917 г. в центре г. Владивосток чинами милиции был обнаружен нелегальный завод, где изготовляли винный спирт[33]. Наказывали, в первую очередь, продавцов спирта. Так, был привлечен к ответственности продавец спиртных напитков во Владивостоке, покупателей которого обнаружили милиционеры в портовой части города[34]. За пьянство и продажу водки милицией 2 участка г. Благовещенска на одном из постоянных дворов по ул. Зейской в сентябре 1917 г. были задержаны 5 лиц[35].

В тяжёлое время революций некоторые обыватели продажей спирта пытались заработать на жизнь, а также оплатить транспортные расходы. К примеру, в поезде из Благовещенска какая-то женщина везла банку спирта. Соседки по вагону сообщили в милицию, где женщина пояснила, что хотела продать спирт для покупки билета на обратную дорогу. Милиционеры спирт вылили, а женщине дали денег с наставлением «Больше спирт не вози, сама знаешь, какая беда от него»[36].

Для борьбы с пьянством властями применялись различные меры, ведь пьянство, нередко, было причиной других видов уголовной преступности. На заседании Харбинского исполнительного комитета в мае 1917 г. было принято постановление, согласно которому необходимо было просить управление КВЖД об издании распоряжения о немедленном закрытии по всей полосе дороги винокуренных, водочных и пивоваренных заводов и о немедленном запрещении продажи спиртных напитков (кроме спирта для технических целей)[37].

На страницах газет можно увидеть меры наказания, применяемые к пьяницам. В г. Благовещенск, задержанного за пьянство, судья поместил под стражу на 7 дней, а также назначил штраф в 25 руб. Ещё одного задержанного пьяницу направили не в тюремную инспекцию, а к мировому судье, который дал ему выбор наказания: 10-тидневный арест или штраф в 50 руб. Пьяница выбрал арест. В обоих случаях гуляк предупреждали, что такая мягкая мера наказания применяется только один (первый) раз, за повторное пьянство наказание доводилось до 6 месяцев ареста или штрафа в размере 600 руб. [38]. Публикации данного вида появлялись в газетах для того, чтобы население понимало, какое наказание грозит за употребление спиртных напитков.

Поголовное пьянство и открытая торговля водкой, производившаяся в пос. Радде, Пошковом, Иннокентьевском, были отмечены в августе 1917 г. По свидетельствам современников женщины ведрами выносили бутылки с водкой и продавали по 2 руб. за бутылку. На протяжении переезда Радде-Благовещенск фиксировалась постоянное пьянство. Ни таможенники, ни поселковые комитетки на такое безобразие не обращали внимание, а на пароходах у командиров не было специальных указов[39].

Также принимались обязательные постановления о мерах борьбы с пьянством. Согласно одному из постановлений, граждане г. Благовещенска должны были сообщать в городскую управу о количестве имеющихся у них запасов спиртных напитков, об их происхождении и назначении. Хранение, перенос, провоз спиртных напитков, не заявленных в городской управе, даже хранение для личного употребления запрещалась, также как и торговля ими[40].

Ещё одним видом преступности, с которым боролся новый режим, была проституция. До марта 1917 г. проституция в Российской империи была легализована, после свержения царизма Комитет общественной безопасности постановил закрыть все дома терпимости. Однако это постановление на местах не выполнялось. Сохранялась и тайная проституция. В мае 1917 г. за тайную проституцию была задержана четырнадцатилетняя гражданка, не имеющая постоянного места жительства[41]. В домах терпимости обитали хулиганы. В Благовещенске по ул. Безымянной были задержаны хулиганы, обобравшие китайцев. Один из них успел убежать, когда содержатель дома погасил свет, другой был задержан и направлен в 1-ый участок милиции. При обыске у него обнаружили револьвер «Браунинг», 83 руб., серебряный портсигар, часы, паспорт ссыльнопоселенца. На следующий день хулиган сбежал[42].

Зафиксированы случаи, когда представители армии, флота, милиции под разными предлогами грабили дома терпимости. К примеру, 1 октября 1917 г. около 19 час. в китайский дом терпимости во Владивостоке вошли матрос в сопровождении двух солдат. Они заявили, что являются членами рабочей секции, потребовали с китайца-хозяина 50 руб. Хозяин отдал деньги, но заявил об этом русским, с помощью которых члены «рабочей секции» были задержаны и доставлены в 3-ю часть милиции. При составлении протокола китаец-хозяин «дома свиданий» заявил, что матрос заходил к нему ранее и ни раз, получая с него по 30 руб. за каждую такую проверку. Матрос и двое солдат сознались в том, что они взяли 50 руб., но отрицали предыдущие походы[43].

В ноябре 1917 г. были зафиксированы беспорядки на Тыгдинской почтовой станции. Причиной послужила

личная неприязнь между начальником местных почтовых отделений и почтосодержателем. Начальник почтовых отделений указывал на чинившиеся препятствия и вымогательства с проезжающих, в особенности отпущенных солдат, которые не только по отношению к проезжающим, вели себя крайне вызывающе и даже творили насилие[44].

На Дальнем Востоке криминогенная ситуация осложнялась наличием протяжённой границей с Китаем. Плохо укрепленная пограничная зона, лежащая по тайге и рекам, отсутствие порядка в стране вели к развитию на Дальнем Востоке контрабанды, которая и в дореволюционный период представляла большую проблему для органов правопорядка. На территории нынешней Амурской области нелегальные грузы провозили по пограничной полосе р. Амур от Иннокентьевки до Благовещенска. Контрабандой занимались, в основном, амнистированные преступники, освобождённые из тюрем и каторги. Объектом провоза был спирт, однако в некоторых местах незаконный провоз спирта сокращался. Объяснялось это тем, что в некоторых сельскохозяйственных районах пьянство и вообще употребление спиртных напитков общественными силами были вытеснены. Их место в объеме нелегальных товаров заняла мануфактура и табак. Например, махорка «Казак», которую на китайской стороне можно получить в любом количестве за 50 руб. за ящик, тогда как в области махорки практически не было. Кроме этого, провозу контрабанды способствовало казачье население, которое за незначительное вознаграждение или даже за угощение закрывало глаза на провоз или пронос контрабандной продукции. Эти обстоятельства способствовали распространению данного вида преступлений[45].

За июнь 1917 г. в черте действия Благовещенской таможни зафиксировано 196 случаев обнаружения контрабанды на общую сумму 1022,25 руб. и вне черты действия Благовещенской таможни 198 случаев на сумму 2108,15 руб. Всего 394 случаев на сумму 3430,4 руб. [46]. В августе 1917 г. на ул. Вознесенской милицией 2го участка были задержаны корейцы с двумя мешками контрабандного табака[47]. Зафиксированы случаи, когда контрабандой занимались солдаты. Проблема была настолько острой, что Дальневосточный краевой комитет Совета крестьянских, солдатских и рабочих депутатов рассматривал вопрос об участившихся случаях задержания солдат с контрабандой, при этом же солдаты предъявляли удостоверения ротных и полковых комитетов на разрешение провоза товара через границу[48].

Ещё одним видом экономических преступлений были спекуляции. Из справки счетного отдела г. Благовещенска усматривалось, что владельцы хлебопекарен выбирают муки больше, чем используют для выпечки хлеба. Установлено, что некоторые хлебопекарни заби-

рали по разрешению продовольственной управы муки на 100 пудов ежедневно, в дело же пускали 50. Сэкономленную муку коммерсанты продавали китайцам по повышенной цене, и наживались на 50-70 коп. с пуда. На действия спекулянтов городской продовольственной комиссии указывалось не раз, однако мер к ликвидации злоупотреблений не предпринималось[49].

В городах Дальнего Востока ещё с царских времён располагались китайские кварталы, где совершались разного рода преступления. Одним из специфических видов преступности было хунхузничество. Хунхуз в дословном переводе означает «краснобородый» (в древности китайские разбойники, маскируясь, носили искусственные рыжие бороды). Они действовали особенно активно в Маньчжурии, а также в приграничных районах русского Дальнего Востока. Как особый вид бандитизма - хунхузничество подразделялся на внешнее и внутреннее. Внешнее формировалось на территории Китая, внутреннее – на территории российского Дальнего Востока. Внутреннее хунхузничество проявлялось в периоды сбора опиума, корня женьшеня и окончания сезона на золотых приисках. Преступная деятельность хунхузов ограничивалась уголовной деятельностью (грабежи, разбои, убийства). Даже террористические акты, совершаемые против представителей действующей на то время власти, были попутным проявлением их деятельности.

На страницах газет мы встречаем много записей о преступлениях, совершенных именно в китайских кварталах или хунхузами. Хунхузы беспокоили мирное население на территории Никольск-Уссурийска. 9 мая 1917 г. они готовили нападение на селение Зеньковку, но благодаря принятым комитетом безопасности мерам опасность была устранена. Прибывшие из Спасского солдаты обнаружили лагерь хунхузов в шести верстах от ст. Свягино. Увидев солдат, хунхузы ушли в лес. Обнаруженные хунхузы на станции Свягино были хорошо вооружены трехлинейками и винчестерами, держались партиями по 20-30 человек. Население охватила паника. Власти видели решение проблемы в том, чтобы по селениям, которым угрожает опасность, разослать воинские силы и снабдить население оружием[50]. В этот же период в Благовещенске в китайском квартале был задержан китаец Тань Фу с тремя краденными курицами. Там же задержали Ивена Ли с флаконом морфия и шприцем. В результате следственных мероприятий стало известно, что за впрыскивания он брал по 10 коп. В том же районе задержали китаец Лифа Го с краденными одеялом и казёнными сапогами[51].

Отсутствие порядка в стране вело к росту преступности и в китайских кварталах. В июле 1917 г. в городскую управу подал обращение гражданин Китая, в котором перечислил безобразия, наблюдавшиеся в китайском

квартале. Ситуация становилась хуже, чем при существовании царской полиции: количество банковок возросло до 27, а опиекурлен до 20. Существовало опасение в том, что число подобных учреждений будет расти. Кроме того, всякие постройки и пристройки к домам возводились без специальных разрешений и без соблюдения строительных правил. В результате обращения городская управа, в целях избавления от китайского преступного элемента, взывала к борьбе с опиекурением и банковками и предлагала ряд мер: 1) сломать все постройки, возведённые без разрешения; 2) издать обязательное постановление, по которому ответственность должны нести владельцы тех домов, где обнаруживались притоны, а не подставные лица[52].

Хунхузы нападали на золотые прииски. 20 июля 1917 г. они совершили нападение на прииск М.П. Липина, находившегося в Сутарском районе. Шайка из 9ти человек, вооружённых винтовками, револьверами, кинжалами и топорами, отобрали у Милина винтовку, патроны, 20 кусков золота, продукты, одежду – всего на 400 руб. Главарь шайки был невысокого роста, лет 30ти, одет во всё русское, говорил по русски[53]. Для поимки хунхузов была выслана воинская команда в количестве 43 человек, однако к месту не доехала (на пароходах отправить команду, имеющих в своём составе 40 лошадей, было на тот момент невозможно). Хунхузы не прекращали деятельность и продолжали нападения[54].

Кроме роста преступности, совершаемые китайским населением, наблюдался произвол и по отношению к китайцам. По сообщениям председателя комитета безопасности китайского квартала взяточничество было более развито, чем при полицейских порядках. В то время взятки брала только полиция, а в период революций – милиция, солдаты и все «кому не лень»[55]. В мае 1917 г. по ул. Амурской во Владивостоке появились двое неизвестных, которые заходили в лавочки китайцев и предлагали немедленно уплатить налог за право торговли, грозя, в противном случае, подвергнуть штрафу в 50 руб. и закрытием лавочки. Лавочники уплатили неизвестным 87,5 руб. Аферисты были задержаны, у одного из них обнаружили 103,65 руб.[56].

К концу августа 1917 г. хунхузы угрожали почтово-телеграфному отделу в с. Помпеевке. Начальник отдела просил охраны. Отряд, действовавший в районе Хингана, и уже истребивший одну шайку, отправился на помощь[57].

Бывали случаи, что хунхузы нападали и на китайцев. В октябре 1917 г. на прииске Иннокентьевский 5 вооружённых хунхузов ограбили рабочих-китайцев. Рабочие получили зарплату, часть из них взяли ордера на получение денег и ушли в Благовещенск их обналичить. На прииске было 100 рабочих, хунхузы отобрали у китайцев

деньги и тёплую одежду. Общая сумма отобранных денег составила 12 тыс. руб. На прииске Бруно хунхузы произвели такое же ограбление примерно на 15 тыс. руб.[58]. В ночь на 30 октября 1917 г. хунхузы совершили дерзкий грабёж по ул. Пекинской, д. 22 во Владивостоке. В квартире к китайцу Ван Мин Сэну ворвались 6 человек хунхузов. В доме было ещё 8 гостей. Хунхузы всех связали, отобрали у них около 7 тыс. руб., сняли 16 золотых колец стоимостью 3 тыс. руб. При уходе один из преступников тяжело ранил одного из китайцев. Все хунхузы сумели беспрепятственно скрыться[59].

12 сентября 1917 г. на хутор Сухова ст. Гродеково напала шайка хунхузов. Цель нападения – захватить самого Сухова, разгромить хутор и продвинуться к ст. Гродеково. При нападении на хутор Сухов скрылся в речке, а бывший при нём мальчик сообщил на ст. Гродеково о нападении хунхузов. В скором времени приехали 10 казаков с командиром 6-ой особой сотни Уссурийского казачьего войска, завязавшие перестрелку с хунхузами. Хунхузов было около 80 человек. Стрельба затянулась до темноты, у хунхузов убито 8 человек, у казаков потерь не было. Казаки, расстреляв все патроны, отступили. На другой день казаки вернулись и стали преследовать бандитов, продвинулись на несколько верст и наткнулись на фанзу, где хунхузы готовились обедать, но, вероятно, заметили казаков и скрылись на китайскую территорию[60].

Таким образом, для уголовной преступности на Дальнем Востоке России в 1917 г. были в целом характерны общероссийские тенденции. Общеухудшение криминальной обстановки сопровождалось вовлечением в преступную деятельность социально незащищённых слоев

города и деревни. Слабость или отсутствие органов правопорядка приводило к безнаказанности преступников, совершению дерзких преступлений, попыткам преступников замаскировать свои действия под деятельность милицейских или военных патрулей. Разгул преступности и неспособности органов власти совладать с ним приводили к распространению самосудов и жестоким расправам над преступниками со стороны населения. Среди уголовных преступлений основное место занимали посягательства на собственность – кражи, грабежи, разбойные нападения, иногда сопровождавшиеся убийствами жертв или нанесением им телесных повреждений. Отмечается рост числа криминальных деяний, совершенных с особой жестокостью или с применением огнестрельного оружия, чему способствует его распространение среди населения вследствие Первой мировой войны. В условиях действия сухого закона существенно увеличилось изготовление и сбыт алкоголя. Выращивание опийного мака, производство и сбыт наркотических веществ в условиях труднодоступности алкоголя стали популярны не только у китайцев и корейцев, но и среди русского населения.

К специфическим особенностям развития уголовной преступности на Дальнем Востоке России следует отнести контрабанду, которой нередко занимались жители приграничных районов, а также этническую преступность и бандитизм. Наличие протяженной границы между Россией и Китаем и ослабление ее охраны в условиях нестабильности власти обостряло эти проблемы. Их решение стало возможным только в 1920-1930-е гг., после окончания Гражданской войны и в процессе складывания социалистического общества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Волобуев П.В. Экономическая политика Временного правительства / П.В. Волобуев. — М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1962. — 483 с.
2. Старцев В.И. Внутренняя политика Временного правительства / В.И. Старцев — М.: Мысль, 1978. — 256 с.
3. Тарновский Е.Н. Война и движение преступности 1911-1916 годов // Сб. статей по пролетарской революции и праву. - Пг., 1918. - № 1 - 4. С. 100-122.
4. Токарев Ю.С. Петроградские рабочие в борьбе за установление и охрану революционного порядка (август-декабрь 1917 г.) // Рабочие Ленинграда в борьбе за победу социализма. - М.-Л., 1963. - С. 6-61.
5. Гутман М.Ю. Правовые основы организации и деятельности милиции Временного правительства, рабочей милиции и Красной гвардии Петрограда (март-октябрь 1917 г.) / М.Ю. Гутман // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. — 2007. - №4 (36). — С. 32-43.
6. Дорохов В.Ж. Создание и деятельность органов охраны правопорядка новой России (февраль - октябрь 1917 г.) / В.Ж. Дорохов, С.Ю. Яхимович // Вестник Восточносибирского института МВД России. — 2018. - №3 (86). - С. 16-21.
7. Ерещенко Д.Ю. Преступность в Петрограде в 1914-1917 гг.: дисс. на соискание ученой степени канд. истор. наук. / Д.Ю. Ерещенко. — СПб, 2003. — 203 с.
8. Мусаев В.И. Преступность в Петрограде в 1917-1921 гг. и борьба с ней / В.И. Мусаев. - СПб., 2001. - 207 с.;
9. Кадач М.А. Преступность в Красноярске в 1917 году (по материалам газеты «Свободная Сибирь») // Енисейская провинция. - 2004. - № 1. - С. 105-109.
10. Кунц Е.В. Особенности преступности женщин на Урале (1917-1923 гг.) / Е.В. Кунц // Правовое регулирование рыночных отношений в современной России: материалы научно-практической конференции, Челябинск, 24–25 апреля 2003 года. — Челябинск: ЧелГУ, 2003. — С. 245-247.
11. Фидельский С.В. Уголовная преступность как проблема революционной повседневности 1917-1920 гг. (на материалах Юга России) / С.В. Фидельский // Наука и школа. — 2011. - №5. — С. 141-143.
12. Шабельникова Н.А. Исторический опыт формирования дальневосточной милиции в 1917–1922 гг. // Вестник Дальневосточного юридического института

- та министерства внутренних дел Российской Федерации. - 2014. - №2(27). - С.71-82.
13. Шабельникова Н.А. Черномаз В.А. Организационные основы становления милицейских учреждений Приморья в 1917-1922 гг. // Общество: философия, история, культура. – 2017. - С. 49-52.
  14. История Дальнего Востока России. Т.3.: Дальний Восток России в период революции 1917 г. и Гражданской войны. Кн. 1. – Владивосток: Дальнаука, 2003. - 631 с.
  15. Происшествия // «Амурское эхо», №626, 13 (26).04.1917 г.
  16. О раскрытии кражи бухгалтером Портнягиным денег // «Далёкая окраина», № 3351, 08.09 (26.08).1917 г.
  17. Происшествия // «Амурское эхо», № 700, 13 (26).07.1917 г.
  18. Происшествия // «Амурское эхо», № 632, 21.04 (04.05).1917 г.
  19. Кража // «Уссурийский край», № 98, 05.05.1917 г.
  20. Кража // «Амурское эхо», № 697, 09 (22).07.1917 г.
  21. Кража // «Амурское эхо», № 731, 17 (30).08.1917 г.
  22. Убийство А.П. Бужко // «Далёкая окраина», №№ 3251-3254, 09.05 (26.04) – 12.05 (29.04). 1917 гг.
  23. Разбойное нападение // «Уссурийский край» № 167, 01.08.1917 г.
  24. Зверское убийство // Свободное Приамурье, №27, 15.06.1917 г.
  25. Грабеж // Далёкая окраина. №340, 29.09.1917 г.
  26. Под фирмой большевиков // Амурское эхо, №830, 12.12. 1917 г.
  27. Убийство милиционера // Уссурийский край, №121, 02.06. 1917 г.
  28. Самосуд // «Уссурийский край», № 135, 23.06. 1917 г.
  29. Протест воров // «Уссурийский край», № 151, 13.07.1917 г.
  30. Кровавая расправа // «Уссурийский край», № 101, 09.05.1917 г.
  31. Опиекурильни // «Далёкая окраина», № 3208, 03.03.1917 г.
  32. Происшествия // «Амурское эхо», № 661, 28.05 (10.06). 1917 г.
  33. Происшествия // «Далёкая окраина», № 3258, 17 (04).05.1917 г.
  34. Борьба со спиртом // «Далёкая окраина», № 3261, 20 (07).05.1917 г.
  35. Происшествия // «Амурское эхо», № 747, 06. (19).09.1917 г.
  36. Происшествия // «Амурское эхо», № 633, 22.04 (05.05).1917 г.
  37. Запрещение спиртных изделий // «Далёкая окраина», № 3267, 30 (17).05.1917 г.
  38. Происшествия // «Амурское эхо», № 664, 01 (14).06.1917 г.
  39. Пьянство // «Амурское эхо», № 731, 17 (30).08.1917 г.
  40. К дополнению обязательных мер по борьбе с пьянством // «Амурское эхо», № 738, 25.08 (07.09).1917 г.
  41. Происшествия // «Амурское эхо», № 649, 13 (26).05.1917 г.
  42. Задержание // «Амурское эхо», № 652, 17 (30).1917 г.
  43. Происшествия // «Голос Приморья», № 40, 03 (15).10.1917 г.
  44. Беспорядки // «Амурское эхо», № 808, 18.11 (01.12).1917 г.
  45. Происшествия // «Амурское эхо», № 653, 18 (31).05. 1917 г.
  46. Происшествия // «Амурское эхо», № 694, 06 (19).07.1917 г.
  47. Контрабанда // «Амурское эхо», № 723, 08 (21).08.1917 г.
  48. Контрабандисты-солдаты // «Амурское эхо», № 791, 01 (14).11.1917 г.
  49. Спекуляция // «Амурское эхо», № 710, 25.07 (07.08).1917 г.
  50. Хунхузы // «Уссурийский край», № 107, 16.05.1917 г.
  51. Происшествия // «Амурское эхо», № 638, 28.04 (06.05).1917 г.
  52. Происшествия // «Амурское эхо», № 709, 23.07 (05.08).1917 г.
  53. Происшествия // «Амурское эхо», № 719, 04 (17).08.1917 г.
  54. Хунхузы // «Амурское эхо», № 723, 08 (21).08.1917 г.
  55. Происшествия // «Амурское эхо», № 719, 04 (17).08.1917 г.
  56. Шантаж // «Далёкая окраина», № 3261, 20 (07).05.1917 г.
  57. Происшествия // «Амурское эхо», № 734, 20.08 (02.09).1917 г.
  58. Происшествия // «Амурское эхо», № 769, 04 (17).10.1917 г.
  59. Дерзкий грабёж // «Далёкая окраина», № 3405, 13.11 (31.10).1917 г.
  60. Происшествия // «Голос Приморья», № 27, 17 (30).1917 г.

---

© Сливко Станислав Вадимович (tov.slivko@mail.ru), Романова Марина Ибрагимовна (maromanova@yandex.ru),  
Магденко Анжела Александровна (anj.necrasova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ОТДЕЛЬНЫЙ КАВКАЗСКИЙ КОРПУС КАК ВОЕННАЯ КОРПОРАЦИЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ ПОЛКОВЫХ ИСТОРИЙ)

**Чернов Павел Вячеславович**

соискатель, Санкт-Петербургский институт истории  
Российской академии наук, г. Санкт-Петербург  
pulsar.pvl@mail.ru

### SEPARATE CAUCASIAN CORPS AS A MILITARY CORPORATION (BASED ON THE MATERIALS OF REGIMENTAL HISTORIES)

**P. Chernov**

*Summary:* The regiments that fought for decades in the Caucasus with the Turks, Persians and mountaineers, operating in the specific conditions of this region, formed a special community that had a number of corporate features (traditions, combat techniques, ideas about the norms of military law, their own list of heroes and "places of memory"). These signs of the corporation appeared in the regimental stories, which became a prominent phenomenon in the military subculture of the last third of the XIX – early XX centuries.

Since the beginning of the XIX century, the newly formed Separate Caucasian Corps, which became the "unofficial" Caucasian Guard, successfully defended the interests of the Russian Empire on the southern borders of the country. The natural-climatic and socio-cultural factors, the tactics of warfare, the heterogeneity of the personnel of the regiments, allowed us to form special traditions and our own pantheon of heroes of the Caucasian Army. But the Eurocentric nature of the imperial policy did not allow us to sufficiently assess the merits of the Caucasian regiments. Breaking the established prejudices, the regimental chroniclers tried to convey to their colleagues and society the undeservedly forgotten feat of arms of the soldiers of the Caucasian Corps.

Since the last third of the XIX century, active work has been carried out on the publication of regimental histories of the Caucasian Army. Regimental legends were supplemented with stories about the heroic exploits of fellow soldiers, arguments about the actions of generals and the local population, the betrayal of individual recruits from among the exiled Poles, claims to a special connection with famous generals and monarchical persons. The desire to glorify his unit remained unchanged, singling it out from the general mass of the Caucasian regiments.

*Keywords:* the Russian army, the Caucasian corps, the conquest of the Caucasus, regimental stories, corporate history, heroes of the Caucasian war.

В течение XIX столетия в ходе завоевания Закавказья и затяжной борьбы с горцами Северного Кавказа сформировалось воинское соединение, обособленное от остальной армии России, получившее название Отдельный Кавказский Корпус (до 1820 г. – Грузинский корпус, с 1857 г. – Кавказская армия).

Эта военная группировка претендовала на признание ее особых заслуг в строительстве империи («поко-

*Аннотация:* Полки, десятилетиями воевавшие на Кавказе с турками, персами и горцами, действовавшие в специфических условиях этого региона, сформировали особую общность, имевшую ряд корпоративных черт (традиции, боевые приемы, представления о нормах военного права, свой список героев и «мест памяти»). Эти признаки корпорации проявились в полковых историях, которые стали заметным явлением в военной субкультуре последней трети XIX – начала XX вв.

С началом XIX столетия вновь сформированный Отдельный Кавказский Корпус, ставший «неофициальной» Кавказской гвардией, успешно отстаивал интересы Российской империи на южных рубежах страны. Природно-климатический и социокультурный факторы, тактика ведения боевых действий, неоднородность личного состава полков, позволили сформировать особые традиции и свой пантеон героев Кавказской армии. Но европоцентристский характер имперской политики не позволял в достаточной мере оценить заслуги Кавказских полков. Ломая устоявшиеся предубеждения, полковые летописцы, старались донести до сослуживцев и общества незаслуженно забытый ратный подвиг воинов Кавказского Корпуса.

Начиная с последней трети XIX века, развернулась активная работа по изданию полковых историй Кавказской армии. Полковые сказания пополнялись историями о героических подвигах однополчан, рассуждениями о действиях полководцев и местного населения, предательстве отдельных новобранцев из числа ссыльных поляков, притязаниями на особую связь со знаменитыми полководцами и монархическими особами. Неизменным оставалось желание, прославить свое подразделение, выделив его из общей массы Кавказских полков.

*Ключевые слова:* Российская армия, кавказский корпус, завоевание Кавказа, полковые истории, корпоративная история, герои кавказской войны.

рение Кавказа»), и на свой особый статус. Пехотные полки, воевавшие еще под командованием А.П. Ермолова (Апшеронский, Грузинский, Кабардинский, Кавказский, Куринский, Мингрельский, Навагинский, Тенгинский, Тифлисский, Ширванский, Эриванский) и кавалерийские полки (Тверской драгунский и Нижегородский драгунский), сформировали неофициальную местную «гвардию» с такой же неофициальной внутренней иерархией [1, с.9–13].

На складывание корпоративного сознания войск Отдельного Кавказского корпуса очень сильное влияние оказали четыре фактора. Первый из них – обособленность и удаленность Кавказского театра военных действий от Европы, устойчивое представление о нем как об «Азии». Второй – практическая непрерывность боев разного масштаба и характера, а также особый характер боевых операций, особое отношение к противнику, особые «законы войны», практически не изменявшиеся на протяжении полутора столетий. Третий фактор – естественное в условиях такой обособленности Кавказского театра боевых действий складывание особого списка героев, а также «памятных мест» в виде перечня главных сражений. Наконец, четвертый фактор – сравнительно стабильный состав Отдельного кавказского корпуса, что в значительной степени способствовало формированию представления о нем, как об отдельной общности.

Результатом побед войск Кавказского корпуса над Турцией и Персией (все кампании в Закавказье были успешными) в 1804–1813, 1826–1829, 1853–1856 и 1877–1878 гг. стало присоединение огромных территорий. Еще в XVIII веке имели место многочисленные столкновения русских войск с горцами Северного Кавказа, но по своим масштабам они значительно уступали тем, которые начались в следующем столетии. Стратегический перелом в Кавказской войне наметился в 1850-е гг., а в 1859 г. после взятия аула Гуниб и пленения имама Шамиля масштабные боевые действия в Чечне и Дагестане прекратились. В 1860–1864 гг. было подавлено организованное сопротивление горцев Западного Кавказа. Несмотря на официальное окончание войны, напряженность сохранялась, происходили различные вооруженные выступления, требовавшие применения войск для их подавления. Наиболее значительным стало восстание в Чечне и Дагестане в 1877–1878 гг. [2, с.78–79].

Для полков кавказской армии фокусировка внимания на их боевых заслугах в боях против горцев, персов и турок была своеобразной компенсацией за европоцентричность отечественного военно-исторического нарратива. Российская империя смотрела на запад, и презентовала Европе свою воинскую доблесть, прежде всего в знаковых победах с французами, шведами и турками. Легендарный кавказский генерал П.С. Котляревский, сыгравший важную роль в войне с Персией 1804–1813 гг., сетовал в 1846 г. на забвение героев сражений на Кавказе, что выглядело, по его мнению, особо несправедливо на фоне внимания к участникам войны с Наполеоном [3; 4, с.186–187]. Генерал-майор С.О. Кишмишев писал в одной из лучших монографий по истории Русско-Турецкой войны 1877–1878 гг.: «Четыре раза в XIX столетии Азиатская Турция становилась для нас театром военных действий, и каждый раз, когда нам там приходилось иметь дело, внимание наше было отвлечено другим театром войны, событиями на Дунае, на Балканах, в Крыму, вообще ходом дел в Европе решалась участь наших

войн с Турцией. То же, что совершалось в Азии, служило только придатком к летописям нашей военной славы. [...] Война в Азиатской Турции в представлениях русского общества рисовалась чем-то отдаленным и малозначимым – точно не наши сыновья и не наши братья совершали там чудеса героизма и проливали кровь свою, и каждый раз, как громы ее умолкали, самая память о ней как бы исчезала бесследно...» [5, с.V].

Если войскам, дислоцированным в Европейской части Российской империи, приходилось воевать со значительными перерывами, то части, оказавшиеся на Кавказе, находились в обстановке постоянной военной угрозы. В первом случае солдатам и офицерам приходилось иметь дело с разными противниками (шведы, немцы, поляки, французы, турки, англичане). Во втором – с неприятелем, очень заметно отличавшимся от вышеперечисленных врагов, и при этом имевшим между собой множество сходных черт. Важным был и природно-климатический фактор. В Финляндии, Польше, Германии, и даже в Молдавии и Болгарии, где неоднократно приходилось действовать русским полкам, ландшафт, погода и образ жизни населения не отличался настолько, как это было в случаях с Дагестаном, Азербайджаном, Грузией и Чечней. Войска, десятилетиями воевавшие на Кавказе, оказывались буквально во всех отношениях в ином мире, чем их товарищи по оружию, которые воевали на западном направлении.

Важным отличием «кавказского» типа боевых действий от типа «европейского» была перемена местами таких символических определений как авангард и арьергард. Поскольку достижение победы обеспечивалось, прежде всего, решительным наступлением, именно передовой части армии (авангарду), проламывающему неприятельскую оборону подчас ценой больших потерь, доставались наибольшие лавры. На западных театрах военных действий, группировка, прикрывающая тыл главных сил (арьергард), добивалась признания товарищей по оружию только в особых условиях, связанных с отступлением, которые обязательно при этом должны были быть героизированы [6, с.42]. На Кавказе наоборот, отход требовал больше ратного мастерства и оплачивался большими потерями, чем наступление. Поэтому Кабардинский полк, один из лучших на Кавказе, называли «арьергардным», что являлось признанием его навыков выполнять самую трудную ратную работу – прикрывать отступающую колонну [7, с.80].

Длительный процесс завоевания Кавказа сопровождался складыванием списка местных топонимов, которые стали играть роль символов боевой славы войск, там воевавших. Это были названия крепостей и мест, где разворачивались наиболее значимые сражения – Ахалцых, Дарго, Ахульго, Эривань, Карс, Баязет, Валерик, Башкадыкляр и др.

На Кавказе сложился свой героический пантеон – ряд образов военачальников, а также офицеров и солдат, совершивших подвиги, описание которых стало обязательной частью почти всех историй полков, составлявших Отдельный Кавказский корпус. Из всех полководцев «всероссийского значения» на Кавказе были только А.В. Суворов и П.И. Багратион. Первый к тому же в столкновениях с горцами не участвовал, войска под его началом громили ногайское ополчение в степных районах за Кубанью. Знаменитый герой Отечественной войны 1812 года на Кавказе начал свою службу, но карьера его в основном связана с европейским театром военных действий [8, с.29–31; 9].

Список полководцев, которых можно уподобить «местночтимым святым», в хронологической последовательности открывают П.Д. Цицианов (1754-1806) и П.С. Котляревский (1782-1851). Котляревского даже называли «кавказским Суворовым» [10]. Самым знаменитым полководцем Кавказской войны является А.П. Ермолов (1777-1861). А.С. Пушкин упомянул этих троих военачальников в эпилоге поэмы «Кавказский пленник», где излагалась схема «покорения» этого края. И.Ф. Паскевич и Н.Н. Муравьев получили почетные «победные» приставки к своим фамилиям. Первый стал графом Эриванским в честь взятия персидской крепости Эривань и победы в войне 1826-1828 гг., а второй – в честь взятия крепости Карс в декабре 1855 г. Очень популярным и известным был казачий генерал Н.П. Слепцов. В 1846 году солдаты даже сложили о нем песню [11, с.121]. Его именем назвали станицу на реке Сунже и присвоили почетное имя одному из казачьих полков. На центральной площади станицы поставлен памятник этому храброму и популярному командиру [12]. На Кавказе было поставлено еще несколько памятников «своим» героям, причем все они были сооружены по инициативе чинов Кавказского корпуса и на собранные ими средства [13, с.196–199].

Другой полководец, уроженец Лифляндии Р.К. Фрейтаг, имел репутацию «спасителя», поскольку несколько раз приходил на помощь войскам, оказавшимся в безвыходном положении. В 1845 г. именно его своевременное появление спасло корпус М.С. Воронцова от полного уничтожения в ходе трагической Даргинской экспедиции. О его популярности среди нижних чинов свидетельствуют слова солдатской песни: «С нами Бог и Фрейтаг с нами...» [14]. Легендарной фигурой в Кавказском корпусе был генерал Н.И. Евдокимов, родившийся в семье простого солдата на Тереке в станице Наурской. Он прошел боевой путь от рядового до генерала-от-инфантерии, имел тяжелые ранения, получил титул графа за свои заслуги.

В кавказском корпусе были свои солдаты-герои. Рядовой Эриванского полка Гаврила Сидоров погиб во время русско-персидской войны 1804-1813 гг. По преданиям он предложил соорудить «живой мост» для того,

чтобы перевезти пушку через глубокую канаву. Колесо одного орудия соскочило с камня и ударило его в висок. Второй – солдат Тенгинского полка Архип Осипов взорвал пороховой погреб укрепления Михайловское в 1842 г., когда горцам удалось в него ворваться. Рассказы об этих подвигах запечатлены в картинах, лубках, на памятнике чинам Эриванского полка и почти во всех полковых историях частей Кавказского корпуса [15, с.134–137].

На Кавказе десятилетиями войска жили в атмосфере перманентных боевых действий, что способствовало значительным сдвигам в формировании представлений о складывании их в некую общность. Эта мысль в разных вариантах присутствует во многих историях кавказских полков. «...Кавказская война не есть война обыкновенная; Кавказское войско не есть войско, делающее кампанию. Это скорее воинственный народ, создаваемый Россией и противопоставляемый воинственным народам Кавказа для защиты России...», – писал участник войны князь Д. Святополк-Мирский [16, с.59].

Книга Д.Ф. Шабанова «История 13-го лейб-гренадерского Эриванского полка в трех частях», изданная в Тифлисе в трех частях в 1871 г. стала первой «кавказской» полковой историей. Через четыре года появилась версия истории части для нижних чинов [17]. В 1907 г. была издана еще одна краткая история этой части [18]. Эриванский полк был сформирован на основе егерского генерал-майора Лазарева полка, который в 1799 пришел в Тифлис и стал на тот момент главной опорой России в Закавказье. Эта часть первая и единственная получила почетное «кавказское» наименование за взятие крепости Эривань, имевшей огромное стратегическое и символическое значение. Названия других полков Кавказского корпуса не были напрямую связаны с победами, являлись данью традиции называть воинские части по «местностям». Однако все они придавали полкам дополнительный местный колорит (Кабардинский, Куринский, Апшеронский, Грузинский, Бакинский и т.д.).

Полки, отличившиеся при покорении Кавказа, очень ревниво относились к правам на символическое наследие. В 1881 г. вышел труд А.Л. Зиссермана «История 80-го пехотного Кабардинского генерал-фельдмаршала князя Барятинского полка. (1726–1880)», состоявший из трех томов, и отпечатанный в Санкт-Петербурге. Ответом еще одной постоянно соперничавшей с ними воинской части был выход сочинения полковника Г.Н. Казбека «Куринцы в Чечне и Дагестане. 1834–1861 гг.», опубликованного в Тифлисе в 1885 г. Затем в своеобразное соревнование включились другие части Кавказского корпуса. В 1892 г. появился роскошно напечатанный трехтомник Л.А. Богуславского «История Апшеронского полка. 1700–1892 г.», дополненный специальной брошюрой для нижних чинов [19]. Реакция давних конкурентов в боевой славе на такие вызовы не заставила себя долго ждать: в 1902 г. из печати вышло богато украшенное юбилейное

издание о походах и сражениях куринцев [20]. Трудно сомневаться в том, что появление указанных историй повлияло на подготовку новых летописей Эриванского гренадерского полка сначала в «упрощенной» форме, а затем в виде пятитомника, украшенного рисунками известного художника-баталиста Н.С. Самокиша [21]. Эта практика двух вариантов – для «образованной публики» и для нижних чинов проявилась и в подготовке истории Тенгинского полка [22]. В десятилетие перед Перовой Мировой войной список полковых «кавказских» историй пополнился еще десятком изданий.

Историографы кавказских войск объясняли причину войны с горцами так же, как это делали профессиональные историки. «...России судьбой было предназначено стать властительницей этого края и положить предел тем смутам и повсеместной взаимной вражде, расшатанности всех государственных и общественных связей, которые довели богатый, цветущий, наделенный природой всеми благами Кавказ на край бездны», – так объяснил значение побед Кабардинского полка автор истории этой части А.Л. Зиссерман [23, с.260].

Войска Кавказского корпуса встретили противников, которых не знали полки, сражавшиеся в Европе. Персидская и турецкая армия имели в своем составе много иррегулярных формирований, не знакомых с дисциплиной и не ведавших о «европейских» принципах обращения с пленными, ранеными и с мирным населением. В ответ на все это русские солдаты и офицеры не считали себя обязанными «церемониться» с неприятелем. Горцы вообще считались разбойниками и бутовщиками, со всеми вытекающими из этого последствиями.

Важным элементом корпоративного мировоззрения являются представления о «чужом»: о соперниках и врагах. В полковых историях полков русской армии среди таковых значатся поляки [24, с.11-17; 25, с.54-55]. Кавказ был местом, куда в 1813 г. отправили более двух тысяч уроженцев бывшей Речи Посполитой, которые воевали в армии Наполеона Бонапарта и были взятых в плен с оружием в руках. Не будучи уверенными в их надежности, командование распределило их в основном по гарнизонам крепостей и казачьим станицам. Впоследствии на Кавказ сослали большое число участников восстания 1830–1831 гг. и разного рода «неблагонадежных». «Поляки переходили на сторону противника в основном по идейным соображениям: это был их вклад в борьбу за свободу порабощенной отчизны. Они добровольно участвовали в боевых операциях, обучали горцев стрельбе из пушек и сами служили канонирами» [26, с.113].

В рапорте от 7 апреля 1840 года генерала П.Х. Граббе военному министру А.И. Чернышеву говорилось: «... По словам лазутчиков, эти дезертиры (поляки – П.Ч.) доставили горцам первое сведение о бедственном положении форта Лазарева и подали первую мысль о на-

падении на оный, принимая на себя и исполнение этого предприятия. Они-то изобрели новый род оружия — длинный шест, к одному концу которого прикрепляется коса, чтобы колоть и рубить, а к другому крючья, чтобы влезать на крепостные верки. Ныне это оружие находится у горцев в значительном количестве. Они производят съемку атакуемых мест, подают нужные советы для организации сборищ, а при штурме идут всегда в голове колонны. Между ними особенно отличается своей предприимчивостью унтер-офицер одного из Черноморских линейных батальонов, служивший капитаном артиллерии в польской армии во время мятежа 1831 года» [27, с.252].

Примечательно, что в историях кавказских полков этот сюжет (измена поляков) не получил такого распространения как в официальной истории военных действий против турок, персов и горцев. Упоминания о поляках, нарушивших присягу, буквально единичны и не содержат конкретных данных (имя, место, обстоятельства), что позволяет предположить, что мы имеем дело с «внешним заимствованием», неким обязательным элементом, в атмосфере полонофобии второй половины XIX- начала XX вв.

В полковых историях довольно часто демонстрировалась «приватизация» Кавказской войны, когда ведение боевых действий становилось не выполнением присяги, а личной инициативой военнослужащих. «Иные из начальников пользовались малейшим удобным случаем для набегов просто от скуки, из желания покипятить кровь под гул выстрелов и крики чеченцев; многие делали это ради выслуги перед начальством ради случая прислать реляцию и показать свои полководческие способности...» [23, с.11]. В этих повествованиях продолжительная изоляция батальонных, ротных и даже взводных командиров от вышестоящих начальников на Кавказе переносила точки принятия военно-политических решений на капитанов и поручиков [28, с.254-255].

В полковых сказаниях всячески подчеркивалось, что полки, воевавшие в Чечне и Дагестане, самим своим видом резко отличались от частей, расквартированных в прочих районах империи. «...Кавказские офицеры, и солдаты были одеты крайне своеобразно. Всякого свежего человека, первый раз встречавшего кавказские войска, поражало это полное отсутствие воинского вида, и именно в то время, когда высшие сферы признавали форму за сущность и малейшее отступление от образцов готовы были считать падением доблести... В общем, неказисты были с внешней стороны кавказцы, не любили они также парадов, смотры их были обыкновенно неудачны, но это не мешало им оказывать чудеса храбрости и выносливости» [28, с.128-129].

В хрониках частей большое внимание уделено такой особенности боевых действий в этой части империи как

санитарные потери, которые там многократно превышали боевые. Лейб-гвардии Сводный полк в 1826–1828 гг. потерял одного человека убитым, и 319 – умершими от болезней [29, с.77]. Эта мрачная статистика должна была компенсировать недостаточную «кровопролитность» войны с горцами, поскольку традиционно боевые заслуги измерялись в том числе и потерями, а убитых и раненых в мелких, но постоянных стычках с горцами, было не такое количество, как в сражениях на европейских театрах военных действий [30, с.151].

Авторы полковых историй формировали представление о том, что многие аулы в Дагестане, несмотря на то, что их строили не европейские военные инженеры, представляли собой мощные фортификационные сооружения. Эти селения, официально не называвшиеся крепостями, вынуждали применять все тактические приемы и технические средства (бомбардировка, устройство подкопов, установление блокады). В 1846 г. на аул Гергебиль обрушили более тысячи бомб и ядер, но горцы отказались сдаваться [31, с.173].

Авторы старались обратить внимание читателей, что достижение побед над сильным противником происходило в «невыгодных» для кавказских полков условиях, одним из которых было пополнение частей, расположенных на этой имперской окраине, теми рекрутами и солдатами, от которых старались избавиться полки в европейской части России. На Кавказ отправляли пойманых дезертиров, сектантов, разные категории «штрафованных», отличившихся «порочным поведением» [30, с.111-112]. В 1837 г. Тенгинский полк более чем наполовину состоял из «ненадежных» солдат [28, с.169].

Поскольку сражение на реке Валерик по местным масштабам было одним из самых значительных за всю историю Кавказской войны, в полковых историях ему, как Бородинской битве в историях «европейских полков» придается особое значение [28, с.272-276].

Образ горца авторы полковых историй рисовали не по литературным штампам, созданными усилиями таких писателей как А.А. Бестужев-Марлинский и другими, а гораздо мене известными авторами. Они заостряли внимание на такой черте как коварство. Историограф Апшеронского полка подробно описал, как жители села

Цатаных в Дагестане обещали помощь размещенной там роте, но когда пришел Шамиль, ударили своим защитникам в спину. В результате солдатам пришлось выйти из аула и обороняться в недостроенном укреплении [32, с.71]. Особенность боевых действий в горах против врага, который не воевал на европейский манер, вели к тому, что русские для повышения эффективности приспособлялись к местным условиям. «Наш солдат... сообразив характер кавказской войны, усвоил себе манеру горца и часто поражал его добытым опытом, его же собственным оружием и в нравственном, и в буквальном отношении...», писал один из мемуаристов [33, с.53].

В полковых историях полков, служивших на этой имперской окраине, довольно часто акцентируется внимание на хозяйственной автономии отдельных частей, которая была часто залогом сохранения боеспособности в условиях фактического отсутствия налаженной интендантской системы [28, с.41].

Таким образом, многолетняя обособленность войск, воевавших на Кавказе, специфика боевых действий с горцами, турками и персами, формирование регионального списка героев и «мест памяти», собственные традиции и предания способствовали превращению полков в сообщество, имевшее много признаков отдельной корпорации. В историях этих частей отражена вся вышперечисленная специфика боевых действий на этой имперской окраине и их идентичность.

Авторы полковых историй всем способами соединяли историю своих частей с судьбами тех, кто значился в списке «выдающихся российских военачальников» – Петр Великий, Суворов, Кутузов, Румянцев, Багратион, Ермолов, Скобелев, которых можно уподобить всероссийским святым. Кавказ же породил «список славы», который можно сравнить с местночтимыми святыми.

Для полков, для которых главным делом было «покорение Кавказа», история походов в Чечне и Дагестане, сражений с турками и персами, при всем общем уважении к таким общеимперским символам славы как Полтава, Бородино, Севастополь и Плевна, особое значение имело то, что напоминали об их особых корпоративных заслугах (Эривань, Дарго, Валерик, Ахалцых, Карс, Гуниб и т.д.).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Газетти А.Л. Хроника Кавказских войск. Тифлис: Тип. Канцелярии Главноначальствующего гражданской частью на Кавказе, 1896. 598 с.
2. Лапин В.В. Хронологические рамки Кавказской войны в контексте ее историографии // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2007. Серия 2. История. Вып.3. С.78-89
3. Ковалевский П.И. Восстание в Чечне и Дагестане в 1877 и 1878 гг. / проф. П.И. Ковалевский. – СПб.: Тип. М. И. Акинфиева, 1912. 95 с., [1] л. карт.: ил., карт., портр.
4. Биография генерала Котляровского/ Соч. гр. В. Соллогуба. – Тифлис: тип. Канцелярии наместника кавказского, 1854. 220 с., 1 л. фронт. (портр.).

5. Кишмишев С.О. Война в турецкой Армении. 1877-1878 гг. СПб.: Изд. Военная типография, 1884. 536 с.
6. Евдокимов-Добровольский Н.И. Экспедиция в Салаватию в 1858 году // Кавказский сборник. Т. 4. Тифлис. 1876 г. 444 с.
7. Зиссерман А.Л. Фельдмаршал князь Александр Иванович Барятинский. 1815-1879/ [Соч.] А.Л. Зиссермана. Т. 1-3. - Москва: Унив. тип., 1888-1891. Т. 1. 1888. - XVI, 392, XVII-XX с., 1 л. портр.
8. Анисимов Е.В. Генерал Багратион. Жизнь и война. М.: Молодая гвардия, 2009. - 822 с.: ил.
9. Соловьёв В.А. Суворов на Кубани, 1778—1793. Краснодар: Кн. изд-во, 1986. 188,[2] с.: ил.
10. Соханская Е.А. Биографический очерк генерала от инфантерии Котляревского. СПб.: тип. Майкова, ценз.1870. 32 с.
11. Галушко Ю.А. Казачьи войска России: Крат. ист.-хронол. справ. казачьих войск до 1914 г. М.: Информ.-изд. агентство "Рус. мир", 1993. 231 с., [2] л. схем: ил.
12. Н.П. Слепцов, покоритель Чечни и Дагестана, 12-го выпуска из Николаевского кавалерийского училища 1836 г. Петроград: Ком. Ист. музея Николаев. кавалерийского уч-ща, ценз. 1916. 132 с., 3 л. факс., портр. : ил.
13. Сокол К.Г. Монументальные памятники Российской империи. Каталог М.: Вагриус Плюс, 2006. 429 с., [2] с.: ил.
14. Беклемишев Н.П. Поход графа Воронцова в Дарго и «Сухарная экспедиция» в 1845 г. (из записок участника) // Даргинская трагедия. 1845 год. СПб.: Изд. журнала «Звезда», 2001. С. 534-551.
15. Памятники времен утверждения русского владычества на Кавказе / Под ред. ген.-майора Потто. Вып. 1. — Тифлис: Воен.-ист. отд. при Штабе Кавк. воен. окр., 1906. 244 с.
16. Акты, собранные кавказской археографической комиссией: Т. 1-12 / Арх. Гл. упр. наместника кавк. Т. 11. — Тифлис: тип. Гл. упр. Наместника Кавк., 1888. 1035 с.
17. Шабанов Д.Ф. Краткая историческая записка о службе 13-го лейб-гренадерского Эриванского Его Императорского Величества полка. Тифлис: тип. Окр. Штаб Кавк. Воен. округа. 1875. 89 с.
18. Шервашидзе М.Л. Краткая история 13 лейб-гренадерского Эриванского Его Величества полка: Слово, сказ. Учеб. команде этого Полка нач. ее штабс-кап. кн. М. Шервашидзе. — Тифлис: тип. Канц. наместника е. и. в. на Кавказе, 1907. 26 с., 1 л. портр.
19. Богуславский Л.А. Апшеронская памятка. 1700-1894: Крат. история Апшерон. полка для солдат / Сост. того же полка кап. Л.А. Богуславский; С прил. 2 портр. и 157 рис. в тексте акад. Н. Самокиша. — СПб.: тип. А. Бенке, 1894. - [8], 540 с., 1 л. фронт. (грав. тит. л.), 2 л. портр.: ил.
20. Брюховецкий Г.А. 100 лет боевой и мирной жизни 79-го Пехотного Куринского полка, 1802-1902 гг. : Крат. очерки из истории полка для ниж. чинов / Сост. штабс-кап. Брюховецкий. — СПб.: типо-лит. С.Н. Цепова, 1902. 198 с., 1 л. карт. : ил.
21. Андреев А.П. Подарок солдату к 250-й годовщине 13-го Лейб-гренадерского Эриванского его величества полка (б. Бутырский полк). 1642-1892 / Сост. того же полка поручик А.П. Андреев. — СПб.: А.Н. Хвостов, 1892. - 64 с., 1 л. ил.; Бобровский П.О. История 13-го Лейб-Гренадерского Эриванского Его Величества полка за 250 лет. Ч.3. СПб.: Тип. В.С. Балашева, 1892-1898. 771 с.
22. Лавров А.Н. Краткое описание боевой жизни и деятельности 77-го Пехотного Тенгинского его императорского высочества великого князя Алексея Александровича полка. 1700-1900: Сост. для нижних чинов А.Н. Лавров по материалам, собр. того же полка поручиками Раковичем и Тыщецким, а также самим авт. — Тифлис: тип. Канц. главнонач. гражд. ч. на Кавказе, 1900. - [6], 150 с.; Ракович Д.В. Тенгинский полк на Кавказе. 1819-1846. Правый фланг. Персия. Черноморская береговая линия: юбилейн. вып. / сост. Ракович; под ред. Потто. — Тифлис: Воен.-ист. отд. при Штабе Кавказ. воен. окр., 1900. - XX, 396, 80 с., [18] ил., карт., портр. : табл.
23. Зиссерман А.Л. История 80-го Пехотного Кабардинского генерал-фельдмаршала князя Барятинского полка. (1726-1880) 3 т. / Сост. А. Зиссерман. Т. 1. — СПб.: тип. В. Грацианского, 1881.
24. Абаза К.В. Краткая история 7-го Гренадерского самогитского генерал-адъютанта графа Тотлебена полка. 1788-1817-1833-1888: сост. для нижних чинов по распоряжению командира Гренадерского корпуса генерала от артиллерии Столыпина поручиком сего полка К.В. Абаза. — М.: тип. т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1888 (обл. 1889). - 100 с., 12 л. ил., карт.
25. Козлов Д.Ф. Краткая боевая история 117-го Пехотного Ярославского полка. 1763-1913 / Кап. Д.Ф. Козлов. — Рогачев: тип. насл. Залкинда, [1913]. - 90 с., 5 л. ил.: ил., портр.
26. Лапин В.В. Армия России в Кавказской войне XVIII-XIX вв. СПб. 2008. 396 с.
27. Акты, собранные кавказской археографической комиссией: Т. 1-12 / Арх. Гл. упр. наместника кавк. Т. 9. — Тифлис: тип. Гл. упр. Наместника Кавк., 1866-1904. 979 с.
28. Ракович Д.В. Тенгинский полк на Кавказе. 1819-1846. Правый фланг. Персия. Черноморская береговая линия: юбилейн. вып. / сост. Ракович; под ред. Потто. — Тифлис: Воен.-ист. отд. при Штабе Кавказ. воен. окр., 1900. - XX, 396, 80 с., [18] ил., карт., портр.: табл.
29. Скрутовский С.Э. Лейб-гвардии сводный полк на Кавказе в Персидскую войну с 1826 по 1828 год: Эпизод из истории Л.-гв. гренад. полка: По источникам сост. С.Э. Скрутовский, поручик Л.-гв. гренад. полка. — СПб.: типо-лит. В.А. Вацлика, 1896. — 89 с., 1 л. фронт. (портр.), 4 л. пл., карт.
30. Бобровский П.О. История 13-го Лейб-Гренадерского Эриванского Его Величества полка за 250 лет. Ч.3. СПб.: Тип. В.С. Балашева, 1892-1898. 771 с.
31. Богуславский Л.А. История Апшеронского полка. 1700-1892: Т. 1 - 3 / Сост. Л. Богуславский, штабс-кап. 81 пех. Апшер. полка; Вел. кн. Георгий Михайлович. — СПб.: Тип. М-ва Путей Сообщения (А. Бенке), 1892. 586 с.
32. Богуславский Л.А. История Апшеронского полка. 1700-1892: Т. 1 - 3 / Сост. Л. Богуславский, штабс-кап. 81 пех. Апшер. полка; Вел. кн. Георгий Михайлович. — СПб.: Тип. М-ва Путей Сообщения (А. Бенке), 1892. 566 с.
33. Кавказский сборник, издаваемый в бытность е. и. в. Великого князя Михаила Николаевича главнокомандующим Кавказскою армией [Текст]. Т. 4. — Тифлис: [б. и.], 1876-1912.

© Чернов Павел Вячеславович (pulsar.pvl@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## МЕСТО ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В РОССИИ

**Анисова Оксана Леонидовна**

*К.п.н., доцент, Московский городской педагогический университет, г. Москва  
anisovaok@gmail.com*

### THE PLACE OF LINGUISTIC AND AREA KNOWLEDGE IN CHINESE TEACHER TRAINING IN RUSSIA

**O. Anisova**

*Summary:* The modern approach to the professional training of Chinese teachers who are ready for intercultural communication is based on the generally recognized fact of the inextricable link between language and culture. This article examines in detail the emergence and development of the linguistic and regional component in the system of linguistic education. Based on the analysis carried out, two main functions of linguistic and regional studies have been identified: linguistic and methodical. In addition, the study of scientific works showed that in modern linguodidactics there are two approaches to teaching linguistic and regional studies: social and linguistic. In this research, the author tried to summarize and systematize the available information about the object under consideration and to determine its place in the process of professional training of teachers of the Chinese language.

*Keywords:* professional education, Chinese teacher training, linguistic knowledge, background knowledge, intercultural communication, competence approach.

*Аннотация:* Современный подход профессиональной подготовки учителей китайского языка готовых к межкультурному общению основывается на общепризнанном факте неразрывной связи языка и культуры. В данной статье подробно рассматривается возникновение и развитие лингвострановедческого компонента в системе лингвистического образования. На основе проведенного анализа выделены две основные функции лингвострановедения: лингвистическая и методическая. Кроме того, изучение научных работ показал, что в современной лингводидактике выделяют два подхода к обучению лингвострановедения: социальный и лингвистический. В проделанном исследовании автор попытался обобщить и систематизировать имеющиеся сведения относительно рассматриваемого объекта и определить его место в процессе профессиональной подготовки учителей китайского языка.

*Ключевые слова:* профессиональное образование, подготовка учителей китайского языка, лингвострановедческие знания, фоновые знания, межкультурное общение, компетентностный подход.

С каждым годом Китай все сильнее укрепляет свои позиции на мировой арене – становится страной с потенциалом развитой экономикой, образование в КНР привлекает студентов со всего мира, а также конкурентоспособные научно-технические достижения. Именно по этой причине многие студенты при выборе будущей профессии останавливаются на той, которая так или иначе связана с изучением китайского языка. В связи с этим в России становятся все более востребованными эффективные системы профессиональной подготовки тех, кто будет осуществлять образовательный процесс по данным направлениям и выпускать специалистов готовых к межкультурному взаимодействию. Анализ литературы показал, что в нашей стране сложились определённые предпосылки для исследования профессиональной подготовки учителей китайского языка способных к межкультурному общению (В.И. Богословский, О.С. Кошелева, К.Н. Тишкова и др. исследователи).

Современные условия образовательных учреждений в нашей стране складываются таким образом, что становится необходимым при разработке учебных программ формировать требования к выпускнику в виде универсальных (УК), общеобразовательных (ОК) и професси-

ональных компетенций (ПК), а также дополнительных профессионально-специализированных компетенций (ПСК).

Вместе с тем, главной целью подготовки учителя со знанием китайского языка, как и любого другого, является формирование компетенции межкультурного общения, которая предполагает готовность вести диалог, учитывая понимание особенностей своей и чужой культуры, умение ориентироваться в языковой картине мира собеседника, его социальном статусе, в межкультурных различиях, а также использование различных языковых форм. Данная компетенция является комплексной. Исследование ее содержания и компонентов можно найти в работах Н.Н. Васильевой, В.А. Масловой, Е.Г. Таревой, А.В. Третьяковой, А.П. Садохина, Н.В. Черняк и других. На основе данных работ становится очевидным, что межкультурная компетентность представляет собой совокупность языковых, социокультурных, лингвopsихологических, лингвострановедческих и других знаний.

Современная методическая литература определяет термин лингвострановедения как «аспект в практическом курсе иностранного языка и учебная дисциплина в

курсе методики его преподавания» [1, 205].

В данном контексте лингвострановедческие знания можно соотнести с формированием ОК-4 «Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» и УК-5 «Способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах», а также ПСК-2 «Способность фонетически, грамматически, лексически, стилистически правильно излагать свои мысли на иностранном языке в устной и письменной форме» [13].

Основателями понятия лингвострановедения в российской методике обучения языку принято считать филологов русского языка В.Г. Костомарова и Е.М. Верещагина, которые определяли данную область знаний как важную составляющую при обучении иностранцев русскому языку, имеющую огромное влияние на формирование коммуникативной компетенции для решения образовательных и воспитательных задач в процессе развития вторичной языковой личности. С точки зрения лингводидактики при таком подходе становится возможным реализовать кумулятивную функцию языка, а также постепенно проводить аккультурацию обучающегося.

Из этого следует, что изучение языка с использованием страноведческого материала первоначально выполняет лингводидактическую функцию, направленную на поиск эффективных методов знакомство студентов с языковыми и культурными реалиями страны изучаемого языка в процессе его овладения.

Проанализировав исследования В.П. Беянина, Д. Мацумото, Л.В. Щербы и других, а также уточнив содержание термина с точки зрения его методической составляющей, позволяет говорить о том, что ни одну культуру невозможно полностью постичь без понимания её языка, равно как и наоборот.

В свою очередь А.Н. Шукин рассматривает лингвострановедение как «страноведчески ориентированную лингвистику, изучающую иностранный язык в сопоставлении с родным. При этом объектом рассмотрения выступает язык как носитель культуры изучаемого языка» [12, 219].

В этом контексте становится очевидным неизбежное взаимопроникновение двух культур, то есть происходит познание иных культурных реалий через свои, а связующим звеном в этом будет являться изучаемый язык.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно утверждать, что лингвострановедческий матери-

ал в процессе обучения китайского языка выполняет как лингвистические, так и методические функции.

В процессе межкультурного общения важно не только пользоваться грамматическими и лексическими навыками, но и уметь их употреблять в контексте привычных для собеседника реалиях, то есть применять фоновые знания. В этом случае явно проявляется лингвистическая функция лингвострановедения и тогда его главной целью можно определить изучение языковых особенностей, которые находят свое отражение в лакунах, фразеологизмах, коннотативной и фоновой лексике, в речевом этикете, а также в интонации, мимике и жестах, свойственных только носителям изучаемого языка и культуры.

Что касается методической функции, то она направлена главным образом, на формирование коммуникативной компетенции, которая предполагает умение адекватно реагировать в новых социальных реалиях, владеть культурными нормами, знание обычаев и традиций Китая. Поэтому при отборе лингвострановедческого материала необходимо учитывать все перечисленные аспекты.

Отсюда следует, что в процесс профессиональной подготовки специалистов со знанием китайского языка способных к межкультурному общению необходимо включать лингвострановедческий компонент. При этом главной мотивационной составляющей будет являться желание поехать в страну, где говорят на этом языке и общаться с её представителями. Важно учитывать и то, что межкультурное взаимодействие на профессиональном уровне предполагает не только официальные встречи, но и общение в бытовых ситуациях, поэтому при выборе учебного материала следует охватывать все стороны жизни людей и моделировать предполагаемые формы коммуникации.

Вслед за В.А. Масловой важно отметить, что лингвострановедение является комплексной дисциплиной, включающей рассмотрение исторических, философских, социологических, политических и других аспектов, без рассмотрения которых невозможно полное представление о материальных и духовных ценностях изучаемой нации. «Язык теснейшим образом связан с культурой: он прорастает в нее, развивается в ней и выражает ее. Если традиционный способ осмысления проблемы взаимодействия языка и культуры заключается в попытке решить лингвистические задачи, используя некоторые представления о культуре», то есть и способы, «с помощью которых язык воплощает в своих единицах, хранит и транслирует культуру» [7, 9].

Таким образом, вышеизложенное свидетельствует о

том, что лингвострановедческая компетенция будущих учителей китайского языка подразумевает способность осуществлять межкультурное общение, основанное не только на знаниях лексических единиц, содержащих национальный компонент, но и умениях адекватного их применения в ситуациях взаимодействия с представителями китайской нации, а также умениях использовать фоновые знания, чтобы исключить возможность быть непонятым.

Кроме того, формирование и развитие лингвострановедческой компетенции будущих специалистов является средством и результатом системного подхода, поэтому следует отметить, что после определения конечной цели лингвострановедения (то есть выделение компетенций, которые должны сформироваться в результате освоения дисциплины), можно говорить о ее содержательной стороне. Поэтому, как отмечает Гальскова Н.Д., «лингвострановедческая компетенция призвана обеспечить коммуникативную компетенцию, что предполагает оперирование аналогичными образами в сознании говорящего и слушающего так, как это происходит при общении между собой носителей одного и того же языка и одной и той же культуры» [5, 98]. Вместе с тем, лингвострановедческий материал, как правило, вызывает больший интерес у студентов, когда в материале отображены актуальные и злободневные социальные вопросы, чем дидактические тексты, направленные исключительно на отработку лексического и грамматического материала урока. Полноценная насыщенность такого материала лексическими единицами, отображающими культурную самобытность китайской нации, может продемонстрировать их использование в реальной речи, а также в представленном контексте делает его незаменимым с точки зрения дидактической работы с самим материалом. При этом одной из главных задач, которую решают при помощи лингвострановедческого компонента, содержащегося в учебном материале, необходимо считать формирование социолингвистической компетенции, в основу которой заложены фоновые знания, без которых не представляется возможным полноценное общение с представителями китайского языка и культуры. Поэтому очень важно при отборе лингвострановедческого материала отдавать предпочтение аутентичным текстам. В этом случае его можно рассматривать как методически ценным и эффективным средством обучения китайскому языку. В качестве аутентичного лингвострановедческого материала чаще всего используются газетные и журнальные статьи, включая электронные версии.

На основании того факта, что усвоение студентами материала подобного содержания обуславливает формирование у них культурологических знаний, отображающихся в изучаемом языке, а также тесной взаимосвязи лингвострановедения и лингвокультурологии, становится очевидным, что лингвострановедческая компетенция

является компонентом лингвокультурологической компетенции. Анализируя работы В.В. Воробьева можно говорить о том, что под лингвокультурологической компетенцией следует понимать хорошее знание всей системы культурных ценностей, выраженных в изучаемом языке, поэтому формирование лингвострановедческой компетенции ведет к развитию лингвокультурологической.

Проведенное исследование свидетельствует о том, что в процессе овладения лингвострановедческим языковым материалом, в частности фразеологическими единицами, лакунами и др., у учащихся формируются историко-фоновые знания, благодаря которым постигается национальное своеобразие образа жизни носителей китайского языка и культуры необходимые для полноценного межкультурного общения [2, 17].

Таким образом, можно говорить о прямой взаимосвязи лингвострановедческой компетенции с коммуникативной, социокультурной, а также лингвокультурологической.

В настоящее время в учебную программу подготовки учителей китайского языка, как правило, входит целый курс лингвострановедения, однако кроме этого следует обязательно включать лингвострановедческие материалы в рамках других дисциплин, направленных на изучение языка.

Через призму лингводидактики к овладению лингвострановедческими знаниями можно применить два подхода: социальный и лингвистический.

Согласно первому подходу страноведческие знания включают знание географического положения страны, вопросов, связанных с населением, истории экономического развития, образования, социальных проблем и др. [6, 546]. При этом обучаемым, как правило, свойственно соотносить новые знания с уже имеющимися о родной национальной культуре. В результате данного подхода студенты получают фоновые знания, при этом важно понимать необходимый объем информации о перечисленных аспектах. Поэтому, по мнению Г.Д. Томахина, следует разделять страноведение и лингвострановедение в системе лингвистического образования. Таким образом, страноведение может быть включено в блок общеобразовательных дисциплин и преподаваться на родном языке, а лингвострановедение в большей степени имеет тесную связь с узкой профессиональной специализацией и большое значение придается не как отдельному предмету, а как комплексной дисциплине по практике изучаемого языка [11, 59].

При лингвистическом подходе в процессе овладения лингвострановедческими знаниями педагог решает как

минимум две главные задачи:

1. Получить информацию о культуре страны изучаемого языка из языковых единиц. При таком подходе доминирующим компонентом дисциплины будет являться не сам язык, а культура.
2. Научить воспринимать языковые единицы изучаемого языка и употреблять согласно тем образам, которые сформированы в сознании носителей китайского языка и культуры. Под образами следует понимать закодированные национальные элементы. Образ, на котором строится смысловое значение слова или фразеологической единицы, возникает у студента поэтапно в процессе формирования навыка употребления языковой или речевой единицы, а затем выстраиваются в семантические группы.

При таком подходе главным объектом изучения лингвострановедения является не культура, а язык, и все силы направлены на формирование лингвострановедческой компетенции, являющейся одной из главных составляющих компетенции межкультурного общения.

Анализ указанных в статье исследовательских работ, позволяет сделать вывод о том, что в процессе подго-

товки будущих учителей китайского языка лингвострановедческие знания направлены на формирование коммуникативной, лингвокультурологической, социокультурной компетенций, владение которыми необходимы прежде всего в речевых актах межкультурного общения через адекватное восприятие речи собеседника и аутентичных текстов, рассчитанных на носителей китайского языка и культуры. Вместе с тем лингвострановедение выполняет лингвистическую и методическую функцию.

Таким образом, лингвострановедение можно рассматривать как учебную дисциплину, с одной стороны, направленную на овладение китайским языком, а с другой, дающее определенные сведения о стране и культуре Китая. Поэтому для формирования компетенции межкультурного общения у будущих учителей китайского языка важно понимать, что для того, чтобы обучаемые могли правильно выстраивать тактику и стратегию успешного речевого общения, процесс овладения китайским языком должен включать в себя знакомство с устройством социальной системы страны изучаемого языка, с окружающей действительностью современного Китая и жизненным укладом современного китайского общества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Воробьев В.В. Русский язык в диалоге культур. М., «Ладомир», 2006. – 286 с.
3. Воробьева Е.И. Содержание и структура понятия лингвострановедческая компетенция учителя иностранного языка. М., 1999, с 3-6.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам, М., «Академия», 2006, 336 с.
5. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам -М., Аркти-Глосса, 2000, 333 с.
6. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. - С-Пб., 2005, 351 с.
7. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. -- 208с.
8. Московкин Л.В., Юрков Е.Е. Коммуникативная компетенция: определение, состав, проблемы обучения. Сборник научных трудов под. Ред. Щукина А.Н. М., Филоматис, 2006, 199 с.
9. Прохоров Ю. Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение: Теория и практика обучения рус.яз. как иностранному : Метод. пособие для студентов-русистов и преподавателей рус. яз. иностранцам / Ю.Е. Прохоров; Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. - М.: ИРЯП, 1998. - 108 с.
10. Тарева Е.Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку / Е.Г. Тарева // Язык и культура. 2017. № 40. С. 302-320.
11. Томахин Г.Д. Реалии - американизмы : Пособие по страноведению: [Для ин-тов и фак. иностр. яз.] / Г.Д. Томахин. - М.: Высш. шк., 1988. – 238 с.
12. Щукин А.Н., Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: 2017. – 509 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, утв. Приказом № 124 Министерством образования и науки РФ от 22.02.2018

© Анисова Оксана Леонидовна (anisovaok@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

### FEATURES OF PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

*M. Badashkeev  
M. Badashkeeva  
N. Klementyeva  
N. Sodnomova*

*Summary:* In this study, we tried to raise an urgent problem today, every year in rural schools, the number of special children increases, who in the future, as well as everyone, must make a choice of life and professional path. The current reality of Russian villages is characterized by global crisis phenomena in the socio-economic sphere, this situation is directly related to the coronavirus pandemic and global adult unemployment. Purpose: Development of personal and professional self-determination of children with disabilities. Methods: The main diagnostic tools in the course of the ascertaining and control experiments were the author's package of diagnostics developed on the basis of scientific research by G.V. Rezapkina, the study was conducted in the framework of individual consultation conversations, the subjects were offered adapted questionnaires containing fifteen statements to identify the level of formation of personal and professional self-determination of students with disabilities. Results: A program of professional orientation and professional tests, as well as a system of traditional activities implemented jointly with parents and social partners of the school, has been developed. Conclusions: The empirical study identified the most effective ways to develop personal and professional self-determination of children with disabilities. In this paper, we consider the variety of different theoretical positions on the studied problems regarding the individual development of rural schoolchildren with disabilities. The authors' attention is focused on the joint psychological and pedagogical interaction with parents within the framework of the school of parental support "Tuya". This pedagogical imperative allows us to largely neutralize the negative socio-economic factors that lead to a certain ambiguity among students with disabilities in choosing their future profession, as well as disinterest in working in rural areas.

*Keywords:* personal and professional self-determination; development; professional tests; parental support; children with disabilities; educational environment.

*Бадашкеев Михаил Валерьевич*

*к.п.н., педагог-психолог, МБОУ «Тарасинская СОШ»,  
Иркутская область, п. Бохан  
badashkeevm@mail.ru*

*Бадашкеева Марина Александровна*

*Заместитель директора по ВР, ГБПОУ ИО «Боханский  
педагогический колледж им. Д. Банзарова», Иркутская  
область, п. Бохан*

*Климентьева Наталья Николаевна*

*к.псх.н., доцент, ФГБОУ ВО «Бурятский государственный  
университет им. Доржи Банзарова», г. Улан-Удэ*

*Содномова Надежда Бадма-Цыреновна*

*к.п.н., ФГБОУ ВО «Бурятский государственный  
университет им. Доржи Банзарова», г. Улан-Удэ*

*Аннотация:* В данном исследовании мы постарались поднять актуальную проблему на сегодняшний день, с каждым годом в сельских школах увеличивается число особых детей, которые в будущем также как и все должны произвести выбор жизненного и профессионального пути. Современная действительность российских сел характеризуется глобальными кризисными явлениями в социально-экономической сфере, данное положение напрямую связано с пандемией коронавируса и глобальной безработицей взрослого населения. **Цель:** Развитие личностно-профессионального самоопределения детей с ограниченными возможностями здоровья. **Методы:** Основным диагностическим инструментарием в ходе констатирующего и контрольного экспериментов был авторский пакет диагностик, разработанный на основе научных изысканий Г.В. Резапкиной, исследование проводилось в рамках индивидуальных консультационных бесед, испытуемым предлагались адаптированные анкеты, содержащие пятнадцать утверждений для выявления уровня сформированности личностно-профессионального самоопределения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. **Результаты:** Разработана программа профессиональной ориентации и профессиональных проб, а также система традиционных мероприятий, реализуемых совместно с родителями и социальными партнерами школы. **Выводы:** В ходе эмпирического исследования были определены наиболее эффективные пути развития личностно-профессионального самоопределения детей с ограниченными возможностями здоровья. В данной работе мы рассматриваем многообразие различных теоретических позиций по исследуемой проблематике относительно индивидуального развития сельских школьников с ограниченными возможностями здоровья. Внимание авторов сконцентрировано на совместном психолого-педагогическом взаимодействии с родителями в рамках школы родительского сопровождения «Туя». Данный педагогический императив позволяет в значительной степени нейтрализовать негативные социально-экономические факторы, которые приводят к определенной неясности у обучающихся с ОВЗ в выборе будущей профессии, а также незаинтересованностью работать на селе.

*Ключевые слова:* личностно-профессиональное самоопределение; развитие; профессиональные пробы; родительское сопровождение; дети с ограниченными возможностями здоровья; образовательная среда.

На современном этапе развития Российского образования и педагогической науки широко обсуждаются и анализируются проблемы развития личностно-профессионального самоопределения, что в принципе говорит о недостаточном просвещении молодежи с ограниченными возможностями здоровья путей самореализации в условиях современного села. На сегодняшний день данная проблема является очень актуальной, поскольку интеллектуальная деградация подрастающего поколения приобретает катастрофический характер. Переход Российской системы образования на инклюзивную модель образования, что подразумевает гуманное принятие детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья, а также права на общее образование, профессиональное образование, профессиональную самореализацию, полноценную интеграцию в современном обществе [1].

На наш взгляд подрастающему поколению с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) намного сложнее определиться с выбором жизненного пути, чем обычной молодежи. Процесс личностно-профессионального самоопределения детей с ОВЗ значительно сложнее и многограннее, поскольку интеллектуальные, психофизиологические, физические возможности во многом ограничивают трудовую, а в будущем профессиональную деятельность. Мы в нашем исследовании основной упор производим на реальное, адекватное видение собственных возможностей в выборе профессионального пути, что в принципе является основополагающей успешного развития личностно-профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ. В следствии чего нами разработана программа профессиональных проб и программа психолого-педагогической поддержки с учетом индивидуальных возможностей обучающихся с ОВЗ [6].

В программах отражены основные теоретические воззрения С.Н. Чистяковой «профессиональное самоопределение как процесс формирования позиции личности в отношении себя как субъекта профессиональной деятельности» [12, с. 120], О.В. Бобковой, А.В. Ереминой «что профессиональный выбор молодых людей с ОВЗ должен осуществляться в зависимости от индивидуальных способностей и возможностей, что позволит более успешную профессиональную адаптацию и минимальную напряженность функциональных систем организма» [7, с. 90].

Для решения практико-ориентированных задач нам близки позиции Р.А. Афанасьевой, О.В. Кучергиной, Е.А. Францусовой, О.В. Щелкуновой, А.М. Щербаковой, Е.Р. Ярская-Смирнова, которые отражаются в программе психолого-педагогической поддержки и программе профессиональной ориентации «На пути к звездам», где

во главу угла ставятся индивидуальные возможности обучающихся с ОВЗ [2, 8, 11, 13, 14]. Так же мы опираемся на мнение зарубежных ученых М. Demirbağ, S. Kingir, A. Pipere, M. Veisson, I. Salôte, которые считают, что «индивидуально-личностные особенности детей с ОВЗ приводят к определенным трудностям, что в принципе негативно сказывается на процессе развития выбора жизненного пути» [15, 16].

Таким образом, можно отметить, что современные ученые практики как отечественные, так и зарубежные склоняются к мнению о целенаправленной психолого-педагогической подготовке обучающихся с ОВЗ. Мы полностью поддерживаем данное мнение и поэтому в разрезе мероприятий инновационного проекта «Разработка и реализация комплекса сетевых образовательных программ профессиональных проб для детей и молодежи МО «Боханский район», мы реализуем семь программ, но для обучающихся с ОВЗ были определены три направления: Мать Земля (агроном, землеустроитель, охотовед, лесник); Железный человек (инженер-механик, водитель автотранспортного средства, тракторист); Шэдитэ ханза - Волшебный сундучок (швея, продавец, парикмахер, мастер маникюра) [5, с. 65].

В данной работе мы совместно с родителями обучающихся с ОВЗ проектируем созидательную образовательную среду, которая в значительной степени повышает эффективность процесса развития личностно-профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ [9,10]. В рамках реализации психолого-педагогической поддержки личностно-профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ, представлены в виде школы родительского сопровождения «Туя», это название выбрано неслучайно и несет глубокий философский смысл. Туя - «вечно зеленое хвойное дерево» - символ вечной жизни; Туй - с татарского языка «свадьба» - начало новой жизни; Туя - с бурятского языка - «заря» - прекрасное таинство. Объединяя все значения воедино мы видим концептуальную основу иного психолого-педагогического воздействия на процесс развития личности [5, с. 68].

Таким образом, проведенное нами исследование выявило положительную динамику развития личностно-профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ, что в принципе говорит об эффективном взаимодействии школы с родителями. Данные мероприятия обеспечили более осознанный профессиональный выбор и в последующем успешную профессиональную самореализацию. Также на наш взгляд реализация профессиональных проб в условиях сельской школы позволяет повысить эффективность процесса развития личностно-профессионального самоопределения обучающихся с ОВЗ.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Положение инвалидов [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики. Москва, 2015. Режим доступа: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/disabilities/) (дата обращения: 15.10.2018).
2. Афанасьева Р.А. Качество жизни и профессиональное самоопределение лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности в условиях семьи / Р.А. Афанасьева, В.И. Карпушенко // Специальное образование. - 2016. - № 2 (42). - С. 94 - 104.
3. Бадашкев М.В. Пути педагогизации образовательного пространства современного села [Текст] статья / М.В. Бадашкев // Педагогический журнал. - Москва, 2016. № 3. С. - 175-185.
4. Бадашкев М.В. Развитие личности старшеклассников в условиях сельской школы [Текст] статья / М.В. Бадашкев // Педагогический журнал. - Москва, 2017. №1В. С. - 442-449.
5. Бадашкев М.В. Особенности профессиональной ориентаций обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях современной сельской школы [Текст] статья / М.В. Бадашкев // Педагогический ИМИДЖ. Иркутск., 2019. № 1. С. 57-69
6. Бедерханова В.П. Становление личностно-ориентированной позиции педагога: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 19.00.07. Краснодар, 2002. 47 с.
7. Бобкова О.В., Ермина А.В. Модель профориентационной работы с учащимися старших классов, имеющими ограниченные возможности здоровья и инвалидность // Современные наукоемкие технологии. - 2017. - №5. - С. 89-93; URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36674> (дата обращения: 08.10.2018).
8. Кучергина О.В., Шелкунова О.В. Осуществление инновационной деятельности в условиях специальной (коррекционной) школы: нормативно-правовой аспект: учеб. пособие / О.В. Кучергина, О.В. Шелкунова. - Иркутск: Изд-во ИГУ, 2017. - 131 с.
9. Организация работы по профориентации и профадаптации детей-инвалидов и лиц с ОВЗ: учебно-методический комплект / [сост. Г.В. Резапкина]; Мино образования Респ. Коми, Коми респ. ин-т развития образования. - Сыктывкар: КРИРО, 2014. - 48 с.
10. Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки. Учебно-методическое пособие для психологов и педагогов. - Москва, Генезис, 2005. - 208 с.
11. Французова Е.А. Профессиональное самоопределение обучающихся в условиях профориентационной работы // Молодой ученый. - 2017. - №39. - С. 76-79. - URL <https://moluch.ru/archive/173/45747/> (дата обращения: 07.10.2018).
12. Чистякова С.Н. Профессиональное самоопределение обучающихся: проблемы и пути решения // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 2 (18). С. 118-122.
13. Щербакова, А.М. Проблемы трудового обучения и профессиональной подготовки учащихся вспомогательной школы // Дефектология. 1996. № 4. С. 24-28
14. Ярская-Смирнова, Е.Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова // Социологические исследования. - 2003. - № 5. - С. 100 -106.
15. Demirbağ M., Kingir S. Promoting pre-service science teachers' conceptual understanding about boiling by dialogic teaching. Journal of Baltic Science Education, Journal of Baltic Science Education, 16(4), Continuous. presented at the August/2017. Retrieved from <http://oaji.net/articles/2017/987-1503904739.pdf>
16. Pipere A., Veisson M., Salôte I. Developing Research in Teacher Education for Sustainability: Journal of Teacher Education for Sustainability, vol. 17, no. 2, pp. 5ñ43, 2015. DOI: 10.1515/jtes-2015-0009

© Бадашкев Михаил Валерьевич (badashkeevm@mail.ru), Бадашкева Марина Александровна, Климентьева Наталья Николаевна, Содномова Надежда Бадма-Цыреновна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ИННОВАЦИОННЫЙ КОНТЕКСТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ

**Белалов Рашед Маазович**

к.п.н., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»

1961rashi@mail.ru

## INNOVATIVE CONTEXT OF THE USE INFORMATION TECHNOLOGIES IN PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS

**R. Belalov**

*Summary:* The article reveals the features of the implementation of information technologies in pedagogical diagnostics. The author defines the specifics of the content of pedagogical diagnostics in the context of modern informatization and digitalization of society. At the same time, the main purpose of the study is to identify the specifics of the use of information technologies in the diagnostic process. The objectives of the study in the context of the use of information technologies in the diagnostic process are defined. The author points out the innovative aspect of the inclusion of information technologies in the process of pedagogical diagnostics, the need to take into account and select methods according to diagnostic parameters. It also summarizes the experience of domestic and foreign research in the field of computerization of diagnostic techniques.

*Keywords:* pedagogical diagnostics, information technologies, didactic methods, innovative product, scientific and methodological support, information competencies, structure of information competence.

*Аннотация:* В статье раскрываются особенности реализации информационных технологий в педагогической диагностике. Автор определяет специфику содержания педагогической диагностики в контексте современной информатизации и цифровизации общества. При этом основной целью исследования определяется выявление специфики использования информационных технологий в процессе диагностики. Определены задачи исследования в контексте применения информационных технологий в диагностическом процессе.

Автор указывает на инновационный аспект включения информационных технологий в процесс педагогической диагностики, необходимость учета и подбора методик соответственно диагностическим параметрам. Также обобщается опыт отечественных и зарубежных исследований в области компьютеризации диагностических методик.

*Ключевые слова:* педагогическая диагностика, информационные технологии, дидактические методы, инновационный продукт, научно-методическое сопровождение, информационные компетенции, структура информационной компетенции.

**Актуальность:** на настоящий момент современная система образования находится на этапе трансформации- современные образовательные технологии приобретают инновационный контекст. Все более актуализируются дистанционные формы, с применением цифровых технологий, компьютерных средств обучения. С одной стороны, данные рамки поставлены перед образовательной системой негативными мировыми событиями – пандемией, ее последствиями, с другой - расширяются возможности обучения для всех участников образовательного процесса. Педагоги могут осуществлять профессиональную деятельность на различных образовательных платформах, находить новые направления развития. Обучающиеся в то же время могут выбирать альтернативные формы и средства образования, обучаться в различных образовательных учреждениях, выбирать педагогов, корректировать образовательные программы. Поэтому образовательная практика носит опережающий характер, ориентированный на зону ближайшего развития обучающихся. Однако, для определения зоны ближайшего развития, перспектив обучения и разработки индивидуальных траекторий развития и

образования необходима педагогическая диагностика, реализуемая при помощи как традиционных, так и инновационных технологий.

Именно поэтому целью нашего исследования является выявление специфики использования информационных технологий в процессе педагогической диагностики.

Для достижения цели нами был поставлен ряд задач:

1. Определение содержания информационных технологий в педагогической диагностике;
2. Выявление необходимости включения информационных технологий в педагогическую диагностику;
3. Актуализация использования в педагогической диагностике информационных технологий.

В качестве основных методов был использован теоретический анализ литературы, сравнительный анализ данных педагогических исследований различных авторов.

На начальном этапе исследования необходимо определить понятие и содержание информационных технологий. Это является необходимым условием их внедрения, т.к. структура и содержание определяется дидактическими принципами, закономерностями организации педагогического процесса, требованиями к педагогической диагностике, а также содержанием международных, российских и региональных законодательных актов в системе образования.

«Педагогическая диагностика является составляющей учебного процесса, система педагогической диагностики является подсистемой педагогической системы, и понятие педагогическое проектирование в полном объеме касается проектирования системы педагогической диагностики.» [3, 478] Системный характер диагностики важен и при включении информационных технологий, т.к. обуславливает структуру и содержание диагностических методик. Именно поэтому необходимо определить, чем же отличается внедрение информационных технологий в педагогику от других социальных и научных систем. Во-первых, необходимо упомянуть ФГОСы, которые предъявляют повышенные требования к качеству и результатам образования. «Речь идет и о необходимости анализировать не только саму информацию на предмет ее полезности, а также сами источники, которые могут представлять различные уровни истинности, важности и объективности» [1, 84] Диагностировать необходимо именно само содержание критерия- знание, педагогические особенности, факторы, влияющие на образовательный процесс, а не оценки и аналитические данные, которые могут сопровождать процесс первоначальной диагностики, тем самым снижая объективность информации. Информатизация процесса диагностики позволяет избежать субъективных суждений и оценок и анализировать данные, полученные в ходе программной обработки.

Исходя из этого, необходимо отметить, что традиционные технологии диагностики, а затем воспитания и образования не будут столь эффективны и обретут большую ценность в дополнении информационными, инновационными. Г.И. Кириллова отмечает, что «внедрение информационных технологий должно обеспечить педагога исчерпывающими данными о результатах измерений, и алгоритма их анализа и интерпретации» [2, 48]

Во-вторых, индивидуальные образовательные траектории, карты, маршруты также невозможны без первоначальной педагогической диагностики, чтобы определять ресурсы, средства и методы обучения и воспитания. Поэтому в качестве основной особенности информационных технологий в педагогической диагностике следует отметить их личностную ориентированность, комплексность методов их технологий, и главное – вариативное содержание, которое зависит не только от целей и кри-

териев диагностики, но и от педагогических особенностей обучающихся. Несомненно, основное место в информационных технологиях отводится компьютерным, мультимедийным технологиям, которые позволяют наглядно и доступно представить сложные диагностические методики и затем их обработать. Это немаловажно, т.к. позволяет экономить время исследователей, повышает доступность диагностики для различных категорий обучающихся, а также повышает эффективность ее усвоения.

В частности, С.Л. Новоселова рассматривает понятие мультимедиа «как возможность с помощью компьютера предоставлять информацию пользователю через все возможные виды данных, такие как аудио, видео, мультипликация, изображение и другие в дополнение к традиционным способам предоставления информации, таким как текст». [5, 52]

С конца прошлого столетия информационные технологии начали внедряться в педагогическую практику за рубежом. «В результате изучения вопросов развития информационных технологий в странах Европы, США, Канады выяснено, что они имеют приоритетные особенности: достигнуто внедрение медиа-образования путем достижения интеграции между учебными дисциплинами» [4,16] Затем немного позже в отечественных исследованиях также начало актуализироваться включение информационных технологий в педагогический процесс. Сочетание концептуальных основ педагогической науки и тенденций информатизации общества позволяет обеспечить эффективность той педагогической системы, которая подвергается воздействию - образовательное или воспитательное пространство, индивидуальная или групповая диагностика не только в плане содержания, но и глубины, полноты диагностических критериев, их учета для построения и корректировки педагогического процесса.

Внедрение информационных технологий в процесс педагогической диагностики позволяет обеспечить более точные результаты, и в соответствии с ними, более правильно разработать образовательную либо воспитательную технологию. Кроме того, это позволяет придать диагностике развивающий аспект, т.к. способствует развитию проективных способностей обучающихся, развитию мотивации достижения и результативности, а также повышает воспитательный эффект образования. Современное общество со сложной инфраструктурой, объемом информации, глобальными тенденциями развития, предъявляет качественно новые требования к человеку как личности и профессионалу. Сложно развивать предметные и межпредметные компетенции специалиста или обучающегося, не выявив его склонности, интересы, личностные особенности, профессиональную направленность, а также социальную ситуацию развития.

Информационные технологии позволяют максимально полно и быстро собирать данные, необходимые для построения педагогического процесса, выявлять степень адаптивности к информационным нагрузкам, объему материала, выявлять педагогические особенности обучающихся.

Применение информационных технологий в педагогической диагностике позволяет не только определить уровень диагностируемых параметров, но и принимать рациональные и эффективные решения по моделированию и реализации педагогического процесса, а также спрогнозировать результат педагогического воздействия при различных вариантах развития ситуации. Полученную информацию после обработки возможно передавать различным специалистам в удобном для них формате, также проводить фронтальную диагностику и сравнительный анализ по различным параметрам и в динамике.

Исходя из вышесказанного, необходимо подвести итоги нашего исследования. В ходе работы была достигнута цель – определена специфика информационных технологий в педагогической диагностике, которая заключается в разработке лично ориентированных и включающих максимально полный «набор» критериев средств и технологий диагностики. При этом технологии должны позволять обобщать, сравнивать, противопоставлять данные, а также представлять их при помощи технических средств информатизации.

Также были решены основные задачи исследования. Во-первых, определено содержания информационных технологий в педагогической диагностике. Основной особенностью педагогической диагностики является ее системность и лично ориентированная направленность «Система педагогической диагностики, предназначенная для создания рекомендаций для оптимизации учебного процесса, производит соответствующие рекомендации для себя и реализует их, совершенствуя свою структуру, связи управления, алгоритмы и средства диагностирования, базовые модели студента и содержания обучения, систему классификации и методику прогнозирования». [3, 480] в содержание информационных технологий диагностики необходимо включать мультимедийные средства, которые позволят сделать диагностический процесс более комфортным, эффективным для обследуемых, а исследователю оставить максимум времени для качественного анализа, используя полученные количественные данные.

Во-вторых, была выявлена необходимость включения информационных технологий в педагогическую диагностику. Данный факт обусловлен необходимостью получения более точных, зачастую крупномасштабных данных с большими объемами диагностических пара-

метров и применением сложных, многофакторных диагностик, которые сложны и ресурсозатратны в обработке. Информационные технологии позволяют сделать процесс количественной обработки более быстрым и сосредоточить усилия на качественном анализе полученной информации. Безусловно, качество диагностики зависит от многих критериев – в частности, от объема и характеристик выборки, определения методик работы, целей диагностики и совокупности иных объективных и субъективных факторов. Однако, одной из основных особенностей информационных технологий является, с одной стороны – их стандартизированный характер, с другой – лично ориентированная направленность.

В-третьих, нами было актуализировано использование информационных технологий в педагогической диагностике. Оно отражается в мировых тенденциях развития общества – информатизации, цифровизации, масштабирования дистанционных форм работы, коммуникации и образования. Информационные компетенции являются ключевыми в результатах образования и критериях приема на работу специалистов. В. Хутмахер, выступая с докладом в Берне, «выделил пять ключевых компетенций, которыми должны обладать молодые европейцы, среди которых «компетенции, связанные с информатизацией общества, владение этими технологиями» [1, 84]

Информационные технологии в педагогической диагностике позволяют определить, и в дальнейшем корректировать педагогический процесс, варьировать его содержание в зависимости от полученных результатов. При этом очень важно проводить точную диагностику через определенный промежуток времени, отражая динамику развития диагностических параметров в соответствии с принципами индивидуального подхода и целеполагания в условиях коллективной учебной или воспитательной деятельности.

По мнению Колгатина А.Г., система информатизации педагогической диагностики должна позволять отслеживать распределение определенных педагогических характеристик в группе исследуемых либо динамику диагностируемых параметров при индивидуальной диагностике. «Объективное измерение знаний и способностей, возможность их сравнения с распределением соответствующих параметров в студенческом кругу и среди других людей соответствующего возраста способствует формированию объективной самооценки» [3, 485] Немаловажное значение информационные технологии имеют и при контрольной диагностике, когда необходимо выявить динамику диагностируемых параметров, определить проблемные зоны образовательного либо воспитательного процесса и наметить перспективы развития той или иной педагогической системы.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Воронов Сергей Алексеевич Структура и содержание компетенций в области использования информационно-коммуникационных технологий // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2017. №3-1 (95). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-i-soderzhanie-kompetentsiy-v-oblasti-ispolzovaniya-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy> (дата обращения: 13.05.2021).
2. Кирилова Г.И. Дидактические основы построения контроля знаний и умений в компьютерной технологии обучения: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. Казань, 2014. 16 с.
3. Колгатин Александр Геннадиевич Проектирование компьютерно-ориентированной системы педагогической диагностики как педагогическая проблема // ОТО. 2012. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-kompyuterno-orientirovannoy-sistemy-pedagogicheskoy-diagnostiki-kak-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения: 11.05.2021).
4. Лутфиллаев Махмуд Хасанович, Абдуллаева Шахзода Абдуллаевна Вопросы разработки и внедрения программного обеспечения педагогической диагностики (на примере высших учебных заведений республики Узбекистан) // Образовательные ресурсы и технологии. 2019. №3 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-razrabotki-i-vnedreniya-programmnogo-obespecheniya-pedagogicheskoy-diagnostiki-na-primere-vysshih-uchebnyh-zavedeniy> (дата обращения: 11.05.2021).
5. Оробинская А.Н. Мультимедиа-технологии и их использование в системе дошкольного обучения // Таврический научный обозреватель. 2016. №1-3 (6). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multimedia-tehnologii-i-ih-ispolzovanie-v-sisteme-doshkolnogo-obucheniya> (дата обращения: 11.05.2021).
6. Пеньковская Г.А., Сидина Т.А., Тараканова А.А. Роль информационно - коммуникационных технологий как инновационного аспекта в реализации ФГОС до // Вестник БГУ. 2014. №4-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy-kak-innovatsionnogo-aspekta-v-realizatsii-fgos-do> (дата обращения: 12.05.2021)

© Белалов Рашед Маазович (1961rashi@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Чеченский государственный педагогический университет

# ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ И ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

**Бермудес Алекина Алексей Эдуардович**

Преподаватель, Финансовый университет при

Правительстве Российской Федерации

*alexnaissur.work@gmail.com*

## INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF NEW GENERATION STANDARDS AND DIGITALIZATION OF EDUCATION

**A. Bermudes Alekina**

*Summary:* The article deals with the design of a modern foreign language lesson, taking into account the requirements of new generation standards and digitalization of education. The author examines in detail the main characteristics of a modern foreign language lesson, methodological approaches to its design, describes the terminological field of the problem under study. Particular attention is paid to the description of the linguo-methodological potential of some innovative educational technologies: case-study technology, tandem method and digital storytelling technology.

*Keywords:* educational technologies, innovative educational technologies, innovative educational technologies for teaching foreign languages, digitalization, digital educational resources.

*Аннотация:* В статье рассматриваются вопросы проектирования современного урока иностранного языка с учетом требований стандартов нового поколения и цифровизации образования. Автор подробно рассматривает основные характеристики современного урока иностранного языка, методологические подходы к его проектированию, описывает терминологическое поле исследуемой проблемы. Особое внимание в статье уделяется описанию лингвометодического потенциала некоторых инновационных образовательных технологий: кейсовой технологии (case-study), методу тандема и технологии цифрового повествования.

*Ключевые слова:* образовательные технологии, инновационные образовательные технологии, инновационные образовательные технологии преподавания иностранных языков, цифровизация, цифровые образовательные ресурсы.

**А**ктуальные тенденции современного развития системы подготовки по иностранному языку детерминированы требованиями новых Федеральных государственных образовательных стандартов, в основе которых лежит деятельностный подход. Экстраполяция его идей на обучение иностранным языкам приводит к возможности моделировать образовательный процесс с акцентом на интеракции учителя и обучающихся в разных формах - индивидуальной, парной, групповой, фронтальной (в виде пленума) [1].

На современном этапе приоритетным становится формирование у обучающихся функциональности владения иностранным языком, которая предполагает ее рассмотрение в аспекте развития функциональной грамотности школьников, а также в аспекте креативного мышления как специфического ценностно-интегративного компонента, имеющего определенное предметное содержание и нацеленного на развитие универсальных, гибких навыков («soft skills»). Реализация данных требо-

ваний осуществляется в рамках классно-урочной системы в формате урока / занятия по иностранному языку, который может быть организован как оффлайн, так и онлайн. В настоящее время все чаще высказываются мнения о недостаточной эффективности такой системы, о том, что это устаревший формат, и что необходимо разрабатывать новую модель организации учебного процесса, которая в большей степени соответствовала бы дифференциации и индивидуализации, опиралась бы на учебную автономию, проектную методику и т.п. [2, с. 202-208]

Урок иностранного языка в соответствии с требованиями стандартов нового поколения является комплексным феноменом, обладающим всеми свойствами целого, то есть всего учебного процесса, ступенью на пути к достижению общих целей обучения через реализацию всех или большинства принципов обучения. Урок должен отличаться разнообразием форм, приемов обучения, строиться с использованием основных и вспо-

могательных средств обучения. Костяк урока составляет определенным образом организованная система упражнений, то есть в каждом уроке реализуются практически все элементы методической системы.

Новые образовательные стандарты меняют не только терминологический аппарат урока иностранного языка, но и вносят существенные изменения в его содержание и структуру. Урок, соответствующий требованиям ФГОС, это целостная структурно-содержательная система, имеющая многокомпонентную структуру.

В отличие от традиционного «линейного» урока, цели урока по ФГОС определяются по четко выделенным критериям (т. е. цели урока диагностичны), основное содержание представляется как образовательная технология, имеющая мотивационную, дидактическую, организационную и другие составляющие. Планируемые результаты (предметные, метапредметные, личностные) также диагностичны, причем контроль осуществляется через критериальную оценку (взаимооценку, самооценку), которая приходит на смену суммативной оценке (отметке). Диагностируемые цели (при активном целеполагании обучающимися), соблюдение определенного алгоритма и сочетание различных видов деятельности учителя и обучающихся, которые завершаются предъявлением и оцениванием результатов, позволяют рассматривать урок как педагогический проект, и, соответственно, рассматривать проблему планирования урока или системы уроков и проблему проектирования урока [5, с. 22-33].

Проектирование современного урока иностранного языка рассматривается как создание проекта урока, соответствующего требованиям ФГОС, в том числе общедидактическим на уровне целеполагания, информационного обеспечения, организации деятельности обучающихся, используемых педагогических технологий, оценки деятельности и рефлексии.

На современном этапе обучения иностранным языкам приоритетными являются инновационные образовательные технологии, разработанные в соответствии с требованиями стандартов нового поколения и процессом цифровизации образования.

Однако несмотря на наличие четких, нормативно закрепленных требований к проектированию современного урока иностранного языка, в образовательной практике учителя сталкиваются с проблемами, в частности связанными с самим процессом проектирования, определением целей обучающей деятельности педагога, внедрением инновационных педагогических технологий и др. [3, с. 28]

Рассмотрим основные понятия, касающиеся проблематики нашего исследования.

**Образовательные технологии** трактуются как комплекс методов, форм и средств обучения, которые последовательно реализуются в образовательном процессе, во взаимодействии учителя/педагога и обучающихся [6].

**Инновационные образовательные технологии** рассматриваются как такие технологии реализации образовательного процесса, которые используют инновационный потенциал современных методов, форм и средств обучения [7].

**Инновационные образовательные технологии преподавания иностранных языков** – это комплекс инновационных методов, форм и средств обучения иностранным языкам, который способствует развитию познавательной и творческой активности обучающихся в усвоении иностранного языка и культуры стран, говорящих на нем, а также формированию коммуникативной и межкультурной компетенций [7].

**Цифровизация** рассматривается как процесс перехода какого-либо производства на использование информационных технологий. В сфере преподавания иностранных языков цифровизация обозначает включение в образовательный процесс цифровых образовательных ресурсов и онлайн-технологий [14; 15].

**Цифровые образовательные ресурсы** – вид образовательных ресурсов, которые интегрированы в определенный комплекс, представлены в цифровом или электронном виде и функционируют на базе информационно-коммуникационных технологий и ресурсов сети интернет [4, с. 4; 16, с. 296-298].

Система преподавания иностранных языков с включением инновационных образовательных технологий учитывает требования стандартов нового поколения, тенденций цифровизации образовательной деятельности и базируется на следующих концептуальных положениях [5, с. 22-33].

1. Современное развитие преподавания иностранных языков в разных типах образовательных организаций детерминировано тенденциями реформирования образования в целом и иноязычного образования в частности и может быть описано как непрерывное диверсификационное развитие, а конкретно по английскому языку - как глобальное. В свете новых требований ФГОС урок иностранного языка должен проектироваться с учетом современных целей, принципов, подходов к обучению иностранным языкам.
2. Основными характеристиками инновационного образовательного процесса по обучению иностранным языкам являются следующие: **практическая или речевая направленность** (имеется в

виду речевая активность обучающихся: главное – это не сообщение знаний, а практика общения; на уроке должна создаваться обстановка сотрудничества, сотворчества, взаимодействия между учителем и обучающимися и между самими обучающимися; задача учителя состоит в том, чтобы, управляя усвоением языкового и речевого материала, выводить учеников на владение стратегиями общения на изучаемом языке); **комплексный характер** (во-первых, это означает интегрированный характер овладения языковыми средствами и речевой деятельностью; во-вторых, в рамках урока взаимодействуют разные виды и формы работы, и, наконец, каждый урок является очередным шагом, продвигающим обучающихся к овладению коммуникативной компетенцией, которая сама по себе является комплексной целью, состоящей из языковой, речевой, социокультурной и др. компетенций. Кроме того, урок должен иметь развивающие и воспитательные задачи); **речевая активность обучающихся** (данная характеристика урока иностранного языка предполагает увеличение доли речевой активности школьников, возможно за счет взаимодействия разных видов речевой деятельности в рамках урока); **опора на родной язык** (необходимость использовать положительный перенос, лингвистическое и социокультурное сопоставление и сравнение); **доминирующая роль отводится не сообщению знаний, а тренировке** в употреблении языкового материала.

3. Основными подходами к организации преподавания иностранным языкам являются **индивидуальный подход** (учитель / педагог принимает во внимание индивидуальные особенности обучающихся, и с учетом этого поддерживает активность каждого отдельного ученика); **smart подход** (предлагаемые задания должны мотивировать учеников, быть интересными для них, учитывать индивидуальные особенности, но в то же время ориентировать их на преодоление посильных для каждого из них трудностей с тем учетом, что у учеников разные способности; то есть система заданий, используемых на уроке, должна отвечать так называемому smart принципу: она не может быть единой и неизменной для всех, должна быть гибкой, должна уметь подстраиваться под каждого ученика). Являясь методологической основой ФГОС, **системно-деятельностный подход**, наряду с коммуникативной направленностью, позволяет выделить признаки современного урока иностранного языка, соответствующие требованиям ФГОС: действия обучающихся на уроке должны иметь личностный смысл; при проектировании режимов работы на уроке иностранного языка учитель учитывает индивидуальность отношений

в группе, коллективе обучающихся; речемыслительная активность: порождение высказывания происходит в соответствии с задачей общения; эвристичность: спонтанный, творческий характер деятельности; функциональность: содержание высказывания определяет отбор и введение единиц языка в процессе обучения; проблемный характер поставленных задач и содержания материала [8, с. 57].

4. Одним из главных требований к современному уроку является **обеспечение активной самостоятельной работы учащихся**, доля которой на занятии должна составлять от 60 до 70 процентов от всего времени урока. Реализовать это требование возможно практически на любом этапе занятия за счет следующих условий: активное целеполагание; активизирующие приемы, формы и методы организации работы обучающихся; интерактивные виды деятельности; дифференциация (в том числе домашнего задания); активная рефлексия. К активизирующим способам организации работы относятся, к примеру, кооперативное чтение и письмо, вихревые группы, коммуникативная салфетка, карусель, работа на станциях, диктант в движении, зигзаг-дебаты и др.

Далее рассмотрим некоторые инновационные образовательные технологии преподавания иностранных языков в условиях реализации стандартов нового поколения и цифровизации образования.

#### Кейсовая технология

Данная технология представляет собой стратегию обучения, которая направлена на развитие критического мышления, коммуникативных навыков и умений выстраивать взаимоотношения с партнерами в групповом общении. Она может реализовываться в рамках двух типов урока иностранного языка.

**Задание центристский урок** (его проектирование опирается на задание центристский подход - task based language learning), сущность которого заключается в следующем:

- обучающиеся изучают язык в процессе активизации коммуникативной деятельности, стимулом которой является задание;
- в центре внимания находится активность ученика, а задача учителя - мотивировать обучающихся с помощью соответствующих заданий к спонтанным экспериментам, творческому и гибкому использованию иностранного языка. Джейн Уиллис предложила модель занятия, в которой можно выделить две основные фазы [17]:

**1 фаза – подготовительная**, так называемый **pre-task**.

Эффективным является прием "задом наперед": учитель предлагает в самом начале темы фрагмент заключительного теста или контрольной работы, на основе которого ученики понимают, что им нужно узнать в рамках этой темы. Если тема уже начата, то на этом этапе могут быть предложены для прослушивания и просмотра аудио и видеозаписи аутентичных коммуникативных ситуаций. При этом учитель может предложить для анализа те части печатного аудио или видео текста, в которых используется необходимая для последующих заданий лексика, а также речевые клише, грамматические структуры.

**2 фаза – основная**, так называемый **task cycle**. Это основная фаза выполнения заданий, включает в себя следующие элементы: непосредственная работа над заданием в парах или группах; подготовка устного или письменного отчета о том, как было выполнено задание; презентация результатов перед группой. Учитель на таком уроке выполняет роль консультанта, помощника, советника, а школьники работают преимущественно самостоятельно, используя форматы парной и / или групповой работы.

Еще один тип урока – **структурированный или проблемно-ориентированный урок**. Он в целом соотносится с технологией проблемного обучения, опирается на обучение в сотрудничестве, активное и коммуникативное взаимодействие между учащимися и учителем, преобладающую самостоятельную деятельность учащихся. В центре внимания находится проблемная ситуация [9, с. 153-155].

Структура урока такого типа с использованием кейсовой технологии состоит из трех методических блоков:

- **в первом блоке** осуществляется мотивирующее начало занятия, в том числе с использованием медиа средств, ставится цель, вводится проблема, например, на основе заранее подготовленного доклада и происходит первое обсуждение, например *brainstorm*;
- **во втором блоке** осуществляется детальное обсуждение проблемы и поиск путей ее решения, анализ методов и средств, распределение обязанностей и заданий с указанием конечного продукта на выходе, например, постер или презентация, осуществляется работа с материалами, как индивидуально, так и в парах и в группах, принимается решение, формируется окончательный продукт, обсуждается в группе и происходит возврат к изначальной гипотезе и постановке проблемы. Далее обучающиеся анализируют, насколько эта гипотеза была доказана, проблема была решена, то есть осуществляется рефлексия;

— **третий блок** означает перенос приобретенных знаний и умений на новые ситуации. Здесь осуществляется усиленная практика в применении как на основе рабочих конспектов, так и в ходе ролевых или деловых игр. Очень важна для такого типа занятия коммуникативная составляющая, в частности так называемый управляемый учебный разговор, похожий на сократовский метод обучения, когда учитель и ученики в диалоге вместе ищут оптимальное решение.

Примеры кейсов из УМК "Spotlight" для 10 класса:

Кейс 1. Read the text and create a Mind Map!

Кейс 2. "Information gap". Each of you has a piece of text that contains important information. Information is different for everyone. But it gives the full picture of the text. Find someone who has a missing piece of text and answer the question (p. 72).

Кейс 3. "Text gap". Each of you has similar texts. But the text lacks some details. The missing details are different for everyone. Find the classmates who can fill in the gaps in your text (p. 76).

#### Тандем-метод

Данный метод рассматривается как способ организации обучения иностранному языку, при котором собеседники, владеющие разными иностранными языками (они являются для них родными), в модели парного взаимодействия общаются и таким образом обучают друг друга [1]. Главной *целью* тандема является формирование умений свободного общения на иностранном языке, который является для тандем-партнера родным, в ситуации реальной коммуникации, а также знакомство с иной лингвокультурой и получение страноведческой информации. Особое значение этот метод имеет для формирования межкультурной компетенции обучающихся, их учебной автономии и умений преодолевать языковой барьер. Принципиальными *особенностями* тандем-метода являются активное речевое взаимодействие тандем-партнеров в аутентичной ситуации с аутентичным языковым и речевым материалом; структурирование индивидуального личностно-ориентированного учебного плана в зависимости от интересов партнеров; учебная автономия, которая заключается в свободном выборе формата общения и его тематики (наиболее распространенной формой общения является свободная беседа); оценивание не процессуальной, а результативной составляющей обучения [13].

В качестве основных преимуществ данного метода исследователи и практики называют его гибкость: метод может реализовываться как самостоятельный, мо-

жет быть интегрирован в другой курс на определенное время. Также курс может отличаться по длительности и форме коммуникации: устной, письменной, электронной [11, с. 9-13].

При обучении диалогическому общению на английском языке можно организовать цикл занятий с использованием тандем-метода следующим образом в соответствии с такими этапами:

**1. Организационно-подготовительный.** На этом этапе проводится практическое занятие с носителем языка по определенной тематике, усваиваются лексические и грамматические явления (for example: "Free time activities in Russia and Great Britain: new Trends).

- a) What is the most popular hobby in Britain among young people?
- b) What is the third top activity in the UK?
- c) How do British people spend their free time?

**2. Этап собственно тандема:**

- формирование мобильных пар (принцип формирования пар может быть любым: простой счет 1-2, 1-2; найти половинки картинок; по интересам и т.д.);
- свободное общение в тандеме: обучающимся раздаются рабочие листы по одной и той же теме, одинаковой структуры и с одинаковыми заданиями, только на разных языках. Последовательность "обновления" рабочего языка тандема регулируется преподавателем и обычно происходит через 40 минут свободного общения. Преподаватели обоих языков исправляют ошибки во время общения партнеров по тандему.

**3. Презентационный этап.** На данном этапе происходит презентация результатов свободного общения обоими партнерами по тандему, сначала на одном языке, затем на другом. Тандем-партнеры сообщают, какую самую важную и интересную информацию они узнали от собеседника.

**4. Контрольно-оценочный этап.** Целью данного этапа является не коррекция ошибок, а оценивание работы тандема и каждого его участника отдельно.

## Цифровое повествование

Эта технология предполагает реализацию цифровых технологий с целью продуцирования видео истории [10, с. 805-809]. В лингводидактике понятие "цифровое повествование" употребляется наряду с синонимичными понятиями, такими как компьютерный рассказ, цифровое эссе, электронное воспоминание, интерактивное повествование и др.

Постоянным компонентом в содержании урока или занятия с применением данной технологии является внедрение мультимедиа средств (цифровых ресурсов) – аудио, видео, графики, веб-публикаций для визуализации / аудиовизуализации своего повествования [12, с. 107-113].

Методика работы по данной технологии включает несколько этапов, которые реализуются последовательно и предполагают следующие действия: 1. Продуцирование идеи. 2. Анализ выдвинутой идеи. 3. Написание сценария. 4. Раскадровка. 5. Создание аудио- или видеоматериалов. 6. Создание из частей аудио или видео цельного цифрового продукта. 7. Выгрузка цифрового продукта на онлайн-сервисы. 8. Получение обратной связи (отзывов, оценок и т.д.).

Технология цифрового повествования способствует развитию у обучающихся аудиовизуальных умений, готовности работать с цифровыми образовательными ресурсами, коммуникативной и ИКТ-компетенции, а также повышению мотивации в изучении иностранного языка за счет интересных форм работы с цифровыми эссе.

Таким образом, проектирование современного урока иностранного языка неразрывно связано с внедрением инновационных подходов, методов и технологий. Инновационные образовательные технологии преподавания иностранных языков разрабатываются и внедряются с учетом реализации стандартов нового поколения и цифровизации образования, что означает ориентацию данных технологий на комплекс методологических подходов современного иноязычного образования: коммуникативно-ориентированный, системно-деятельностный, личностно-ориентированный.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС: сборник научных трудов по материалам Четвертой Международной научно-практической конференции (г. Воронеж, 19–20 февраля 2019 г.): в 2 ч. / [отв. ред. М.В. Щербакова]; Воронежский государственный университет. Воронеж: Издательский дом ВГУ. 2019. 418 с.
2. Колесников А.А. Как обучать иностранному языку студентов педагогического вуза: актуальные проблемы и возможные решения // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 462. С. 202-208.
3. Колесников А.А. Как организовать дифференцированный урок иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2021. №1. С. 28-33.
4. Колесников А.А., Боговская И.В. Обучение иностранному языку в условиях электронной школы: анализ проблем и перспектив // Иностранные языки в

- школе. 2021. №2. С. 4-13.
5. Колесников А.А. Современный урок иностранного языка: проблемы организации и возможные решения // Иностранные языки в школе. 2017. № 11. С. 22-33.
  6. Конышева А.В. Английский язык. Современные методы обучения. Минск: Тетра Системс, 2007. 352 с.
  7. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Академия, 2010. 201 с.
  8. Кравченко Е.В., Титова О.К. Методы визуализации информации при обучении английскому языку // Высшее образование сегодня. 2015. № 6. С. 57-60.
  9. Краснопеева Т.О., Шевченко А.И., Гураль С.К. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий в информационной образовательной среде // Язык и культура. 2020. № 51. С. 153-176.
  10. Логинова А.В. Цифровое повествование как способ обучения коммуникации на иностранном языке // Молодой ученый. 2015. № 7 (87). С. 805-809.
  11. Налётова И.В. Изменения системы образования под влиянием онлайн-технологий // Гаудеамус. 2015. № 2. С. 9-13.
  12. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107-113.
  13. Штеймарк О.В. Повышение качества знаний студентов педагогического вуза средствами цифровых образовательных ресурсов: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Штеймарк Ольга Валентиновна; [Место защиты: Моск. гор. пед. ун-т]. Москва, 2011. 178 с.
  14. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» / Сайт Правительства РФ. – URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB7915v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения: 28.05.2021).
  15. Цифровая образовательная среда: новые компетенции педагога: Сб. материалов участников конф. Электрон.текстовые дан. (1 файл pdf: 133с.). СПб.: Изд-во «Международные образовательные проекты», 2019. - URL: <http://www.eduportal44.ru/sites/RSMO-test/SiteAssets/SitePages.pdf> (дата обращения: 28.05.2021).
  16. Шапиев Д.С. Цифровые образовательные ресурсы в деятельности учителя // Молодой ученый. 2019. №16. С. 296-298. URL <https://moluch.ru/archive/254/58204/> (дата обращения: 28.05.2021).
  17. Willis D., Willis J. Doing Task-based Teaching. - Oxford University Press, 2007. 137 p.

© Бермудес Алекина Алексей Эдуардович (alexnaissur.work@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ABOUT THE EXPERIENCE OF SCIENTISTS-TEACHERS IN MODERN EDUCATION

**K. Bogonosov**  
**D. Vorobyev**  
**L. Ponomareva**  
**S. Sadekova**  
**V. Moiseev**

*Summary:* The article concerns the one of the topical areas of pedagogical science that claim to be undoubtedly modern - mobile learning. The relevance of the topic under consideration is not questioned by educational scientists, which is actually confirmed in the article. The lack of knowledge of the subject area is also not denied. The possibilities of using didactic tools, jointly formed by both teachers and the students themselves, are considered. This encourages students to act as active subjects of the entire educational process. Students should be encouraged to write down, discuss and document their ideas, and share their "useful" technology strategies and practices. Practice shows that the time spent in the classroom (classroom) in the framework of such educational activities is especially appreciated by students and encourages the development of literacy (including digital). Educational content in the modern educational process can be created by a teacher, selected by him from existing developments, and can also be "compiled" (collected with the active participation of the students themselves). This thesis is important for all aspects of organizing educational interaction. The combination of the correct choice of pedagogical technologies and the ability to access modern information resources is a prerequisite for significant progress in successful educational activities in the development of educational content.

*Keywords:* modern education, mobile pedagogics, mobile learning, mobility, pedagogical technologies, teaching methods.

## ОБ ОПЫТЕ УЧЕНЫХ-ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Богоносков Константин Александрович**  
 к.т.н., Доцент, Московский государственный  
 университет технологий и управления  
 им. К.Г. Разумовского (ПКУ)  
 kbogonosov@gmail.com

**Воробьев Дмитрий Игоревич**  
 к.э.н., Доцент, Московский государственный университет  
 технологий и управления им. К.Г. Разумовского (ПКУ)  
 d.vorobyev@mgutn.ru

**Пonomарева Лиля Фаясовна**  
 к.б.н., Доцент, Московский государственный  
 университет технологий и управления  
 им. К.Г. Разумовского (ПКУ)  
 eponomarev@mfmgtu.ru

**Садекова София Равиловна**  
 Московский государственный университет технологий и  
 управления им. К.Г. Разумовского (ПКУ)  
 s.sadekova@mgutn.ru

**Моисеев Виктор Александрович**  
 Московский государственный университет технологий и  
 управления им. К.Г. Разумовского (ПКУ)

*Аннотация:* Настоящая статья посвящена одной из актуальных областей педагогической науки, претендующих на звание безусловно современных, - мобильного обучения. Актуальность рассматриваемой темы не подвергается сомнению учеными-педагогами, что фактически подтверждается в статье. Также не отрицается недостаточная изученность предметной области. Рассмотрены возможности использования дидактического инструментария, совместно формируемого как преподавателями, так и самими обучающимися. Это побуждает обучающихся выступать в качестве активных субъектов всего образовательного процесса. Следует поощрять обучающихся записывать, обсуждать и документировать свои идеи, поделиться своими «полезными» технологическими стратегиями и практиками. Практика показывает, что время, проведенное в аудитории (классе) в рамках подобной учебной активности, особенно ценится обучающимися и поощряет развитие грамотности (в том числе цифровой). Обучающий контент в современном образовательном процессе может быть создан преподавателем, выбран им из существующих наработок, а также может быть «скомпилирован» (сбран при активном участии самих обучающихся). Данный тезис важен для всех аспектов организации учебного взаимодействия. Сочетание правильного выбора педагогических технологий и возможности доступа к современным информационным ресурсам, является необходимым условием существенного прогресса в успешной учебной деятельности по освоению учебного контента.

*Ключевые слова:* современное образование, мобильная педагогика, мобильное обучение, мобильность, педагогические технологии, методы обучения.

Среди множества областей педагогической науки, претендующих на звание безусловно современных, выступает феномен мобильной педагогики, включающий несколько более узкий термин (зачастую используемый в качестве синонима) — мобильное об-

учение. Этой сфере научного знания посвящена настоящая статья.

Актуальность рассматриваемой темы обычно не подвергается сомнению учеными-педагогами: «мобильное

обучение является одним из наиболее активно развивающихся видов электронного обучения, важным моментом которого являются его качественная организация, в частности, при выработке стратегии и контроля получения информации с помощью мобильных технологий, обеспечения ее результативности, достоверности и актуальности» [13, с. 73]

При этом подчеркивается недостаточная изученность предметной области: «Если в повседневной жизни преимущества использования мобильных технологий практически бесспорны, то вопрос об их интеграции в процесс обучения все еще открыт. Исследование внедрения мобильных технологий в процесс обучения находится в начале пути своего развития» [8, с. 21].

Так, например, российский ученый-педагог В.А. Кулев утверждает: «Мобильное обучение предусматривает наличие мобильных средств, независимо от времени и места, с использованием специального программного обеспечения на педагогической основе междисциплинарного и модульного подходов» [6, с. 46].

Часто в качестве результата своих научных изысканий отечественные педагоги публикуют нечто подобное: «российские исследователи и педагоги-практики должны постоянно заниматься поиском наиболее совершенных и современных методов и технологий мобильного обучения. Однако внедрение их в педагогический процесс образования сопровождается, во-первых, рядом проблем дидактического характера, а во-вторых, – проблем информационного характера» [1, с. 28].

Или своеобразное проявление «дарвинизма» в педагогике Н.Б. Ковалевой: «медиапространство события нашего современника может быть понято и проблематизировано с психолого-антропологической точки зрения как новая (дополняющая традиционную среду обитания и конкурирующая с ней за ресурсы и привилегированный статус) сфера деятельности и самореализации современного человека» [4, с. 11].

Попытка вернуться в рамки традиционного методологического аппарата исследования приводит к подобным формулировкам выявленного противоречия: «многие образовательные учреждения стали вводить новые элементы в свою деятельность, но педагогическая практика преобразований столкнулась с противоречием между имеющейся потребностью в быстром развитии и неумением педагогов это делать» [1, с. 27].

Объектом изучения предлагается считать расширенное «пространство знаний образовательной организации (т.е. содержание знаний всех субъектов образовательного процесса) и информационное пространство образовательной организации, т. е. методы, формы, средства, технологии управления знаниями» [8, с. 63].

Инновационность мобильного обучения определяется, как «комплексная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшества» [1, с. 25]. При этом, в отношении объекта обучающей деятельности должен сохраняться сложившийся (в традиционных образовательных системах) «баланс между социальными и индивидуальными потребностями» [1, с. 26].

Мнения педагогов-исследователей из стран, столкнувшихся с феноменом M-learning (мобильного обучения) значительно раньше Российской Федерации (Ally, M., Andersson, A., Aresta, M., Kisko, D., Prieto-Blazquez, J., Santos, C., и др.), могут быть обобщенно представлены лаконично примерно следующим образом: «это обучение с помощью мобильных устройств в любое удобное время и в любом месте» [10; 14, с. 101].

В любом случае нельзя не согласиться с авторитетным мнением В.И. Слободчикова: «В образовательном знании речь идет о новом типе научности» [9, с. 141].

Это побуждает обучающихся выступать в качестве активных субъектов всего образовательного процесса. Следует поощрять обучающихся записывать, обсуждать и документировать свои идеи, поделиться своими «полезными» технологическими стратегиями и практиками. Практика показывает, что время, проведенное в аудитории (классе) в рамках подобной учебной активности, особенно ценится обучающимися и поощряет развитие грамотности (в том числе цифровой).

Обучающий контент может быть создан преподавателем, выбран им из существующих наработок, а также может быть «скомпилирован» (собирается при активном участии самих обучающихся). Данный тезис важен для всех аспектов организации учебного взаимодействия. Здесь можно привести следующие рекомендации:

- предложить обучающимся составить собственные (в том числе мультимедийные) тезаурусы (словари) для всей своей группы (всего класса).
- предложить обучающимся составить индивидуальные записи, содержащие примеры новых (для конкретного слушателя) определений, иллюстраций, например, с помощью Evernote — <https://evernote.com/>.

Следует признать педагогически оправданным прием, когда обучающихся могут попросить исследовать и публиковать результаты анализа в текстах (в т.ч. в гипертекстовом формате) с возможностью группового обсуждения и комментирования. Для этой цели вполне подходит инструмент «Padlet», реализованный в онлайн версии на соответствующем Интернет-ресурсе (<http://padlet.com/>). После этого обучающимся следует предложить выбрать и опубликовать (то есть, «куррировать») различные мультимодальные тексты для на ос-

нове критической оценки таких текстов других обучающихся. В результате этого обучающиеся создают свои собственные мультимедиа тексты для публикации создавая таким образом обратную связь в блоге класса.

Обучение и использование различных технологий может быть организовано под руководством самого обучающегося и включать несколько уровней связей между обучающимися и их кураторами — более опытными пользователями, в том числе дистанционно.

Здесь уместно предложить обучающимся самостоятельно выбрать набор онлайн-инструментария для повышения их мотивации и самооценки. В качестве такого инструментария можно использовать мобильные социальные сети, такие как Facebook, Twitter, и т.д.

Рассмотрим возможности использования этих инструментов, по предложению как от преподавателей, так и от самих обучающихся:

- обучающиеся могут играть активную роль в определении их собственных коммуникативных потребностей, принимая фотографии мест и ситуаций, в которых они «застряли», и делать заметки или голосовые записи проблем. Конечно, обучающиеся могут делать заметки в блокноте спросить в классе, но изображения и записи представляют собой более богатые воспоминания для добавления к контексту нарастающим итогом.

Необходимость позиционирования обучающимся процесса их лингвистического обучения как динамической системы. В контексте данного требования необходимо учитывать следующее:

- преподаватели уже обеспечивают такую динамику как в рамках аудиторной работы, так и во внеклассном обучении с использованием различных тщательно выбранных текстовых фрагментов и мультимедиа;
- обучающиеся могут получить мобильный доступ к образовательному контенту и выбирать источники на своих устройствах, включая звук, изображения, видео и письменные тексты через подкасты, мультимедийные презентации от веб-источников, таких как Slideshare, YouTube, электронные книги или PDF-файлы. Обучающиеся также могут поделиться некоторыми из них с преподавателями и сверстниками.

Необходимо предоставление обучающимся своевременной обратной связи и лестницы для карьерного роста:

- преподаватели и обучающиеся могут «захватывать» несколько мимолетных моментов взаимодействия в классе наряду с более детализированными результатами запланированного языкового роста выходом, таким как в виде презентаций с

использованием голосовых или видео функций записи на своих мобильных устройствах. Эти записи позволяют преподавателям и обучающимся перемотать, пересмотреть, а затем на этом основании оценить прогресс в освоении предметной области, а также сохранить и поделиться своим мнением для оценки успешности в достижении целей.

- Самооценка, отзывы коллег и преподавателей, также как отчет о текущем прогрессе или развитии нужды значительно облегчают мониторинг успешности языкового обучения, благодаря сделанным записям в аудитории (классе) или вне его. Эти стратегии для обратной связи педагогически оправдывает использование мобильных устройств в образовательных целях.

Известные ученые-исследователи возможностей и ограничений мобильной педагогики [5; 8; 10; 15; 17], по всей вероятности, одобрили бы возникновение ситуаций, когда преподаватели перемещаются из одного места в аудитории в произвольное другое место, оставаясь способными оказать обучающимся дидактическую и воспитательную помощь [13; 14; 16; 17].

Не менее важным представляется предоставление возможностей для обучающихся взаимодействовать в обществе, вести переговоры и производить разнообразное и «креативное» общение со сверстниками (преодолевая временные и пространственные ограничения):

- Потребность в оперативной реакции на нарушение связи в совместной групповой работе может возникнуть в случае, когда преподаватель может быть временно недоступен при работе с отдельными группами обучающихся. Разумная консультация и использование справки на ресурсы на мобильных устройствах, такие как словари и переводчики способны облегчить и облегчают общение в такой педагогической ситуации настолько, насколько обучающиеся вынуждены будут решать свои языковые проблемы внутри и за пределами учебной аудитории.
- Многие преподаватели сообщали о том, что испытывают беспокойство по поводу потенциала использования мобильных устройств для прерывания совместной работы и вмешательства обучающихся от того, что происходит перед ними. Однако, как и в реальной жизни, для того, чтобы связь не прерывалась ненадлежащее использование мобильных устройств во время социального взаимодействия может быть ограничено.
- преподаватели (особенно – опытные) знают о преимуществах в области устного общения, которые имеют обучающиеся, получившие возможность два или три раза «отрепетировать», попрактиковать свои устные умения в общении, например,

в ролевой игре. Это может быть апробировано на подготовительном этапе, когда происходит объединение языковых ресурсов в парах или группах, а затем в процессе репетиций в группе.

- предоставление обучающимся возможности записать короткий раздел репетиции, и попросить их слушать, размышлять, исследовать и корректировать эти короткие записи совместно означает, что их окончательная версия будет в результате сильнее. Если обучающиеся записывают подобные короткие разделы, чтобы сравнить с их с ранними или поздними версиями, уверенность и мотивация к учебной деятельности возрастает.
- Обучающиеся должны получать указания от преподавателей, чтобы их стратегии изучения предметной области были применимы как в условиях занятий в классе, так и во внеаудиторной учебной деятельности.
- Многие обучающиеся могут идентифицировать и получать ресурсы, используя их для построения своей траектории обучения английскому языку, применять или преобразовывать полученные знания, оценивать их полезность и т.д.
- Следует просить обучающихся записывать и документировать свои результаты своей практиче-

ской учебной деятельности. Здесь приемлемы записи на мобильном устройстве, фотографии, видео. Важно, что все это дает преподавателю «общее понимание» стратегий изучения предметной области, выбираемых разными членами учебной группы. Следует также поощрять как можно более критические отзывы и обмен различными мнениями.

- Обучающиеся должны также определиться, каким образом они будут работать, с кем они будут работать и какие инструменты и СМИ предполагается использовать как в процессе учебной работы в классе, так и в рамках внеаудиторной учебной деятельности.

Таким образом, сочетание правильного выбора педагогических технологий и возможность доступа к информационным ресурсам «в любом месте», для записи и упорядоченного хранения актуальной информации, имеющей отношение к конкретному фрагменту образовательного процесса, полученному обучающимся через доступные мобильные устройства является необходимым условием существенного прогресса в успешной деятельности по освоению учебного контента, что подобно описано в данной статье.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бектурганова М.К., Син Е.Е. Мобильное обучение как новый подход в вузовском образовании // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам V междунар. науч.-практ. конф. – М.: МЦНО. – 2017. – № 3(5). – С. 24–30.
2. Жилина А.И. Системно-деятельностный подход учителя к управлению знаниями учащихся на уроке в соответствии с требованиями ФГОС // Человек и образование. – 2017. – №4. – С. 59–64.
3. Касаткина Н.Н. Исследование готовности студентов вузов к мобильному обучению // Ярославский пед. вестн. – 2017. – № 6. – С. 133–138.
4. Ковалева Н.Б. Медиаобразовательные перспективы рефлексивно-позиционного развития личности и способностей учащихся // Медиаобразование. Media Education. – 2017. – № 1(19). – С. 9–22.
5. Комаров К.Ю. Развитие территориального (регионального) пространства непрерывного профессионального образования: методология, теория, практика: монография / К.Ю. Комаров; под ред. В.А. Федорова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. 244 с.
6. Куклев В.А. Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании // Школьные технологии. – 2010. – № 4. – С. 45–52.
7. Логинова А.В. Использование технологии мобильного обучения в образовательном процессе // Молодой учёный. – 2015. – №8. – С. 974–976.
8. Рябкова В.В. Интеграция мобильных технологий в процесс обучения (начальный этап) // Педагогические науки. – №5 (59). – 2017. – С. 21–25.
9. Слободчиков В.И. Антропология образования – как предчувствие смысла // Наука и школа. – 2015. – № 6. – С. 138–142.
10. Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запады. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2020. – 270 с.
11. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2019. – 79 с.
12. Чепуренко Г.П. Обеспечение результативности обучения в условиях информатизации образования в вузе // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2018. – №2. – С. 306–318.
13. Юрьева Д.В. Мобильное обучение в управлении знаниями: проблемы эффективности. // Педагогика и просвещение. – 2019. – № 3. DOI: 10.7256/2454-0676.2019.3.30367 URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=30367](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=30367)
14. Kisko, D. Questions That Will Help Revamp Your Mobile Learning Strategies – URL: <http://www.k12mobilelearning.com/questions-to-help-revamp-your-mobile-learning-strategies>
15. Rushby, N Editorial: An agenda for mobile learning. British Journal of Educational Technology (2012) 43/3: 355–356.
16. Pegrum, M Mobile Learning: Languages, Literacies and Cultures Basingstoke: Palgrave Macmillan. (2014).

© Богоносков Константин Александрович (kbogonosov@gmail.com), Воробьев Дмитрий Игоревич (d.vorobyev@mgut.ru),  
Пономарева Лиля Фаясовна (eponomarev@mfmgu.ru), Садекова София Равилевна (s.sadekova@mgut.ru),  
Моисеев Виктор Александрович.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ: ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Ван Ямэн**

*Аспирант, Московский Педагогический Государственный  
Университет, Москва  
Tamefor@bk.ru*

### TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO CHINESE PHILOLOGY STUDENTS: A GRAMMATIC ASPECT

**Wang Yameng**

*Summary:* The assimilation of grammatical structure is a necessary prerequisite for the formation of foreign language consciousness. The nature of the Russian and Chinese languages is completely different, so the problem of mastering Russian grammar is especially relevant for the Chinese audience. To improve the skills of the grammar processing of the Russian speech it is necessary to identify the functional and semantic features of the Russian case forms in relation to the Chinese grammar forms in order to prevent errors caused by interference.

*Keywords:* grammatical system, language, consciousness, interference.

*Аннотация:* Усвоение грамматического строя является необходимой предпосылкой формирования иноязычного языкового сознания. Природа русского и китайского языков совершенно различна, поэтому проблема усвоения русской грамматики особенно актуальна для китайской аудитории. Для совершенствования навыков грамматической обработки русской речи необходимо выявить функционально-семантические особенности русских падежных форм по отношению к китайским грамматическим формам с целью предупреждения ошибок, вызванных интерференцией.

*Ключевые слова:* грамматическая система, язык, сознание, интерференция.

Любая методология требует разработки принципов и приемов обучения. Принципы обучения – это правила и направления, соблюдение которых делает процесс обучения эффективным [1: с.132]. На основе принципов обучения разрабатываются приемы, к которым, прежде всего, относятся методы объяснения материала и сложность упражнений.

Изучение иностранных языков имеет несколько аспектов. Один из них – грамматика. Она играет важную роль в обучении говорению на другом языке, являясь своего рода каркасом, на котором строится словарный запас. Изучение грамматики, а также формирование предложений и распознавание грамматических форм в устной и письменной речи, осуществляется путем формирования грамматических навыков.

Грамматика имеет очень важное значение в процессе обучения и формирования практических навыков использования иностранного языка. Очевидно, что ни один аспект изучения языка не вызывал столько споров и дискуссий на протяжении многих лет. Грамматика играет неодинаковую роль не только в изучении родного и иностранного языков, но и в системах образования разных стран [2; с.4].

В последние десятилетия двадцатого века коммуникативный аспект изучения русского языка как иностранного был признан во всем мире. Соотношение содержания грамматики и коммуникативной цели обучения является одной из основных проблем в коммуникатив-

но-ориентированном курсе русского языка. Коммуникативные навыки включают в себя умелое использование языкового материала при производстве или получении информации. Однако в некоторых курсах преподавания русского языка отсутствует грамматический аспект, хотя исследованиями в области психолингвистики, теории речевых актов, когнитивной психологии установлено, что возможность практического использования языка в общении основывается на способности человека совершать речевые акты, опираясь на знание программы речевого акта, а также на знание использования языковых средств и языкового материала при реализации речевого намерения в различные ситуации. Здесь грамматические правила имеют большое значение в реализации способности человека к речевому творчеству.

Опыт преподавания русского языка на факультете русского языка Шэньян Лигун Университета показывает, что студенты первого курса испытывают большие трудности в усвоении грамматики. Это связано с тем, что почти 90% студентов, поступающих в университет, не изучали русский язык в начальной школе, поэтому им очень трудно овладеть русской грамматикой. Тем не менее, мы еще раз подчеркнем, что грамматика является необходимой основой для правильного использования языка как средства общения.

Языковые навыки являются важным компонентом содержания изучения русского языка как иностранного, так как включают в себя способность выразить мысль и понять высказывание на основе знания и использования

языковых средств. Грамматический навык описывается как один из речевых навыков, автоматическое действие или операция с грамматическим материалом.

Хорошо известно, что грамматика – это сложный мультиплексный объект, огромное количество объектов для усвоения учеником, каждый из которых требует особый метод представления и обработки. Более того, грамматика тесно связана с лексикой и фонетикой. Поэтому грамматическая ошибка часто является также фонетической или лексической. Взаимосвязь грамматики, лексики и фонетики учитывается в аспектуально-композиционном принципе работы с грамматическим материалом.

С середины двадцатого века были созданы новые методы представления грамматики, отражающие практические цели изучения и помогающие преодолеть формальный подход. Функционально-семантический принцип – один из важнейших. Согласно ему, материал организуется "из идей, стремящихся быть выраженными" [3; с.65] и направлен на реализацию речевого намерения (коммуникативной цели). Этот принцип требует изложения материала на синтаксической основе. В качестве такой основы обычно используется конструкция предложения, схема структуры текстовой единицы (в диалоге или монологе). Конструкция наполняется типичным лексико-морфологическим содержанием, образуя речевой паттерн. Вариации наполнения речевого образца стимулируют автоматизацию использования форм и конструкций, а также обобщение отдельных языковых закономерностей, что составляет основу правила.

Практика преподавания русского языка китайским студентам и немногочисленные исследования на эту тему позволяют утверждать, что наибольшее количество систематических ошибок допускается в процессе фонетического, грамматического и синтаксического оформления речи на русском языке в силу лингвистических и экстралингвистических факторов. В основном это связано с негативным влиянием родного языка (интерференцией), ведь, как известно, китайский и русский языки не являются генетически родственными и представляют собой типологически разные системы. В китайском языке нет форм лица, времени, рода, числа и падежа, а порядок слов играет значительную роль. Отсутствие падежной системы может выступать в качестве одной из основных причин.

Известно, что специфическими особенностями русского языка являются инфлексивный характер всей языковой системы и сочетание флексивных словоизменительных форм с предлогами, сложная аспектуально-временная глагольная система, особенности словообразовательных связей, сочетаемости слов и предложений, порядок слов и ритмико-речевое оформление предложений. Эти специфические особенности особенно ак-

туальны для китайских студентов, изучающих русский язык. Китайский язык, в отличие от русского, имеет номинативную структуру и грамматически важный порядок слов, предлог атрибута, агглютинативную структуру: нет категорий пола, лица, падежа, числа, используемых с инфиксами, нет предлогов. Как утверждает Тань Аошуан, китайская грамматическая система "не открыта" для непосредственного наблюдения из-за слогово-морфемной формы ее основной словесной единицы и отсутствия внутренней инфлексии [4; с.72]. Кроме того, в русских и китайских словосочетаниях используются специфические средства грамматической связи. Не секрет, что "знание средств грамматической связи и навыки использования грамматических категорий необходимы для владения языком" [5; с.77]. Все это определяет сложность изучения русской грамматики китайскими студентами и требует решения многих вопросов по методике, ведущих к совершенствованию методики преподавания русского языка в китайской аудитории.

Работа по формированию и совершенствованию правильных и устойчивых речевых грамматических навыков, в частности, русского падежа, более эффективна, если проводится на основе сопоставления двух языков и методики обучения конкретным навыкам.

Процесс обучения не в языковой среде, несомненно, имеет свои особенности, ведь формирование речевых навыков определяется только учебной моделью. Конечный результат в основном зависит от того, насколько модель способствует достижению цели и помогает использовать языковую и коммуникативную компетенцию в реальных ситуациях общения. Однако тот факт, что иноязычная речевая деятельность ограничена рамками аудитории, вне которой учащиеся пользуются родным языком, а преподаватель, как правило, не является носителем языка, не обеспечивает должных условий для автоматизации языковых и речевых навыков и серьезно влияет на формирование грамматических навыков [6; с.46]. Ярким примером является грамматическая структура предложения на русском языке, продуцируемая китайскими студентами.

Мы предполагаем, что усвоение грамматического строя иностранного языка является необходимой предпосылкой для формирования языкового сознания, так как беглой речевой деятельности можно научить только после изучения грамматических особенностей языка. Усвоение речевых норм возможно только на основе учебно-речевой ситуации, что предполагает ряд условий для стимулирования речевой деятельности по теме, включающей определенные грамматические средства. Это особенно актуально для взрослой аудитории, где при обучении грамматическому строю используется рационально-активное сравнение языковых особенностей (в нашем случае китайско-русского).

Процесс распознавания требует анализа форм в их употреблении, сознательного построения фраз и предложений, понимания правил использования языкового материала в речи, обобщения и систематизации. Познавание языковой системы особенно важно в филологической аудитории, которой приходится не только изучать, но и в дальнейшем преподавать язык.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена вниманием ученых к проблеме преподавания русского языка как иностранного и недостаточным количеством работ, касающихся лингвистических и методических основ обучения китайских студентов русским отглагольным словосочетаниям, отсутствием учебных пособий, основанных на данном материале.

Для совершенствования грамматически правильных речевых навыков на русском языке необходимо показать функционально-семантические особенности русских падежных форм в сопоставлении с китайскими грамматическими формами, что поможет предотвратить ошибки,

вызванные интерференцией, и создать комплекс упражнений для исправления и преодоления многочисленных ошибок, возникающих в речи китайских студентов, когда они смешивают значения разных падежей или значения одного падежа. Комплекс упражнений для коррекции представляет собой иерархически структурированное единство определенных видов упражнений, количество и последовательность которых предопределяется закономерностями коррекции указанных умений, относительно этапов формирования компонентов умений в разных видах речевой деятельности [7; с.127].

Созданная в исследовании методика может быть использована при обучении китайских студентов-филологов русской грамматике на основе глагольно-существительных словосочетаний с целью коррекции и последующего совершенствования продуктивных и рецептивных навыков в учебно-профессиональной сфере при обучении будущих учителей. Национально-ориентированная модель будет полезна и для обучения китайских студентов-нефилологов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Московкин Л., 2019. Теоретические основы выбора оптимального метода обучения (русский язык как иностранный, начальный этап). СПб: СМИО-Пресс, 160 с.
2. Кулешова Н., 2017. Формирование грамматических навыков на начальном этапе в основной школе: тезисы. Краснодар, 54 с.
3. Щерба, Л., 2014. Языковая система и речевая деятельность. Лондон, 427 с.
4. Тан, А., 2018. Грамматика в китайской традиционной науке. Москва: Филологические науки, 5, с. 69-75.
5. Останенко А., 2017. Преподавание русской грамматики иностранным учащимся на начальном этапе. Москва: Русский язык, 144 с.
6. Донская, Т., 2019. Очерки методологии русского языка. Санкт-Петербург: Издательство "Сударыня", 160 с.
7. Щукин А., 2020. Методика преподавания русского языка как иностранного. Москва: Высшая Школа, 334 с.

© Ван Ямэн (Tamefor@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ФОРМАТЫ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## CORPORATE TRAINING FORMATS AND THEIR APPLICATION IN THE PROCESS OF IMPLEMENTING EDUCATIONAL PROGRAMS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

*I. Gerasimova  
I. Volkova  
A. Shelaumov*

*Summary:* This article is devoted to the search for new approaches to learning that would meet the new trends in the development of Russian society and would be able to meet the requirements of educational standards.

*Keywords:* corporate training, education, teacher, training.

**Герасимова Ирина Евгеньевна**

старший преподаватель, Институт транспорта,  
сервиса и туризма, Нижегородская область,  
р.п. Воротынец  
irinaGera1990@yandex.ru

**Волкова Ирина Алексеевна**

старший преподаватель, Институт транспорта,  
сервиса и туризма, Нижегородская область,  
р.п. Воротынец  
volkova10011985@mail.ru

**Шелаумов Александр Владимирович**

старший преподаватель, Институт транспорта,  
сервиса и туризма, Нижегородская область,  
р.п. Воротынец  
shelaumov2013@yandex.ru

*Аннотация:* Эта статья посвящена поиску новых подходов к обучению, которые бы соответствовали новым тенденциям развития российского общества и смогли бы соответствовать требованиям образовательных стандартов.

*Ключевые слова:* корпоративное обучение, образование, педагог, обучение.

В связи с выходом государственных образовательных стандартов нового поколения, система образования претерпевает значительные изменения, связанные с поиском новых подходов к обучению, соответствующих новым тенденциям развития российского общества.

Так же, согласно требованиям, федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования, на всех дисциплинах гуманитарного, социально-экономического, математического и общего естественнонаучного циклов должны формироваться общие и профессиональные компетенции.

На занятиях по различным дисциплинам студенты СПО должны научиться организовывать собственную деятельность, принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность, ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности [4].

В связи с этим, возникает проблема преподавания дисциплин гуманитарного, социально-экономического, математического и общего естественнонаучного циклов в рамках ФГОС и перед педагогами встает ряд вопросов:

1. Как организовать учебный процесс, исходя из основных требований стандарта нового поколения?
2. Каким должно быть современное занятие?
3. Как найти новые подходы к обучению, которые бы соответствовали новым тенденциям развития российского общества?

Отвечая на первый вопрос, стоит отметить следующее:

Во-первых, при организации учебного процесса, нужно рационально распределять учебные часы по изучаемым разделам дисциплины, а последовательность тем, предлагаемых к изучению, должна быть направлена на качественное усвоение учебного материала.

Во-вторых, преподавателю необходимо иметь перечень практических занятий, которые направлены на процесс научного познания и теоретического обоснования профессиональных задач.

Немаловажным является вопрос об организации самостоятельной работы. Согласно требованиям федеральных государственных стандартов образования, к подготовке специалистов среднего звена, она должна быть направлена на закрепление умения поиска, накопления и обработки научной информации.

Таблица 1.

«Форматы корпоративного обучения и их практическая реализация в образовательном процессе»

| Формат корпоративного обучения | Практическая реализация в образовательном процессе  |
|--------------------------------|---|
| Метод Shadowing                | Данный метод можно активно применять в обучении школьников и студентов, для усвоения иностранных языков   |
| Метод Secondment               | В системе образования – этот метод еще только начинает развиваться, институты и университеты РФ стараются отправлять студентов в зарубежные «командировки» для получения знаний и опыта в той сфере, в которой они обучаются.   |
| Метод Buddying                 | Этот метод отдаленно можно сравнить с тьютерством. В данное время тьютеры- это редкое явление, но с развитием технологий и появлением новых стандартов-эти методы могут стать основополагающими в учебном процессе  |
| Метафорическая игра            | Использование такой формы обучения помогает активизировать творческие способности участников, дает возможность по-новому взглянуть на профессиональную ситуацию и изменить сложившиеся стереотипы. Метафорическая игра способствует развитию креативности студентов; снижению тревожности участников по поводу решения той или иной проблемы; побуждению участников к самостоятельности |
| Коучинг                        | Используя коучинг, педагог помогает ребенку понять свои возможности и ресурсы, определить цели, превратив проблемы в задачи. В отличие от традиционного образования, они помогают учащимся размышлять, а не бездумно заучивать пустые факты и формулы.  |
| Обучение в рабочих группах     | Перед образовательными учреждениями, стоит задача научить своего выпускника умению общаться, работать в коллективе, высказывать свою точку зрения и уметь ее аргументировать. Использование на занятиях групповых форм работы может помочь решить эти задачи. Эти формы работы подразумевают создание таких условий, в рамках которых ученики активно взаимодействуют друг с другом.    |
| Кружок качества                | Данный метод можно использовать для выявления проблем в сфере образования, которые негативно влияют на процесс обучения.  |
| Менторинг                      | Данный метод используется в образовательных организациях и одной из важнейших задач наставника является организация профессиональной адаптации молодого педагога к учебно-воспитательной среде.   |
| Иммерсивное обучение           | Новый подход в мире образования: он не только делает процесс усвоения знаний более наглядным и зрелищным  |
| Сторителлинг                   | Это отличный способ разнообразить занятия, чтобы найти подход и заинтересовать любого ребенка.  |

В-третьих, преподаватель обязан предусмотреть активные и интерактивные формы проведения учебных занятий, а также современные методы и средства обучения, потому что использование активных педагогических технологий на занятиях способствует самостоятельной оценке своей деятельности учащимися, и это дает возможность говорить о формировании сознательных, активных, конструктивных личностей.

Отвечая на второй вопрос, стоит отметить что, развитие любознательности каждого студента, интереса к познавательной деятельности является важной и необходимой задачей, стоящей перед преподавателем.

При осуществлении образовательного процесса педагог должен использовать различные формы проведения занятий: дискуссии, «круглые столы», различные деловые и ролевые игры. Также стоит проводить коллоквиумы и викторины, и давать студентам творческие задания, которые будут направлены на формирование их самостоятельной деятельности.

Также преподавателю необходимо проводить открытые занятия со студентами для формирования у них системы базовых ценностей на основе осмысления обще-

ственного развития, осознания уникальности каждой личности, раскрывающейся полностью только в обществе и через общество.

При ответе на третий вопрос, стоит обратить внимание на новые виды и форматы обучения.

Одним из таких новых подходов к обучению можно увидеть в применении в образовательном процессе студентов одного из форматов корпоративного обучения (таблица 1).

Делая вывод, можно сказать, что использование форматов корпоративного обучения в образовательном процессе студентов СПО и ВО способно совершить революцию в мире образования: - каждому педагогу предстоит переосмыслить новые реалии педагогической деятельности и образования в целом, переосмыслить профессию учителя и педагога, проявить творческий подход в формулировании и решении научно-педагогических и научно-методических задач, и соответственно, внести коррективы в свою повседневную педагогическую практику, а про студентов можно будет говорить как о сформированных, сознательных, активных, конструктивных личностях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гедграфова Л.М. Тьюторское сопровождение студентов высших учебных заведений: сравнительный анализ зарубежной и российской практики [http://irbis.gnpbu.ru/Aref\\_2014/Gedgrafova\\_L\\_M\\_2014.pdf](http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2014/Gedgrafova_L_M_2014.pdf)
2. Конти Т. Будущее качества. Стандарты и качество/ Т. Конти. – М.: Европейское качество, 2000. – 335с.
3. Резник С.Д., Джевицкая Е.С. О повышении роли и механизмах подготовки научно-педагогических кадров в высшем учебном заведении [Текст]/ С.Д.Резник, Е.С. Джевицкая// Гуманитарные научные исследования. 2014, №12-1 (40). - С. 125-135.
4. Шамин А.Е., Касимова Ж.В. Особенности предоставления образовательных услуг в региональных вузах // Вестник НГИЭИ. 2018. № 10 (89). С. 119-134.

© Герасимова Ирина Евгеньевна (irinaGera1990@yandex.ru), Волкова Ирина Алексеевна (volkova10011985@mail.ru), Шелаумов Александр Владимирович (shelaumov2013@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ИДЕИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ К.Д. УШИНСКОГО И В.П. ВАХТЕРОВА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДАХ И ОПЫТЕ М.К. ТЕНИШЕВОЙ

**Жбанков Алексей Алексеевич**

Аспирант, Смоленский государственный университет  
al\_zh\_xx@mail.ru

### THE IDEAS OF MORAL EDUCATION OF K.D. USHINSKY AND V.P. VAKHTEROV IN THE PEDAGOGICAL VIEWS AND EXPERIENCE OF M.K. TENISHEVA

**A. Zhbankov**

*Summary:* The article shows the connection of the ideas and pedagogical experience of the moral education of Princess M.K. Tenisheva, manifested in the agricultural school created by her, with the advanced ideas of the great teachers K.D. Ushinsky and V.P. Vakhterov in the late XIX – early XX centuries, as well as their significance in the development of the national theory of education.

*Keywords:* agricultural school, moral education, means of moral education, teacher's personality, persuasion, moral suggestion.

В конце XIX – начале XX веков известность в России имела сельскохозяйственная школа княгини М.К. Тенишевой. Замышляя создать в селе Талашкино Смоленского уезда «идейное имение», она создала в нем «идейную школу». «Идейную» – основанную на совокупности передовых педагогических идей того времени, относящихся к представлению княгиней об идеальной народной сельскохозяйственной школе «нового типа».

Анализ высказываний М.К. Тенишевой, описанных ею педагогических процессах и явлениях в созданной ею школе показал наличие в них заметных следов педагогических идей нравственного воспитания К.Д. Ушинского и его последователя В.П. Вахтерова, свидетельствующих о принятии их княгиней.

Единственным научным трудом, содержащим характеристику Талашкинской школы М.К. Тенишевой, является диссертация О.Э. Эрдман, защищенная в 1999 году. Автор диссертации излагает выявленное ею влияние идей «передовых деятелей того времени» с указанием направленности влияния каждого из них: И.А. Антонова, Е.Н. Андреева, К.Ю. Церкуля, Н.В. Касаткина, С.В. Владимирского, Д.К. Советкина, П.Ф. Лестгофта, И.А. Стебута [8, с. 24-26]. Однако в перечне идей названных выше персон направленность на нравственное воспитание в народных школах нами не обнаружена. Хотя в рассматриваемый период данная проблема обсуждалась в печати с выходом статей К.Д. Ушинского и В.П. Вахтерова.

*Аннотация:* В статье показана связь идей и педагогического опыта нравственного воспитания княгини М.К. Тенишевой, проявившихся в созданной ей сельскохозяйственной школе, с передовыми идеями великих педагогов К.Д. Ушинского и В.П. Вахтерова в конце XIX – начала XX веков, а также их значимость в развитии отечественной теории воспитания.

*Ключевые слова:* сельскохозяйственная школа, нравственное воспитание, средства нравственного воспитания, личность учителя, убеждение, нравственное внушение.

Озабоченная созданием народной школы нового типа княгиня не могла обойти вниманием публикации по такому вопросу, как нравственное воспитание в начальной школе. Более того: в ее педагогических взглядах и опыте обнаруживаются заметные следы идей этих авторов в отчетах Талашкинской сельскохозяйственной школы Тенишевой и в ее книге «Впечатления моей жизни» [4].

Одной из важнейших идей, выдвинутых учеными, была идея о роли личности учителя в нравственном воспитании. К.Д. Ушинский писал: «Воспитатель..., поставленный лицом к лицу с воспитанниками, в самом себе заключает всю возможность успехов воспитания...Влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» [6, с. 140]. Ученый описывает образ сельского учителя, обладающий такой «воспитательной силой»: «...Чтобы жизнь его не только не подавала повода к соблазну, не только не разрушала уважения к нему в родителях и детях, но, напротив, служила примером как для них, так и для других, и не противоречила его школьным наставлениям. Только при этом условии он может иметь нравственное влияние на детей, и его школьная деятельность будет истинно-воспитательной деятельностью» [7, с. 19].

По мнению В.П. Вахтерова, нравственное влияние

личности учителя-воспитателя на личность ученика обусловлено авторитетом учителя, в основе которого лежит любовь и уважение к учителю, а затем уже привычка подчиняться к нему. Любовь ребенка – эхо любви учителя к нему. «Уважение детей учитель приобретает безукоризненностью своего поведения и всего образа жизни, своим умственным и нравственным превосходством» [1, с. 59]. В дополнение к названным благородным качествам личности, обеспечивающим авторитет учителя со стороны учеников, В.П. Вахтеров выделяет трудолюбие, дисциплинированность, доброту, такт, умение владеть собой и так далее. Такой «...учитель сам из себя представляет наглядное пособие» нравственности [1, с.71].

Под влиянием идей К.Д. Ушинского и В.П. Вахтерова княгиня М.К. Тенишева сформулировала свои требования к личности сельского учителя, как к идеалу народного учителя. «...Деревенский учитель должен быть не только преподавателем в узком смысле слова, то есть от такого-то до такого-то часа давать уроки в классе; но он должен быть и руководителем, воспитателем, должен сам быть сельским деятелем, всеми интересами своими принадлежать к деревенской среде; знать сельское хозяйство, хотя бы в какой-нибудь маленькой отрасли его, быть если не специалистом, то любителем, например, огородничество, садоводство или пчеловодство, чтобы подавать пример своим ученикам, приучать их к труду; пробудить сознательное отношение и любовь к природе; а кроме того, он должен быть их первым учителем нравственных правил, чистоплотности, порядочности, уважения к чужой собственности....Ему надо заронить в душу своих питомцев искру Божию» [4, с. 140].

К.Д. Ушинский и В.П. Вахтеров в своих научных статьях предложили методику нравственного воспитания, основанную на идеях гуманизма. К.Д. Ушинский писал: «Дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно только действовать убеждением... Если личность воспитателя значит все в деле воспитания, то каким же образом действовать на личность иначе, как не путем убеждения, - путем педагогического воспитания» [5, с. 31,32].

Можно предположить, что в контексте изложенной выше идеи автор видел сущность понятия «убеждение» как процесс передачи ученикам моральных представлений посредством разъяснений.

В.П. Вахтеров считал, что при влиянии учителя на учеников «нужна и искренность, и сила убеждения» [1, с. 7]. Он теоретически модернизировал метод убеждения, усилив его влияние на сознание способом влияния на подсознание – внушением, которое используется в гипнозе. Ученый подчеркивал, что способ гипноза ненормален, вреден для здоровья гипнотизируемого, а способ внушения, основанный на убеждении и приме-

ре, признается нормальным, здоровым и естественным. Этот метод получил у автора название – «нравственное внушение».

В.П. Вахтеров в своей статье излагает рекомендации учителю о том, как добиться того, чтобы нравственное внушение имело действие на ребенка [1, с. 61-62]. Чтобы не отвести внимание от нашей проблемы, воспроизведение этих рекомендаций в статье мы не сочли необходимым.

В.П. Вахтеров рассматривает организацию межличностных отношений и их положительное влияние на детей как способ нравственного воспитания. «...Предмет этики, - писал В.П. Вахтеров, – отношение людей друг к другу, а, стало быть, научить этим отношениям ребенка возможно только тогда, когда он будет находиться в обществе других людей...Нет никакой возможности сделать ребенка нравственным, удалив его от других детей. Совершенно так же стоит вопрос об отношении обоих полов друг к другу...Совместное обучение мальчиков и девочек усиливает благородное влияние сообщества учащихся на каждого из них...Девочки отвыкают от жеманства, становятся более самостоятельными и независимыми, а мальчики – от грубости, делаются более мягкими, вежливыми во взаимных отношениях» [1, с. 119].

В гармонии отношений мальчиков и девочек друг к другу, возникших в школе на началах симпатии, справедливости, равенства, по мнению ученого, станет мощным фактором поведения на всю последующую жизнь.

Данная идея получила свое применение в организации нравственного воспитания в школе княгини М.К. Тенишевой. В требования к учащимся входило: «безусловная вежливость в обращении как с преподавателями, товарищами, так и с посторонними лицами, исполнительность, послушание и доброе отношение к товарищам» [2, с. 52]. «Для отдыха, сна и занятий по рукоделию девочки имели при школе совершенно отдельное здание, а все остальное время, проходя одинаковые курсы наук в классах, исполняя одинаковые работы и дежурства по хозяйству школы и участия в общих играх, находятся вместе с мальчиками. Трехлетний опыт совместного времяпровождения дает право думать, что постоянное общение учеников и учениц благотворно действует на нравы мальчиков, так как в присутствии воспитанниц ученики не только не решаются сделать что-нибудь неприличное, но даже воздерживаются от бранных слов, и, начиная с малых лет вместе свое образование и постоянно видя друг в друге товарища, привыкают к обоюдному уважению. Кроме того замечено, что ученицы всегда с большей аккуратностью относятся к порученным им работам, что, в свою очередь, заражают и мальчиков» [2, с. 13].

Благоприятные условия и порядок в школе К.Д. Ушинский и В.П. Вахтеров также считали средствами нравственного воспитания. Они приучают детей к организованности, соблюдению необходимых требований и к поддержанию порядка.

Талашкинскую школу отличал безукоризненный порядок организации жизни и учебной деятельности детей. «Классные занятия продолжались с 1 января по 1 апреля и с 15 сентября по 19 декабря, всего 130 дней. Зимние классные занятия учеников начинались ежедневно в 8 часов утра и, после 4-го урока, в 11 часов 50 минут кончались. Каждый урок длился 50 минут... Те преподаватели... стремились к тому, чтобы ученики возможно лучше усваивали задаваемые вновь уроки еще в классе во время их объяснений. С 8 – 10 часов время для учеников свободное, которое они употребляют по своему усмотрению или на подготовку уроков, или на игру на балалайках и хоровому пению, или просто отдыхают. Любимым развлечением учеников во время отдыха были: зимой – бега на лыжах и коньках, а летом – игра в мяч. Во всех развлечениях и играх учеников всегда участвовали почти все преподаватели» [3, с.15].

В.П. Вахтеров считал, что правильно поставленная дисциплина «...может содействовать целям нравственного воспитания». По его мнению, поощрение и наказание способствуют поддержанию порядка и дисциплины в школе, но предупреждал о необходимости разумного их использования. В школе М.К. Тенишевой телесные наказания учеников как мера поддержания дисциплины были запрещены. Для этого применялись меры поощрения и наказания, о чем сказано в годовых отчетах: «Мерами предупреждения проступков (главным образом лени и грубости) служат убеждения, выговоры, лишения отпуска, запись в штрафном журнале и, наконец, исключение. Наиболее преуспевающие в науках или в практических работах и отличившиеся примерным поведением ученики... награждались или устной похвалой, или похвальным листом, или же похвальным листом с книгой» [2, с. 53].

Описанные в статье факты соотнесения опыта М.К. Тенишевой с передовыми идеями К.Д. Ушинского и В.П. Вахтерова о нравственном воспитании показывают принятие и творческое применение их княгиней, что способствовало созданию сельскохозяйственной школы «нового типа».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вахтеров В.П. Нравственное воспитание и начальная школа. М.: Педагогика, 1987. – С. 43-139.
2. Годовой отчет за 1903 год о состоянии Талашкинской низшей сельскохозяйственной школы 1-го разряда, учрежденной княгиней М.К. Тенишевой. – Смоленск, 1904. – 63 с.
3. Годовой отчет за 1904 год о состоянии Талашкинской низшей сельскохозяйственной школы 1-го разряда, учрежденной княгиней М.К. Тенишевой. – Смоленск, 1905. – 63 с.
4. Тенишева М.К. Впечатления моей жизни. М.: Искусство, 1991. – 287 с.
5. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании. Собр. Соч. Т.2. М.: АПН РСФСР, 1948. – С. 425-488.
6. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы. Собр. Соч. Т.2. М.: АПН РСФСР, 1948. – С. 15-41.
7. Ушинский К.Д. Проект учительской семинарии. Собр. Соч. Т.2. М.: АПН РСФСР, 1948. – С. 513-553.
8. Эрдман О.Э. Реализация педагогических идей М.К. Тенишевой в условиях развития вариативного образования на селе: ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ Эрдман Ольга Эдуардовна. – М., 1999. – С. 24-26.

© Жбанков Алексей Алексеевич (al\_zh\_xx@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19

**Иванов Алексей Алексеевич**

Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя  
Exelex001@mail.ru

**Хомутов Александр Михайлович**

старший преподаватель, Московский Университет  
МВД России имени В.Я. Кикотя

### FEATURES OF PHYSICAL TRAINING IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC

**A. Ivanov  
A. Khomutov**

*Summary:* The article presents the results of a theoretical study aimed at identifying the advantages and disadvantages in the organization of the discipline «Physical Training» in the universities of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation during the coronavirus infection COVID-2019. A retrospective analysis of the organization of training of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, as well as data obtained at the end of the period of self-isolation, indicating the dynamics of the level of readiness achieved by students, allowed us to conclude that it is possible to use distance learning tools to solve many problems of knowledge translation. Along with the above, this study focuses on the need to take into account the existing interdependence between the possibility of distance learning and the level of readiness of all subjects of the pedagogical process, which can significantly affect the quality of the implementation of the program material of the discipline «Physical Training». In the course of the study, it was found that as a solution to this problem aspect, it is possible to use additional methods of monitoring and evaluating practical tasks performed by students, which in turn requires additional research focused on the development of remote methods for evaluating the tools used and strengthening the software used in the educational process of all structural divisions of universities.

*Keywords:* coronavirus infection, distance learning, cadets and trainees, law enforcement agencies, physical training.

*Аннотация:* В статье представлены результаты теоретического исследования, целью которого стало выявление преимуществ и недостатков в организации дисциплины «Физическая подготовка» в вузах МВД РФ во время коронавирусной инфекции COVID-2019. Ретроспективный анализ организации обучения курсантов ВУЗов МВД РФ, а также данные, полученные по окончании периода самоизоляции, свидетельствующие о динамике достигнутого обучающимися уровня подготовленности, позволили сделать вывод о возможности использования инструментария дистанционного обучения для разрешения многих проблем трансляции знаний. Наряду с отмеченным, в настоящем исследовании акцентировано внимание на необходимости учета существующей взаимозависимости между возможностью осуществления дистанционного обучения и уровнем подготовленности всех субъектов педагогического процесса, способной значимо отразиться на качестве процесса реализации программного материала дисциплины «Физическая подготовка». В ходе исследования было установлено, что в качестве решения названного проблемного аспекта возможно использование дополнительных методов контроля и оценки практических заданий, выполняемых обучающимися, что в свою очередь требует дополнительных исследований, ориентированных на разработку дистанционных способов оценки применяемых средств и усиление программного обеспечения, используемого в учебно-воспитательном процессе всех структурных подразделений ВУЗов.

*Ключевые слова:* коронавирусная инфекция, дистанционное обучение, курсанты и слушатели, правоохранительные органы, физическая подготовка.

### Введение

События 2020 года, вошедшего в историю развития современного общества как год распространения коронавирусной инфекции (COVID-19), обусловили целый спектр достаточно серьезных трансформаций, последствия которых отразились на деятельности во всех отраслях жизнедеятельности человека, включая и сферу образования. При этом, кардинальные изменения можно отметить не только в структурной организации педагогического процесса, но и в его содержательном наполнении, выявив в ходе вынужденного реформирования наиболее болезненные «реперные точки», определив приоритетные направления многих исследований на ближайшее время [1, с.23]. В контексте затронутой нами темы, следует акцентировать внимание на слож-

ности разрешения сложившейся ситуации и ряде проблемных вопросов, возникших в период пандемии в организации образовательного процесса по учебной дисциплине «Физическая подготовка» в ВУЗах силовых ведомств, в том числе и Министерства внутренних дел Российской Федерации (далее – МВД РФ). Особенно остро встал вопрос о пересмотре вариативности преподавания и освоения учебного материала курсантами по дисциплине «Физическая подготовка» [1, с.24].

### Теоретический анализ проблемы исследования

Опираясь на Распоряжение Министра внутренних дел Российской Федерации №1/3768 от 03 апреля 2020 г. [6] и поручение Правительства РФ от 25 марта 2020 г. № ДГ-П17-2301кв [4] подготовленных с целью предот-

вращения распространения COVID-19, среди личного состава органов внутренних дел РФ вузы МВД России, организация педагогического процесса в ВУЗах МВД РФ была переведена на дистанционное обучение, что предусматривает освоение учебного материала курсантами, включая и таких практико-ориентированных дисциплин как «Физическая подготовка» на период самоизоляции посредством использования системы дистанционных образовательных технологий (далее – СДОТ). Сложившаяся ситуация, характеризующаяся автоматизацией образовательного процесса, обусловило дистанцирование во взаимодействиях всех субъектов, задействованных в процессе обучения, что не могло не отразиться на формате освоения программы по учебной дисциплине «Физическая подготовка» [3, с.128]. Следует отметить, что подобная организация ранее очного формата проведения занятий, не предусмотрена Приказом МВД России от 1 июля 2017 г. № 450 [5] «Об утверждении Наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации», а значит вызывает противоречие, требующее разрешения.

Ряд учебных заведений, осуществляющих подготовку сотрудников МВД РФ, в период пандемии продолжали использовать в некоторой степени очный формат занятий, естественно с соблюдением санитарно-противоэпидемических и организационно-профилактических мер, привлекая к занятиям только лишь тех сотрудников, которые выполняли оперативно-служебные задачи на территории Северо-Кавказского региона РФ. Основной контингент курсантов, сотрудников и слушателей осваивали программный материал в «заочном режиме» посредством возможностей, предоставляемых современными компьютерными технологиями.

Организация занятий в дистанционном режиме требует от профессорско-преподавательского состава ВУЗа серьезной предварительной подготовки, которая заключается в разработке и способе предоставления знаний, транслируемых в онлайн и офлайн режимах. Особую сложность испытывали преподаватели кафедр физической подготовки, которые были вынуждены осваивать навыки не только электронного транслирования учебной информации, но и осуществлять поиск наиболее оптимальных способов визуализации практико-ориентированных занятий, подразумевающих выработку у курсантов двигательных навыков и организацию достоверной обратной связи, позволяющей произвести оценку и внести своевременные поправки (коррекцию) в действия обучающихся [2, с.91].

В процессе периода ограничений, вызванного распространением коронавирусной инфекции, процесс обучения по дисциплине «Физическая подготовка» не только обострила уже имеющиеся специфические особенности, но и определило необходимость пересмотра

ранее разработанного учебного материала в контексте его эффективного преподавания в ходе организации практических занятий. Алгоритм преподавания подвергся существенным изменениям, определив не только порядок разработки, но и формирование образовательного контента. Естественно, что приобретение курсантами необходимых практических навыков (приёмов задержания правонарушителя, проведения наружного досмотра и т.д.) посредством ЭИОС, предполагало построение дополнительного алгоритма фиксирования хода выполнения заданий, оценку осуществляемых обучающимися действий по результатам видеозаписей, а также выработку имитационных упражнений, предполагающих выполнение в парах (соперника), в связи с ограничением тактильных контактов. Безусловно, электронная почта, или группы в Whats App или Viber не способны полностью заменить освоение практических навыков в ходе непосредственного контакта, в частности по разделу «Боевые приёмы борьбы», а негативные последствия дистанционных занятий отмечались специалистами и преподавателями уже с началом нового учебного года.

В контексте сказанного следует отметить, что указанные нами ограничения вызывают тревогу со стороны преподавателей кафедр физической подготовки, так как значительная часть времени, несмотря на попытки интеграции в рамках предоставленных вышеназванных документов возможностей, не позволяет полностью выполнить требования, предъявляемые к уровню подготовленности сотрудников МВД РФ. Конечно, в период самоизоляции все задания, предполагающие практическое воплощение, были перенесены в онлайн режим, что отразилось на распределении нагрузки преподавателей, которые в большей степени были заняты разработкой заданий по общефизической подготовке (далее – ОФП) курсантов, адаптируя их под условия мест проживания обучающихся. При разработке занятий были использованы методики, представленные в системах общей и специальной физической подготовки известных спортсменов, представляющих своё видение поддержания спортивной формы в домашних условиях. Найденные методики проходили этапы адаптации и апробации сотрудниками кафедры, и только после этого предлагались к выполнению обучающимся, с учетом уровня их физической подготовленности. Серьезным ударом по уровню физической подготовки стал запрет на проведение физкультурных мероприятий и спортивных соревнований, который негативно отразился на всем педагогическом процессе.

В целом, следует признать высокие возможности, предоставляемые современными техническими средствами, которые были задействованы в условиях пандемии с целью сохранения достигнутого курсантами уровня физической подготовленности, что достигалось посредством визуализации и поддержания диалога. Од-

нако, для достижения высокого уровня действенности имеющегося в дистанционном обучении инструментария, необходимо наличие оперативного умения продвинутого пользователя компьютера, знания которого позволяют полноценно провести видеоконференцию, владение приемами осуществления текущего контроля путем опроса и тестирования в условиях дистанционного обучения и многое другое, требующие больших временных затрат, выходящих за рамки предоставленного учебными программами.

### Вывод

Таким образом, ретроспективный анализ организации обучения по физической подготовке курсантов ВУЗов МВД РФ, а также данные, полученные по окончании периода самоизоляции, свидетельствующие о динамике достигнутого обучающимися уровня подготовленности, позволил сделать ряд выводов: 1) дистанционное об-

учение позволяет решать многие проблемы трансляции знаний, обладая широким спектром возможностей и эффективным инструментарием, однако полнота его использования обусловлена уровнем подготовленности всех субъектов педагогического процесса (наличие оперативного умения продвинутого пользователя компьютера, учебно-методическое обеспечение процесса обучения и т.д.); 2) в качестве одного из решений проблемного вопроса по осуществлению контроля и оценки выполнения обучающимися практических заданий можно рассматривать лишь количественные изменения в конкретных показателях уровня физической подготовленности, однако сохранение и повышение качества их выполнения требует дополнительных исследований, ориентированных на разработку дополнительных (дистанционных) способов оценки контрольных средств, требующих усиления программного обеспечения технических средств, используемых в учебно-воспитательном процессе во всех структурных подразделениях ВУЗов.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Андриянова, М.В. Дистанционное образование: состояние, тенденции, перспективы развития [Текст] / М.В. Андриянова // Педагогическое образование и наука. – 2020. – № 3. – С. 22 – 24.
2. Блоховцова, Г.Г. и др. Перспективы развития дистанционного обучения [Текст] / Г.Г. Блоховцова, Т.Л. Маликова, А.А. Симоненко // Новая наука: Стратегии и векторы развития. – 2016. – № 118-3. – С. 89 – 92.
3. Васильева, Т.Н. Информационно-педагогические условия внедрения технологии дистанционного обучения в вузах МВД России [Текст] / Т.Н. Васильева // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2007. – № 1 (33). – С. 125 – 129.
4. Поручение Правительства РФ «О дополнительных мерах по противодействию коронавирусной инфекции» от 25 марта 2020 г. № ДГ-П17-2301 кв [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://base.garant.ru/74191715/#friends> (дата обращения: 12.03.2021)
5. Приказ МВД России от 1 июля 2017 г. № 450 «Об утверждении Наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71647620/> (дата обращения: 12.03.2021).
6. Распоряжение «Об организации освоения образовательных программ с применением исключительно дистанционных образовательных технологий» №1/3768 от 03 апреля 2020 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://ios.ruimvd.ru/pluginfile.php?file=%2F63595%2Fmod\\_resource%2Fcontent%2F1%2Fраспоряжение%201.37p.PDF](http://ios.ruimvd.ru/pluginfile.php?file=%2F63595%2Fmod_resource%2Fcontent%2F1%2Fраспоряжение%201.37p.PDF) (дата обращения: 12.03.2021).

© Иванов Алексей Алексеевич (ExeleX001@mail.ru), Хомутов Александр Михайлович.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ПРАВОВОГО ОБУЧЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ, ПРОХОДЯЩИХ СЛУЖБУ ПО КОНТРАКТУ, В СИСТЕМЕ ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

**Иванов Константин Валерьевич**

Адъюнкт, Военный университет Министерства обороны  
Российской Федерации, г. Москва  
ivanov-k-v@yandex.ru

### SYSTEMATIZATION OF LEGAL TRAINING OF MILITARY PERSONNEL SERVING UNDER CONTRACT IN THE SYSTEM OF MILITARY-POLITICAL WORK

*K. Ivanov*

*Summary:* The article analyzes the current practice of legal training of military employees who perform military service under contract in the Armed Forces of the Russian Federation in the system of military-political work. The main tasks of legal training in the Armed Forces of the Russian Federation are formulated. The positive and negative aspects of the work of military-political bodies to increase the level of legal awareness of military personnel are studied. References to the normative documents regulating the procedure for conducting legal training in the Armed Forces of the Russian Federation are given. The analysis of the curricula of the Ministry of Defense on legal training of military personnel is carried out. The author's proposals for improving the quality of legal training of servicemen of the Armed Forces of the Russian Federation are presented.

*Keywords:* legal education, legal training, legal training, military lawyers, pedagogy, legislation, Armed Forces of the Russian Federation.

*Аннотация:* Проведен анализ современной практики правового обучения военнослужащих, проходящих военную службу по контракту в Вооруженных Силах Российской Федерации в системе военно-политической работы. Сформулированы основные задачи правового обучения в Вооруженных Силах Российской Федерации. Изучены положительные и отрицательные стороны работы военно-политических органов по повышению уровня правосознания военнослужащих. Приведены ссылки на нормативные документы, регламентирующие порядок проведения правового обучения в Вооруженных Силах Российской Федерации. Проведен анализ учебных планов Министерства обороны по правовому обучению военнослужащих. Представлены авторские предложения по улучшению качества правового обучения военнослужащих Вооруженных Силах Российской Федерации.

*Ключевые слова:* правовое просвещение, правовая подготовка, правовое обучение, военные юристы, педагогика, законодательство, Вооруженные Силы Российской Федерации.

**П**равовое обучение военнослужащих, проходящих военную службу по контракту, занимает отдельное место в системе военно-политической работы. Правовое обучение является элементом военно-социальной работы и направлено на повышение уровня правовых знаний военнослужащих, проходящих военную службу по контракту.

Правовое обучение носит в Вооруженных Силах систематический характер. Оно регламентируется приказом Министра обороны Российской Федерации от 7 декабря 2013 года № 878 «О правовом обучении в Вооруженных Силах Российской Федерации» [1], утвердившим соответствующую инструкцию. В соответствии с данной инструкцией общее руководство правовым обучением осуществляет Главное военно-политическое управление Вооруженных Сил Российской Федерации, а методическое руководство осуществляет Правовой департамент Министерства обороны Российской Федерации.

В 2018 году в Учебный план военно-политической подготовки офицеров соединений, воинских частей и

организаций Вооруженных Сил Российской Федерации на 2019 год были включены всего пять тем по правовой подготовке, причем они касались финансовой грамотности, законодательства по обороту наркотических средств и материальной ответственности военнослужащих, в отдельный раздел были вынесены вопросы международного гуманитарного права. В Учебном плане военно-политической подготовки солдат (матросов), сержантов (старшин), проходящих военную службу по контракту в Вооруженных Силах Российской Федерации было определено уже одиннадцать тем по правовой подготовке, что говорит о том, что руководство военно-политических органов с большим вниманием относится к вопросу повышения правосознания военнослужащих, проходящих военную службу по контракту на должностях солдат и сержантов [2].

Необходимость правового обучения в рамках военно-социальной работы военно-политических органов вызвана необходимостью повышения уровня правосознания, адекватного восприятия военнослужащими нормативной базы, повышения правовой культуры для наиболее эффективного понимания военнослужащими

ми их прав и обязанностей, механизма работы законодательства Российской Федерации, касающегося всех аспектов жизни военнослужащих.

Основной задачей правового обучения является четкая, выверенная и полная подача правовых знаний военнослужащим, для осознания ими верховенства закона и необходимости следования ему.

Основные задачи правового обучения военнослужащих определены Инструкцией по организации правового обучения в Вооруженных Силах Российской Федерации, утвержденной приказом Министра обороны Российской Федерации от 7 декабря 2013 г. № 878:

- повышение уровня правовой культуры и правового воспитания военнослужащих и лиц гражданского персонала Вооруженных Сил Российской Федерации;
- изучение законодательства Российской Федерации, нормативных правовых актов Российской Федерации и Министерства обороны Российской Федерации, норм международного гуманитарного права, обязательных для Российской Федерации, необходимых для осуществления служебной деятельности, реализации прав и свобод военнослужащих, лиц гражданского персонала Вооруженных Сил Российской Федерации и исполнения ими своих обязанностей [1].

В более развернутом смысле, задачи правового обучения можно определить как:

- формирование системы правовых знаний;
- превращение полученных правовых знаний в навыки и привычки правового поведения;
- создание у военнослужащих чувства нетерпимости к нарушению закона;
- укрепления у военнослужащих чувства ответственности к исполнению своих должностных и служебных обязанностей как в мирное, так и в военное время;
- обучение личного состава защищать и отстаивать свои права, не забывая о неукоснительном соблюдении обязанностей;
- укрепление законности и правопорядка в подразделениях.

Работа военно-политических органов по правовому обучению, в значительной мере зависит от уровня педагогического мастерства и наличия необходимых знаний в праве, в способности руководителей занятий правильно донести до военнослужащих, как солдат, так и офицеров, те аспекты права и его применения, которые необходимы последним как в военной службе, так и в частной жизни.

В соответствии с планами мероприятий военно-по-

литической работы проводится ряд мероприятий правового обучения:

- дважды в год проводятся месячники сплочения воинских коллективов, которые направлены на укрепление правопорядка и воинской дисциплины;
- один раз в год проводится месячник противодействия наркомании;
- три раза в год проводится неделя правовых знаний;
- ежемесячно – единый день правовых знаний;
- еженедельно (в соответствии с приказом Министра Обороны Российской Федерации от 22 июля 2019 г. № 404 [3]) – правовое информирование личного состава;
- в воинских частях и организация Воздушно-космических сил (в соответствии с приказом главнокомандующего Воздушно-космическими силами от 2 октября 2019 г. № 467) еженедельно проводится правовой час;
- ежеквартально проводятся профилактические мероприятия совместно с представителями военно-следственных органов, военной прокуратуры, федеральной службы безопасности и министерства внутренних дел.

Практика военной службы свидетельствует, что проведение любых занятий по правовому обучению эффективно, только в том случае, если командиры (начальники) не только знают правовые нормы, но и уважают их. Довольно часто, в воинских частях, удаленных от органов военного управления, командиры сами нарушают законодательство, что приводит к нежеланию военнослужащих следовать нормам закона и приводит к росту правонарушений и преступлений с их стороны. Каждый командир должен четко знать какими нормативными актами регулируются те или иные действия как его в отношении военнослужащих, так и самих военнослужащих в отношении подчиненных и начальников, кроме того, он должен осознавать правовые последствия, к которым может привести нарушение законодательства. В связи с чем особое внимание стоит уделять правовому обучению командиров (начальников), поскольку именно низкий уровень правовых знаний является причиной многих злоупотреблений и нарушений, допускаемых должностными лицами, что приводит к нарушению прав и интересов военнослужащих, и, как следствие, нежелание исполнять возложенные на них обязанности.

Действенной формой обучения военнослужащих, является изучение и анализ правоприменительной практики, решений и приговоров военных судов. Однако, существенным недостатком при такой форме правового обучения, является отсутствие комментариев специалистов, военных судей, военных прокуроров и следователей. При подготовке обзоров судебной практики,

направляемых в воинские части и организации, представителям военных судов стоит уделять особое внимание подготовке подробных разъяснений к принятым решениям и вынесенным приговорам, для того, что бы у военнослужащих формировались более четкие представления о совершенном преступлении или правонарушении, причинах его совершения, последствиях для общества, Вооруженных Сил Российской Федерации и самого преступника (правонарушителя).

Анализ правопорядка и воинской дисциплины, разработка методических рекомендаций по их повышению, осуществляемые военно-политическими органами тесно связаны с правовым обучением личного состава, так как реализация прав и свобод, точное выполнение обязанностей военной службы возможны при наличии высокого уровня дисциплины в воинском подразделении (организации).

Военно-политические органы Вооруженных Сил Российской Федерации являются наиболее эффективными субъектами правового обучения, поскольку именно они отвечают за правопорядок и воинскую дисциплину в войсках, осуществляют взаимодействие с органами военной юстиции, федеральной службы безопасности, религиозными организациями и т.д.

Стоит отметить, что в настоящее время, значительное количество должностных лиц военно-политических органов не обладают достаточными знаниями в области права и правоприменительной практики, в связи с чем, стоит обратить внимание на повышение их уровня знаний, организацию более тесного взаимодействия с органами военной юстиции, возможность организации мероприятий по повышению их уровня знаний путем проведения занятий с военными судьями, прокурорами, следователями. Привлечение к мероприятиям правового обучения сотрудников военной правоохранительной системы частично нивелирует низкие знания специалистов военно-политических органов, однако не является оптимальным решением данной проблемы. Вариантами решения могут стать:

- увеличение количества часов правовых дисциплин в военно-учебных заведениях и их более рациональное распределение в ходе всего периода обучения курсантов;
- организация курсов повышения квалификации специалистов военно-политических органов из воинских частей (организаций) Министерства Обороны;
- участие, на систематической основе, специалистов военно-политических органов в работе военных судов, военной прокуратуры, военно-следственных органов и т.д.;
- привлечение к работе по правовому обучению специалистов военно-юридической службы (возможно, передача им некоторых функций);

- повышение уровня педагогического мастерства специалистов военно-политических органов, как самостоятельно, так и с помощью кафедр педагогики военно-учебных заведений.

Приказом Министра обороны Российской Федерации от 7 декабря 2013 г. № 878 [1] определена организация правового обучения, она включает в себя:

- анализ состояния правового обучения и правового воспитания в воинской части, выработку направлений дальнейшей работы и разработку перечня тем для обучения военнослужащих;
- разработку и утверждение планов правовой подготовки и правового воспитания военнослужащих и лиц гражданского персонала Вооруженных Сил Российской Федерации;
- изучение законодательных актов и иных нормативных правовых актов Российской Федерации и Министерства обороны Российской Федерации, международных нормативных правовых актов;
- осуществление контроля над проведением мероприятий правового обучения [1].

Основным мероприятием правового обучения военнослужащих, проходящих военную службу по контракту, является изучение правового минимума.

Правовой минимум – это минимальный набор правовых норм, которые должен знать и уметь пользоваться военнослужащий, исходя из воинского звания и занимаемой должности.

Так, правовой минимум офицеров более широк, в отличие от правового минимума прапорщиков и военнослужащих, проходящих военную службу по контракту на должностях солдат и сержантов.

В соответствии с данным приказом, сдача зачетов по правовому минимуму в виде тестов предусмотрена для всех категорий военнослужащих (кроме военнослужащих проходящих службу по призыву) один раз в два года и перед назначением на вышестоящую воинскую должность.

Учитывая постоянные изменения в законодательстве Российской Федерации (в целях его совершенствования), такая периодичность контрольных мероприятий для определения уровня знаний военнослужащих видится не совсем достаточной. Исходя из войскового опыта, военнослужащие просто заучивают основные вопросы непосредственно перед сдачей зачетов, кроме того, вариант контроля в виде тестов, не позволяет военнослужащим осмыслить требования законодательства, а приводит к бездумной зубрежке, что негативно сказывается на уровне правосознания военнослужащих.

Довольно эффективным способом проверки уровня правовых знаний военнослужащих могли бы стать зачеты в форме решения задач, составленных для каждой категории военнослужащих, исходя из их служебного функционала по занимаемой воинской должности. При назначении же на вышестоящие воинские должности, было бы оправдано предложение по решению задач исходя из функционала предполагаемой должности.

В целях наиболее эффективной проверки уровня правовых знаний, также возможно привлечение для участия в комиссиях представителей военной прокуратуры, военных судов, военно-следственных органов, военной полиции. Специалисты, чья деятельность непосредственно связана с контролем исполнения законодательства Российской Федерации могут наиболее эффективно оценить качество правового обучения военнослужащих, проводимого командирами (начальниками) и военно-политическими органами. Кроме того, возможно привлечение указанных специалистов к подготовке материалов для проведения контроля уровня правовой подготовки военнослужащих.

В целях повышения уровня правовых знаний стоит обратить внимание на подготовку и разработку методических материалов по возникающим, в ходе осуществления служебной деятельности, вопросам. Данные материалы могут, в значительной мере, упростить работу как командиров, так и должностных лиц военно-политических органов. При этом, стоит внедрять такие методические рекомендации одновременно во всех частях и организациях Вооруженных Сил Российской Федерации, в целях унификации правоприменительной практики.

Не стоит обходить вниманием и социальные аспекты жизни в Вооруженных Силах, поскольку военно-социальная работа является одним из аспектов деятельности военно-политических органов Вооруженных Сил Российской Федерации. Довольно часто у военнослужащих возникают схожие социальные проблемы, не затрагивающие исполнение служебных обязанностей, но могущие оказать влияние на эффективность и качество военной службы: оформление наследства, разводы, разделы имущества, определение места жительства несовершеннолетнего ребенка, имущественный ущерб, причиненный третьими лицами и т.д. В целях снижения негативного воздействия данных проблем на военную службу возможна подготовка и распространение методических рекомендаций (обновляемых в ходе изменения законодательства) по порядку действия в тех или иных ситуациях. При подготовке данных рекомендаций необходимо в полной мере использовать существующую судебную и адвокатскую практику. Также обеспечить доступность таких материалов для всех военнослужащих, размещать их на стендах наглядной агитации, в «Уголках правовых знаний» и т.д.

Одним из направлений деятельности военно-политических органов по повышению уровня правовых знаний военнослужащих, является работа с обращениями и жалобами, поступающими как на имя непосредственного командира, так и в адрес вышестоящих органов военного управления. Порядок рассмотрения жалоб, заявлений и предложений военнослужащих определен главой шестой Дисциплинарного устава Вооруженных Сил [4], а также приказом Министра обороны РФ от 18 августа 2014 г. № 555 «О мерах по реализации в Вооруженных Силах Российской Федерации Федерального закона от 2 мая 2006 г. № 59-ФЗ «О порядке рассмотрения обращений граждан Российской Федерации» [5].

К большому сожалению, некоторые военнослужащие, путем направления необоснованных жалоб в адрес вышестоящих командиров (начальников), Министра обороны, Президента, создают дополнительные сложности в работе как военно-политических органов, так и органов военной юстиции, отвлекая должностных лиц от исполнения основных обязанностей. В соответствии со статьей 111 Дисциплинарного устава запрещается препятствовать подаче обращения (предложения, заявления или жалобы) военнослужащим и подвергать его за это наказанию, преследованию либо ущемлению по службе. Виновный в этом командир (начальник), так же, как и военнослужащий, подавший заведомо ложное заявление (жалобу), привлекается к ответственности в соответствии с законодательством Российской Федерации. На практике, применение законодательства Российской Федерации за подачу заведомо ложного заявления (жалобы) не происходит. Командиры (начальники) не желают возбуждать уголовные дела по статье 306 Уголовного Кодекса Российской Федерации «Заведомо ложный донос», не желая портить статистику уголовных дел в войсковой части. Такое отношение стимулирует нерадивых военнослужащих увеличивать количество обращений в адрес вышестоящих органов военного управления, снижает уровень доверия к должностным лицам воинской части. Необходимо регламентировать работу военно-политических органов в данном направлении путем передачи им дополнительных полномочий в части привлечения военнослужащих, подающих заведомо ложные и необоснованные заявления и жалобы к дисциплинарной и иной ответственности. Вводить в перечень статей Уголовного Кодекса Российской Федерации обязательных к доведению до военнослужащих и статьи, касающиеся преступлений против правосудия.

В целом, более углубленное изучение Уголовного Кодекса Российской Федерации, с наглядным ознакомлением с последствиями совершенных преступлений благотворно скажется на росте правосознания военнослужащих.

Существенным элементом правового обучения явля-

ется, так же, наглядная агитация. Оформление «Уголка правовых знаний» должно проводиться военно-политическими органами с учетом изменений законодательства. Необходимо размещать информацию в наиболее доступной форме, избегая употребления специфических терминов без разъяснения их значения. Необходимо учитывать, что военнослужащие, в большинстве своем, не являются профессиональными юристами, в связи с чем стоит уделять внимание разъяснению законодательства, правоприменительной практики, следить за постоянной актуализацией размещенной информации. Для чего необходим постоянный контакт с органами военной юстиции, прокуратуры и военными судами. Необходимо размещение специализированной литературы и подписных изданий военно-юридической направленности. Подобная информация в значительной степени увеличивает качество самообразования военнослужащих, стимулирует их к повышению уровня правосознания.

Правовое обучение в форме проведения вечеров вопросов и ответов является факультативным, однако такой способ довольно действенный в плане повышения уровня правовых знаний у военнослужащих. При подготовке к проведению данного мероприятия у военнослужащих заранее собираются возникшие вопросы, с целью более обстоятельной подготовки ответов на них. При проведении подобных мероприятий уделяется внимание присутствию на них представителей правоохранительных органов, это позволяет избежать ошибок в ответах на поставленные вопросы, которые неизбежны, в случае отсутствия юридического образования у специалистов военно-политических органов. В обязательном порядке обобщаются и подготавливаются ответы на вопросы, возникшие в ходе проведения данного мероприятия, с доведением их до заинтересованных лиц. Зачастую, у военнослужащих возникают вопросы, которые по тем или иным причинам они стесняются озвучить в коллективе, в этом случае проводятся индивидуальные встречи и беседы с целью разрешения возникших проблем. Обязательным условием подготовки ответов на вопросы военнослужащих должна стать отсылка к нормативным актам, регламентирующим возникшие проблемы.

Для повышения эффективности правового обучения военно-политическим органам необходимо обратить внимание на повышение уровня правовой подготовки своих специалистов, поскольку только грамотный и юридически подкованный офицер может обеспечить рост уровня правосознания военнослужащих войсковой части (организации). Методами такого повышения могут стать дополнительные сборы с представителями военно-политических органов на базе военных учебных заведений, имеющих в своем составе кафедры правовых дисциплин, сотрудничество с гражданскими учебными организациями юридической направленности, допол-

нительные курсы повышения квалификации, совместная работа с адвокатскими образованиями в местах дислокации воинских частей и организаций.

С учетом применения воинских формирований Воздушно-космических сил в вооруженных конфликтах, а также применения их для выполнения боевых задач в международном воздушном и космическом пространстве, необходимо уделять особое внимание изучению международных правовых норм и норм международного гуманитарного права. Для этого стоит изучать опыт ведения боевых действий как Вооруженными силами Российской Федерации, так и опыт других стран. Такое обучение позволит исключить случаи возникновения международных конфликтных ситуаций. В 2018 году в Учебный план военно-политической подготовки офицеров соединений, воинских частей и организаций Вооруженных Сил Российской Федерации на 2019 год было включено всего 2 часа лекционных занятий по изучению норм международного гуманитарного права [1]. Такая форма проведения занятия и количество часов явно недостаточны для формирования устойчивых навыков у военнослужащих в правилах ведения войны.

Стоит учитывать тот факт, что:

Вооруженные Силы Российской Федерации предназначены для отражения агрессии, направленной против Российской Федерации, для вооруженной защиты целостности и неприкосновенности территории Российской Федерации, а также для выполнения задач в соответствии с федеральными конституционными законами, федеральными законами и международными договорами Российской Федерации.

В целях защиты интересов Российской Федерации и ее граждан, поддержания международного мира и безопасности формирования Вооруженных Сил Российской Федерации могут оперативно использоваться за пределами территории Российской Федерации в соответствии с общепризнанными принципами и нормами международного права, международными договорами Российской Федерации и настоящим Федеральным законом». Таким образом, изучение норм международного гуманитарного права является необходимым элементом правового обучения военнослужащих.

Военнослужащие, проходящие военную службу по контракту в частях Воздушно-космических сил, довольно часто привлекаются к выполнению миротворческих и гуманитарных миссий как в составе войск Организации Объединенных Наций, так и по решению Президента Российской Федерации. При выполнении специальных задач на территории иностранных государств, перед военно-политическими органами стоит особая задача, по формированию и поддержанию положительного имид-

жа Вооруженных Сил Российской Федерации. С этой целью с военнослужащими, на подготовительном этапе и в ходе выполнения задач проводится работа по изучению не только норм международного гуманитарного права, но и ознакомление с законодательством страны пребывания. Данная работа требует от руководителей занятий хорошего знания преподаваемых материалов, требуется наличие методических рекомендаций по поведению военнослужащих за границей Российской Федерации. Так, для военнослужащих, выполняющих специальные задачи на территории Сирийской Арабской Республики, коллективом специалистов из Военного университета Министерства обороны Российской Федерации была подготовлена методичка по основным аспектам и особенностям, требующим особого внимания со стороны военнослужащих, пребывающих на территории этого

мусульманского государства. Изучение положений, изложенных в ней, проводилось под контролем офицеров военно-политических органов.

Из вышесказанного следует, что работа по правовому обучению военнослужащих, проходящих военную службу по контракту, занимает отдельное место в деятельности военно-политических органов. Проводится систематизировано, качественно и с положительными результатами, однако органам военного управления следует обратить внимание на повышение уровня знаний офицеров военно-политических органов, ответственных за ведение подобной работы, повышение их педагогического мастерства. Стоит обратить внимание на внедрение новых, более современных и действенных методов правового обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 7 декабря 2013 года № 878 «О правовом обучении в Вооруженных Силах Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=587642#08497387925854218>
2. Армейский сборник. Журнал Министерства обороны Российской Федерации. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://army.ric.mil.ru/Stati/item/150488/>
3. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 22 июля 2019 г. № 404 «Об организации военно-политической работы в Вооруженных Силах Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://vii.sfu-kras.ru/images/pdf/Prikaz\\_MO\\_RF\\_404.pdf](https://vii.sfu-kras.ru/images/pdf/Prikaz_MO_RF_404.pdf)
4. Дисциплинарный устав Вооруженных Сил Российской Федерации (утв. указом Президента РФ от 10 ноября 2007 г. N 1495) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://structure.mil.ru/files/morf/military/npa/Ustav2.pdf>
5. Приказ Министра обороны РФ от 18 августа 2014 г. № 555 «О мерах по реализации в Вооруженных Силах Российской Федерации Федерального закона от 2 мая 2006 г. № 59-ФЗ «О порядке рассмотрения обращений граждан Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://base.garant.ru/70747772/>
6. Федеральный закон от 31.05.1996 N 61-ФЗ «Об обороне», ст. 10. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://base.garant.ru/135907/>

© Иванов Константин Валерьевич (ivanov-k-v@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

*Иванова Мария Михайловна*

*Преподаватель, Финансовый университет при  
Правительстве Российской Федерации  
MMIvanova@fa.ru*

### CHALLENGES OF MODERN PHILOLOGICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF SOCIAL INTEGRATION

*M. Ivanova*

*Summary:* To summarize the currently available information on socio-psychological adaptation in the context of globalization; identify the main categories of difficulties faced by foreign students studying at Russian universities; to define the role of philological education in the process of solving the indicated problems.

Analysis of general data on the impact of globalization on the world educational space; analysis of factors that positively and negatively affect the processes of integration and adaptation of students in a new environment; analysis and generalization of pedagogical experience; analysis and classification of the main methods of solving the assigned pedagogical problems.

The methodological base and tools of Russian universities require adjustment due to problems associated with the socio-cultural characteristics of foreign students and poor command of the language of the host country.

The study of the problems of foreign students currently studying in higher educational institutions makes it possible to determine the influence of constantly changing external conditions under the influence of globalization on the adaptation of students to the educational process in a potentially new environment for them, and the data obtained will help to maintain the social, educational and linguistic environment of the university in the future.

*Keywords:* globalization, adaptation, integration, philology, teaching, foreign students.

*Аннотация:* Обобщить имеющиеся на данный момент сведения о социально-психологической адаптации в условиях глобализации; выявить основные категории трудностей, с которыми сталкиваются иностранные студенты, обучающиеся в российских вузах; обозначить роль филологического образования в процессе решения обозначенных проблем.

Анализ общих данных о влиянии глобализации на мировое образовательное пространство; анализ факторов, положительно и отрицательно влияющих на процессы интеграции и адаптации студентов в новой среде; анализ и обобщение педагогического опыта; анализ и классификация основных приемов решения поставленных педагогических задач.

Методологическая база и инструментарий российских вузов требуют корректировки ввиду проблем, связанных с социокультурными особенностями иностранных студентов и слабым владением языком принимающей страны. Изучение проблем иностранных студентов, обучающихся в настоящее время в высших учебных заведениях, позволяет определить влияние постоянно меняющихся внешних условий под воздействием глобализации на адаптацию студентов к образовательному процессу в потенциально новой для них среде, а полученные данные помогут выстраивать социально-воспитательную и языковую среду университета в будущем.

*Ключевые слова:* глобализация, адаптация, интеграция, филология, обучение, иностранные студенты.

### Введение

Процессы глобализации в современном мире являются неотъемлемой частью нашей жизни и непрерывным процессом на протяжении не одного десятилетия. Глобализация – это постепенное преобразование мирового пространства в единую зону, где люди, капитал, товары и информация могут свободно перемещаться. Данные процессы происходят под влиянием множественных факторов, что в итоге приводит к возникновению и развитию новых субъектов общественного развития, социальных институтов и механизмов их воздействия, благодаря чему формируется тесная взаимосвязь человека и общества и их окончательная целостность. Таким образом, стоит подчеркнуть, что в ходе

глобализации образуется качественно новое состояние мира, приходящее на смену старому.

Кроме того, акцентируя внимание на человеке как первостепенном субъекте глобализации, можно сказать, что глобализация – это поэтапный процесс познания людьми как друг друга, так и окружающего их пространства, а также установление устойчивых связей, в результате чего образуется целостная социальная структура, отличающаяся взаимосвязанностью и взаимозависимостью входящих в нее компонентов по всем ключевым параметрам.

Отсюда следует, что глобализация представляет собой достаточно закономерный системный процесс

полномасштабной интеграции всех социальных составляющих мира и параллельно происходящую унификацию сфер общественной жизни в пределах различных сообществ и социальных институтов.

### Материалы и методы

Принимая во внимание все преимущества и нововведения, основы которым были заложены непосредственно в ходе глобализации, стоит помнить и о ряде проблем, вызванных последствиями неизменно сопровождающих глобализацию процессов. Так как экономические, социальные, культурно-духовные перспективы глобализационного процесса не вызывают сомнений, благодаря его детальному изучению на всех уровнях жизни появилась возможность корректировать многие конфликтные аспекты. Основным фактором интеграционного процесса является именно стабильность и гармония экономики государств. Современные государства очень тесно взаимодействуют друг с другом, что, с одной стороны, способствует успешной и быстрой интеграции политических пространств, но, с другой – приводит к потере своей идентичности, традиций и устоев, что является губительным для любой нации.

Однако если говорить о понятии глобализма и глобализации, следует отметить, что важнейшей составной частью глобализации стала так называемая языковая глобализация – процесс активного взаимопроникновения языков в условиях доминирования одного из языков в качестве мирового. Как известно, термин «языковая глобализация» имеет два значения: использование английского языка в качестве средства научных и политических контактов; американизация национальных языков [11]. Таким образом, многие исследователи задались вопросом, каким должен быть этот универсальный глобализованный язык и какие критерии предъявлять к уже существующим языковым системам. Интернационализация экономики, масштабная миграция населения и социальные процессы обусловили формирование социального заказа, требующего от языка быть понятным и доступным всем его носителям. В результате многие филологи пришли к выводу, что глобализация языка – это неизбежность, обусловленная глобализацией общества, и необходимость, обеспечивающая языку жизнеспособность и выживаемость в условиях жёсткой конкуренции [7].

Говоря о социальной интеграции, остро встает вопрос о формировании определенной среды, в которой мигранты могли бы чувствовать себя комфортно в иноязычном обществе, адаптировались к новым условиям и были способны найти свою нишу с минимальными последствиями для себя и окружающих. Одной из причин современной миграции является желание получить высшее профессиональное образование, специализа-

цию в конкретной области знаний или повышение уже имеющейся квалификации в выбранной сфере деятельности. На данном этапе перед филологической наукой встает ряд определенных трудностей, включая интернационализацию образования и инновацию действующих образовательных программ ведущих вузов стран, вовлеченных в международную деятельность. Кроме того, возрастает необходимость решения проблем, связанных с адаптацией иностранных студентов в новой межкультурной образовательной среде. И речь идет не только о проблемах, обусловленных отсутствием элементарных навыков говорения на языке принимающей страны, но и о культурных особенностях, субординации и так далее. Для оптимизации всех описанных выше процессов и успешной полноценной интеграции студентов необходимо учитывать и индивидуальные особенности их адаптированности [9]. Однако данный аспект недостаточно изучен в современных исследованиях, из чего следует, что, в первую очередь, необходимо изучение проблем межкультурной адаптации и разработка конкретных предложений для ее реализации.

В контексте образовательной среды Российской Федерации и, в частности, высшей школы, одной из важнейших актуальных задач на сегодняшний день является интеграция российской системы образования в мировое образовательное пространство, учитывая накопленный отечественный опыт и традиции государства. Многие филологи и лингводидакты озабочены тем, что в стране отсутствует единое образовательное пространство, в федеральных образовательных стандартах нового поколения отсутствует конкретика, необходимая преподавателю. Для повышения конкурентоспособности российских вузов среди ведущих мировых научно-образовательных центров, а также выпускаемых ими специалистов необходим детальный пересмотр первоначальных возникающих проблем и поиск их решений в кратчайшие сроки. Основной целью, стоящей перед правительством на текущий момент, является построение принципиально нового уровня российского образования, отвечающего социальным нуждам в эпоху глобализации и постиндустриализации с учетом накопленного опыта.

В последние годы российские вузы активно подключились к борьбе за иностранных студентов, что находит свое отражение в ежегодном мониторинге эффективности вузов. На протяжении последнего десятилетия региональные вузы должны были привлекать к обучению не менее 0,7 процента, тогда как вузы Москвы и Санкт-Петербурга – не менее 3 процентов иностранных студентов от общего контингента [4, с. 92]. Таким образом, основной целью программы по рекрутингу иностранных студентов является интеграция вузов в международное научно-образовательное пространство, а также активное привлечение в Россию ведущих зарубежных ученых и специалистов. В числе иностранных студентов широко

приветствуются потенциальные учащиеся из ближнего и дальнего зарубежья, что в свою очередь влечет за собой тотальную реорганизацию международных служб и повышение квалификации сотрудников в большинстве российских вузов.

Как правило, начало обучения в вузе характеризуется первичной адаптацией к новой образовательной среде, а значит, этот период можно назвать одним из наиболее сложных этапов обучения для всех студентов, особенно для иностранных. Все более усиливающаяся интернационализация современного высшего образования делает проблему адаптации иностранных студентов к обучению в вузе незнакомой страны актуальной и приоритетной. Другими словами, академическая мобильность молодых людей, желающих получить образование за рубежом, неизменно будет сопровождаться совершенно новыми условиями жизни, ростом эмоциональных и информационных нагрузок, а также необходимостью социализироваться. Ввиду того, что нынешняя ситуация на рынке высшего образования предъявляет новые требования к качеству обучения иностранных студентов, необходимо учитывать способности студентов к адаптации для их успешной интеграции в новую среду, оптимизируя данный процесс. Помимо этого, перед образовательными учреждениями так же стоит проблема решения материально-технических и педагогических задач, а это может потребовать создания качественно новых направлений образования в целом и филологии в частности.

Социальная адаптация, будучи сложным и многоуровневым процессом, означает приспособление личности или социальной группы, попавшей в нехарактерную жизненную ситуацию, к реальной социальной среде. Описанный процесс начинается с осознания личностью того обстоятельства, что ее прежнее поведение не содействует достижению успеха и необходимо менять модель поведения с учетом требований новой социальной среды. С учетом вышесказанного можно дать определение понятия «социально-психологическая адаптация».

Согласно А.А. Налчаджян под ней понимается личностная адаптация, то есть адаптация личности к социальным проблемным ситуациям, привыкание индивида к новым условиям внешней среды с затратой определенных сил, взаимное приспособление индивида и среды. Результатом процесса адаптации становится адаптированность как наиболее устойчивое состояние организма в новых условиях [6].

Для успешного завершения процесса адаптации необходимы двусторонние изменения во взаимодействующих объектах. Иначе говоря, решающими условиями достижения положительного результата являются такие условия как активность, контактность и двусторонние изменения. Наличие всех трёх условий определяет наи-

более приемлемую стратегию адаптации, следуя которой индивид устанавливает контакт с конфликтной средой и способствует изменению как среды, так и себя, выстраивая систему взаимодействия.

Таким образом, можно выделить такие цели социально-психологической адаптации как самореализация, развитие способностей для успешного осуществления поставленных целей, в том числе образовательных, превращение в самодостаточную социальную личность для продолжения профессиональной деятельности в выбранной сфере в любой социокультурной среде. Кроме того, некоторые специалисты, включая кандидата психологических наук С.И. Розума, полагают, что целью социализации и социальной адаптации следует считать «создание субъектом в процессе его общения и совместной деятельности такой субъективной картины мира, которая бы в значительной мере соответствовала бы картине, разделяемой большинством членов сообщества. Только при данном условии субъект может адекватно действовать в социальной среде и реализовывать свои цели и задачи» [8, с. 244].

С момента поступления в российские вузы иностранные студенты начинают испытывать ряд трудностей, основной причиной возникновения которых, безусловно, является недостаточное владение русским языком. Как правило, иностранные студенты достигают определенных успехов в овладении языком, обретают достаточный словарный запас и начинают активно использовать свои новоприобретенные знания лишь к третьему курсу. Кроме того, в новых обстоятельствах студенты сталкиваются с проблемой индивидуальной работы, так как у них полностью или частично отсутствует навык конспектирования, работы с источниками информации и анализа данных большого объема. Различные виды практической и проектной деятельности, подразумевающей взаимодействие с другими учащимися в парах и в небольших группах, так же вызывает стресс ввиду непривычности и неумения правильно организовать работу. Как следствие, у студентов наблюдается перегрузка учебными материалами и накопление неосвоенного материала, что неминуемо ведет к неуспеваемости по изучаемым предметам.

Успешное обучение иностранных студентов в российских высших учебных заведениях определяется не только их готовностью к тем методам и приемам обучения, которые приняты в конкретных вузах, но и в готовности образовательных учреждений приспособиться к их нуждам с учетом их социокультурных особенностей.

Принимая во внимание все вышесказанное следует выделить роль филологического образования в процессе адаптации иностранных студентов, а также определить ряд проблем, с которыми сталкивается научно-пе-

дагогический состав в ходе подготовки курса обучения профильным предметам и иностранным языкам. В связи с разнородностью национального состава учебных групп и различными уровнями знания русского языка важно обеспечить соответствующие условия социализации иностранных студентов не только во время занятий, но и в самостоятельной работе.

Разнообразие факторов, влияющих на процесс адаптации иностранных студентов, и подходов к их интерпретации объясняется фактической разницей в социокультурной обстановке различных стран и регионов России. Основная текущая задача – выявить и описать круг проблем, с которыми приходится иметь дело иностранным студентам, и определить их влияние на адаптацию студентов к образовательному процессу вуза. Адаптационные трудности возникают на различных уровнях: языковом, понятийном, нравственно-информационном, бытовом, коммуникативном и так далее. Исходя из этого, выделяют следующие категории:

- психофизиологические трудности, подразумевающие первоначальную перестройку личности и первые шаги на пути вступления в новую культурную и образовательную среду;
- учебно-познавательные трудности, связанные с преодолением языкового барьера и различий в системах образования, включающих новые требования и систему контроля знаний, организацию учебного процесса и привития навыков самостоятельной работы, строящихся на принципах саморазвития личности;
- коммуникативные трудности, в том числе с преподавателями и сотрудниками университета, а также в процессе межличностного общения внутри учебной группы, учебного потока, в общежитии и так далее;
- бытовые трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельности.

Следовательно, иностранные студенты чаще всего акцентируют внимание на проблемах с:

- языковой средой;
- культурной средой, то есть менталитетом;
- межличностной средой и нормами общения;
- иными традициями обучения;
- бытовым самообслуживанием;
- удаленностью от родных и близких [5, с.230-231].

И.А. Поздняков обращает внимание на ряд специфических педагогических проблем, возникающих у иностранных студентов, включающихся в образовательный процесс российского вуза:

- проблемы выбора образовательно-профессионального маршрута;
- проблемы овладения знаниями и навыками основной деятельности;

- проблемы межличностного взаимодействия и взаимодействия с окружающей социальной средой;
- проблемы безопасности жизнедеятельности;
- проблемы организации досуга и овладения дополнительными знаниями и навыками [2].

Отсюда следует, что филологический аспект выходит на первый план, так как необходимое для скорейшей адаптации обобщение опыта работы вузов и поиск новых форм и методов учебно-воспитательной работы с иностранными учащимися невозможен без определенного уровня языковой подготовки как студентов, так и преподавателей.

Рассмотрим основные методы решения данных проблем и повышения результативности учебной деятельности:

### 1. Организация языковых курсов для студентов

Многие студенты, недостаточно свободно владея русским языком, не способны отсеивать второстепенную информацию и тезисно конспектировать основные понятия. Для освоения этого навыка иностранному студенту необходимо иметь достаточно высокий уровень владения неродным языком. Внутривузовские языковые курсы помогут учащимся приобрести базовые знания языка и коммуникативные навыки для скорейшей социализации. Кроме того, в процессе изучения русского языка как иностранного на семинарских занятиях студенты имеют на руках тексты, адаптированные по специальности, что позволяет им сопоставлять услышанное на лекциях с увиденным в учебнике, что положительно сказывается на усвоении материала. Благодаря подобным курсам студенты более уверенно чувствуют себя на занятиях и в бытовых жизненных ситуациях, снижается психологический дискомфорт и создается положительная динамика в дальнейшей адаптации иностранцев к российской действительности.

### 2. Адаптация учебных пособий

Дополнительную трудность представляет собой работа с учебными пособиями. Иностранные учащиеся пользуются теми же учебными материалами, что и студенты-россияне. Большинство учебников написаны хрестоматийным языком, что зачастую вызывает трудности и у носителей русского языка. Для решения проблемы понимания материала по общенаучным дисциплинам необходимо создание преподавателями-предметниками отдельных учебных пособий для иностранных учащихся. При этом во избежание чрезмерной терминологической перегруженности рекомендуется тесное сотрудничество и консультирование с преподавателями русского языка как иностранного. Для наиболее эффек-

тивного формирования предметных знаний авторам пособий следует ориентироваться на следующие факторы:

- уровень владения русским языком иностранных учащихся;
- конкретная тематика и задания, направленные непосредственно на самостоятельную работу студентов;
- единая структура упражнений до и после основных текстов каждого раздела;
- элементы наглядности и визуализация введенных терминов;
- словарь профессиональных терминов, фигурирующих в разделах учебника.

### 3. Адаптация учебных моделей

Большинство форм проведения занятий являются новыми для иностранных учащихся. Для разработки методики успешного обучения иностранного контингента необходимо в первую очередь учитывать все его особенности. Построение образовательного процесса невозможно без учета использования этнопедагогических концепций, методик и технологий. Как известно, на систему образования влияют географические, экономические, национальные, исторические, культурные и религиозные факторы, причем со своей спецификой у каждой отдельной нации. Каждый народ имеет свои подходы, применяемые в педагогическом процессе, которые необходимо принимать во внимание в процессе обучения иностранных студентов. Для наиболее эффективного включения студента в новую среду необходимо:

- создавать языковые ситуации, максимально приближенные к реальности;
- поднимать вопросы, актуальные для конкретной студенческой аудитории;
- учитывать возрастную, религиозную, социальную принадлежность студента;
- поощрять инициативу иностранных студентов;
- объективно оценивать результаты их самостоятельной деятельности;
- формировать интерес и стимулировать познавательную потребность у иностранного студента.

### 4. Разделение на моно- и многонациональные группы

В отличие от мононациональных групп многонациональные подразумевают совместное обучение представителей различных культур. Доказано, что иностранные студенты гораздо увереннее чувствуют себя в группе, где учатся только их соотечественники. Это может быть связано с тем, что в мононациональной группе сплочение коллектива происходит гораздо быстрее, так как базируется на общих традициях, обычаях и нравах, формируя определенную линию поведения. Схожее мировосприятие и нормы поведения личности служат своеобразным

регулятором отношений в университете, поддерживают дисциплину и помогают наладить и упорядочить учебный процесс. Однако преподавание в многонациональных группах, несомненно, имеет свои преимущества. Очевидно, что успешное приспособление иностранного студента к новой среде происходит благодаря активному взаимодействию с русскоговорящими студентами. Благодаря налаживанию дружеских отношений их кругозор расширяется, а социально-психологическое состояние стабилизируется.

### 5. Индивидуальный подход

Наилучшим сценарием для вовлечения иностранного учащегося в учебный процесс является интеграция, при которой происходит активное освоение иной национальной культуры при сохранении собственной национальной идентичности. Именно интеграция в новое культурное окружение становится главным показателем успешной адаптации. Так одной из важнейших задач педагога становится приобщение иностранных студентов к русским национально-культурным традициям посредством внеучебной деятельности. Насыщенная общественная жизнь в студенческой среде и активное участие в общих институтских мероприятиях, включая подготовку к различным конференциям, фестивалям или спортивным соревнованиям также оказывают положительное влияние на деловую и эмоциональную включенность иностранных студентов. Проблема налаживания дружественных контактов среди студентов не должна игнорироваться профессорско-преподавательским составом любого учебного заведения. С целью формирования коммуникативных умений иностранных студентов преподаватели могут организовывать и проводить круглые столы для обсуждения материала в рамках пройденной тематики, разбор ситуативных заданий по осваиваемому профилю, а также проведение дебатов, в том числе двуязычных. Формирование подобных навыков может быть более успешным, если процесс обучения будет осуществляться с учетом национальных и этнокультурных особенностей.

### 6. Повышение квалификации преподавателей и развитие языковых компетенций

Не секрет, что успех учебной деятельности во многом зависит от профессорско-преподавательского состава вуза. Однако даже в условиях полномасштабной глобализации и социальной интеграции далеко не весь педагогический состав владеет навыками иноязычного общения, являясь при этом квалифицированными специалистами в профильных дисциплинах. В связи с этим в последнее время активно ведется работа по обучению преподавателей английскому языку как языку международной коммуникации, что может значительно повысить качество образования, так как учащиеся имеют возмож-

ность обратиться к преподавателю за дополнительной консультацией по пройденному материалу. Более того, в настоящее время международная сертификация преподавателей по английскому языку является одним из приоритетных факторов при приеме на работу в вузы.

### Выводы

Анализ материалов по изучаемой проблеме, а также обобщение педагогического опыта позволяют сделать следующие выводы:

1. Учитывая возрастающее число программ обучения иностранных студентов, остро встает вопрос о создании специализированных курсов для освоения языка принимающей страны.
2. Требуется адаптация уже имеющихся учебных пособий и создание новых в связи с новыми образовательными тенденциями и возрастающим числом иностранных студентов в вузах России.
3. Использование языка-посредника позволяет проводить сравнительно-сопоставительный анализ лекционных материалов с адаптированными для них печатными изданиями по профильным дисциплинам что, в свою очередь, помогает в более успешном освоении учебного материала. Кроме того, студенты получают возможность принимать участие в коллективной работе и совместных мероприятиях общего профиля.
4. Хорошее владение английским языком становится необходимым профессиональным навыком для преподавателей-предметников. Знание английского языка помогает преподавателю грамотно организовать процесс обучения, а студентам – влиться в социум.

Более детальное изучение рассматриваемых методических вопросов и путей их решения является предме-

том дальнейших исследований.

### Заключение

Подводя итоги сказанному выше, в первую очередь стоит отметить крайнюю актуальность данной тематики во многих высших учебных заведениях, обучающих иностранных студентов. Нерешенные проблемы социально-психологической адаптации и их периодическое обострение это подтверждают. В свою очередь, акцентирование внимания на трудностях, с которыми приходится сталкиваться иностранным студентам, станет основой для корректировки программы обучения в вузах, способствующей адаптации студентов-иностранцев в потенциально новых условиях.

На сегодняшний день Россия является участником глобального рынка образования. Российское высшее образование имеет ряд конкурентных преимуществ, включая качество и фундаментальность высшего образования, опыт обучения иностранных студентов и относительно невысокую стоимость образовательных услуг. Однако, существуют факторы, препятствующие их экспорту, в связи с чем необходимо обратить внимание на повышение уровня языковой подготовки иностранных студентов и на особенности их адаптации. Изучение этих факторов позволяет определить влияние постоянно меняющихся внешних условий под воздействием глобализации на адаптацию студентов к образовательному процессу в потенциально новой для них среде, а полученные данные помогут осознанно и целенаправленно проектировать, и выстраивать социально-воспитательную и языковую среду университета в будущем. Необходимо строить процесс обучения с учётом индивидуальных способов усвоения званий, индивидуальных темпов учебно-познавательной деятельности каждого ученика и национальных особенностей.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Арошидзе М.В. Филология в условиях всеобщей глобализации знаний (исследование проводится в рамках проекта KEAC-BSR №734645 - «Горизонт 2020») // CCS&ES. 2018. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filologiya-v-usloviyah-vseobschey-globalizatsii-znaniy-issledovanie-provoditsya-v-ramkah-proekta-keac-bsr-734645-gorizont-2020> (дата обращения: 14.04.2021)
2. Беккер И.Л., Иванчин С.А. Проблемы адаптации иностранных студентов к образовательному процессу российского вуза (на примере Пензенского государственного университета) // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2015. №4 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-adaptatsii-inostrannyh-studentov-k-obrazovatelnomu-protsessu-rossiyskogo-vuza-na-primere-penzenskogo-gosudarstvennogo> (дата обращения: 11.04.2021)
3. Капезина Т.Т. Проблемы обучения иностранных студентов в российском вузе // Наука. Общество. Государство. 2014. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-obucheniya-inostrannyh-studentov-v-rossiyskom-vuze> (дата обращения: 21.04.2021)
4. Краснова Г.А. Рекрутинг иностранных студентов в российские вузы [Текст] // Аккредитация в образовании. - 2014. - №1 (69): Февраль. - С. 92-93
5. Куликова О.В. Особенности мотивации учения иностранных студентов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2009. - №8. - С. 229-232
6. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности. Ереван, 1988. URL: <http://netref.ru/a-a-nalchadjyan-socialeno-psiicheskaya-adaptaciya-lichnosti-f.html> (дата обращения 21.04.2021)
7. Некипелова И.М. Глобализация языка: неизбежность или необходимость? // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. №3 (47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalizatsiya-yazyka-neizbezhnost-ili-neobhodimost> (дата обращения: 17.04.2021)

8. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека. СПб.: Речь, 2007. 365 с.
9. Сергеева Л.В. Социально-психологические проблемы адаптации иностранных студентов в межкультурной образовательной среде // Вестник ТГПУ. 2017. №5 (182). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-problemy-adaptatsii-inostrannyh-studentov-v-mezhkulturnoy-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 10.04.2021)
10. Силина Е.В. Феномен глобализации: социальный аспект // Век глобализации: исследования современных глобальных процессов [Текст]/ научно-теоретический журнал. - М.: Издательство «Учитель», 2012г. №2. - С.89
11. Филология и языковая глобализация. — Текст: электронный // Myfilology.ru – информационный филологический ресурс: [сайт]. – URL: <https://myfilology.ru/154/filologiya-i-yazykovaya-globalizaciya-269/> (дата обращения: 18.04.2021)

© Иванова Мария Михайловна (MMIvanova@fa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ПРИМЕНЕНИЕ CASE-METHOD В РУССКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

**Измайлова Алла Борисовна**

*К.п.н., доцент, Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых  
aisylove@yandex.ru*

### APPLYING THE CASE-METHOD IN RUSSIAN FOLK PEDAGOGY

**A. Izmailova**

*Summary:* The article considers the use of the case-method for the analysis and resolution of pedagogical situations in the tradition of Russian folk pedagogy. An analysis of the literature on the use of case-method revealed a lack of specific recommendations. This situation makes it difficult to use the case-method for pedagogical purposes, especially in the process of teaching students of a pedagogical university. In this regard, the author has developed a scheme for analyzing pedagogical situations, which ensures the effective use of the case-method. The scheme involves searching for answers to the questions contained in it and provides an evidence-based solution to pedagogical situations. The definition of the existing vices and missing virtues in an educate provides a solution to the pedagogical situation in the pedagogical field. An example of the analysis of the pedagogical situation using the case-method according to the scheme proposed by the author is presented. Russian folk tale as a source and means of Russian folk pedagogy was used as an example for the consideration of the pedagogical situation.

*Keywords:* the resolution of pedagogical situations in Russian folk pedagogy, the scheme of analysis of pedagogical situations, methods and means of Russian folk pedagogy, virtues and vices in moral education, the use of the case-method in the classroom at a pedagogical university.

*Аннотация:* В статье рассматривается применение case-method для анализа и разрешения педагогических ситуаций в традиции русской народной педагогики. Анализ литературы по применению case-method выявил отсутствие конкретных рекомендаций. Такое положение затрудняет применение case-method в педагогических целях, особенно в процессе обучения студентов педагогического вуза. В этой связи автором была разработана схема анализа педагогических ситуаций, обеспечивающая эффективное применение case-method. Схема предполагает поиск ответов на содержащиеся в ней вопросы и обеспечивает доказательное разрешение педагогических ситуаций. Определение имеющихся пороков и отсутствующих добродетелей воспитуемого обеспечивает разрешение педагогической ситуации в педагогическом поле. Представлен пример анализа педагогической ситуации с помощью case-method по предложенной автором схеме. В качестве примера для рассмотрения педагогической ситуации была использована русская народная сказка как источник и средство русской народной педагогики.

*Ключевые слова:* разрешение педагогических ситуаций в русской народной педагогике, схема анализа педагогических ситуаций, методы и средства русской народной педагогики, добродетели и пороки в нравственном воспитании, применение case-method на занятиях в педагогическом вузе.

Русская народная педагогика за время своего существования накопила уникальный воспитательный потенциал, который может быть использован в современных условиях. Наиболее часто встречающаяся проблема в процессе современного воспитания – это педагогически целесообразное разрешение постоянно возникающих педагогических ситуаций, своего рода столкновений между воспитателем и воспитуемым.

Многие воспитатели (учителя и родители) полагаются в разрешении педагогических ситуаций на свою интуицию и уже имеющийся жизненный опыт. Более правильным будет научный подход к разрешению педагогических ситуаций в профессиональной деятельности, к которому студентов следует готовить на занятиях в педагогическом вузе.

Для разрешения педагогических ситуаций наиболее подходящим является case-method. Он давно используется в различных науках, однако в педагогике он применяется пока еще недостаточно. Ограничения

в применении case-method в педагогике связаны с тем, что имеющиеся подходы к разрешению педагогических ситуаций несовершенны, даются в общем виде, конкретный алгоритм разрешения отсутствует [8, с. 45-46], при анализе педагогических ситуаций не принимаются во внимание качества личности воспитуемых [7, с. 26-27] и др.

Без выявления отрицательных качеств личности, вызвавших педагогическую ситуацию, ее разрешение выпадает из педагогического поля.

Соответствующее сопровождение case-method для разрешения педагогических ситуаций позволит уменьшить количество ошибок воспитателя и обеспечит доказательность всякого педагогического воздействия. Мы полагаем, что педагогика, как и естественные науки, должна быть доказательной, т.е. педагог в своей работе должен опираться на научные основания при выборе метода педагогического воздействия.

В качестве необходимого сопровождения case-method нами была разработана специальная схема анализа педагогических ситуаций [3, с. 6-7]. Эта схема достаточно проста и состоит в том, что разрешение каждой педагогической ситуации осуществляется путем формулировки ответов на предлагаемые вопросы.

Первый вопрос в схеме касается правильного описания рассматриваемой педагогической ситуации (реальной или смоделированной в учебных целях). Желательно, чтобы педагогическая ситуация содержала диалог ее участников (так, собственно, и происходит в реальной жизни, когда воспитатель и воспитуемый ведут диалог, и воспитателю необходимо привести этот диалог к оптимальному или хотя бы эффективному завершению). Кроме того, анализируемая педагогическая ситуация должна иметь разрешение (не быть «открытой», когда не понятно, чем она завершилась), чтобы можно было оценить педагогическое мастерство воспитателя и целесообразность разрешения педагогической ситуации.

Наш опыт работы в педагогическом вузе показывает, что наиболее наглядными являются педагогические ситуации, извлеченные из такого универсального источника и одновременно средства русской народной педагогики, как русские народные сказки. Сказки хорошо знакомы, давно стали частью российского менталитета и суть каждой сказочной педагогической ситуации понятна большинству студентов с самого детства.

Выберем для иллюстрации наших рассуждений относительно применения case-method русскую народную сказку «Мудрый отец» и применим к ней case-method. Вся сказка состоит из одной педагогической ситуации. Приведем краткое содержание сказки. *«У мужика было семь сынов. Сыны захотели делиться. Отец <...> сказывает сынам: “Можно делиться, ребята, но только будете жить раздельно, так у вас силы не будет”»* [5]. Сыновья ему не поверили. Тогда отец взял веник «и говорит им: *“Вот вы теперь сильные и ребята здоровые. Нате этот веник, взломайте его”*. / Старшой взял ломать – только гнется; ну и все они ломали, а веник только гнется. Отец и говорит: *“Ну, вот видите, сыны, только он гнется, а не ломается”* / Он развязывает веник, подает старшому сыну прутик: *“На-ка этот прутик – взломашь али нет?”* Сын взял – чуть не на муку потер его. Подает второму, и второй так, и третий. Он и говорит: *“Вот видите – как веник в кучке, так только гнулся, не ломался, а поодиночке прутик ломается. Вот так и нас. Если будем жить поодиночке – каждый взломает, а если будем жить дружно, заодно все, то нас никто не сломает”* / Сыны и не стали отделяться» [Там же].

После того, как дано описание педагогической ситуации, осуществляется переход ко второму вопросу: «Кто из участников педагогической ситуации является вос-

питателем, а кто – воспитуемым?». Обычно воспитатель имеет более высокий статус (родитель, царь, сверхъестественное существо и т.п.). Воспитуемый, как правило, признает такое распределение ролей, однако в процессе взаимодействия и сам может стать воспитателем, если статусный воспитатель не справился с разрешением педагогической ситуации.

В сказке «Мудрый отец» воспитатель – отец, а сыновья – воспитуемые.

Отметим, что воспитателей в педагогических ситуациях можно разделить на две группы: «плохие воспитатели» [2] – безнравственные и «хорошие воспитатели» – ведущие себя преимущественно нравственно. «Плохие воспитатели» – это те, кто заботится не о благополучии воспитуемого, а лишь о своей выгоде. В сказках такими являются мачеха, неправедный царь, сварливая жена и др.

«Хорошие воспитатели», наоборот, заботятся о благополучии воспитуемого, не думая о самих себе. В сказках это – верные друзья героя, родственники, «волшебные помощники» [6, с. 213-217] или даже животные, благодарные ему за спасение.

При анализе и разрешении педагогической ситуации с помощью case-method надо всегда учитывать, с каким воспитателем мы имеем дело, так как «плохой воспитатель» из-за своей безнравственности не может оказать правильное педагогическое воздействие.

После того, как определены воспитатель и воспитуемый, следует выявить причину возникновения педагогической ситуации. В большинстве случаев такой причиной является безнравственное поведение воспитуемого.

Для того чтобы доказать, что воспитуемый действительно совершил безнравственный поступок, переходим к третьему вопросу: «Каковы те отрицательные качества личности (пороки), которые проявились у воспитуемого в этом проступке?».

Существуют многочисленные списки пороков, мы предпочитаем пользоваться в процессе анализа педагогических ситуаций книгой Н.Д. Гурьева [1]. В ней в лаконичной форме даны перечни пороков и добродетелей (содержащие, соответственно, 175 пороков и 118 добродетелей) с краткими определениями тех и других, приведены необходимые примеры и пояснения.

Обычно даже в одном проступке воспитуемого проявляется большое количество пороков, что позволяет предположить, что общее количество пороков в структуре его личности весьма велико.

Перечислим те пороки, которые обнаружили захотевшие делиться сыновья в сказке «Мудрый отец»: безответственность, безразличие, безрассудство, бесстрашие, бесцельность, властолюбие, враждебность, жадность, зависть, мнительность, мятежность, недоверчивость, независимость, поспешность, кропотливость, самонадеянность, самоуверенность и др. [1, с. 92-149].

После того, как выявлены пороки воспитуемого, следует переходить к четвертому вопросу: «Каковы отсутствующие у воспитуемого положительные качества личности (добродетели), наличие которых позволило бы ему удержаться от совершения проступка?».

Ответ на этот вопрос обычно обнаруживает у воспитуемого значительное количество отсутствующих добродетелей.

Перечислим добродетели, которые отсутствовали у захотевших делиться сыновей в сказке «Мудрый отец»: благодать, безмятежность, безропотность, бескорыстие, верность, воодушевленность, заботливость, кротость, любовь, мудрость, общительность, осмотрительность, преданность, рассудительность, терпение, уступчивость и др. [Там же, с. 170-188].

Списки наличествующих пороков и отсутствующих добродетелей воспитуемого показывают необходимое направление педагогического воздействия воспитателя. Пороки следует искоренять, а добродетели – воспитывать. Сама цель воздействия воспитателя и должна состоять в воспитании отсутствующих у воспитуемого добродетелей.

После того, как имеющиеся пороки и отсутствующие добродетели воспитуемого выявлены, следует принять решение о воспитательном воздействии. Пятый вопрос таков: «Какой метод воспитательного воздействия на воспитуемого следует выбрать из системы методов русской народной педагогики?».

Мы пользуемся классификацией методов русской народной педагогики, состоящей из трех групп методов: поощрения, наказания и стимулирования [4, с. 10]. Эта предварительная классификация требует дальнейших исследований и уточнений. Окончательную форму предлагаемая нами классификация приобретет после того, как каждый метод русской народной педагогики будет рассмотрен в специальной, ему посвященной, статье.

Отметим, что в русской народной педагогике количество методов наказания и поощрения невелико, а преобладают методы стимулирования поведения воспитуемого. Мы полагаем, что методов поощрения немного (около 20) потому, что нравственное поведение воспитуемого рассматривается как норма, которая не требует

дополнительного поощрения, поскольку воспитуемый получает удовлетворение от собственного нравственного поведения.

Количество методов наказания столько же (около 20), и это объясняется, по нашему мнению, тем, что правильное воспитание должно предусматривать предупреждение неправильного поведения воспитуемого. Если воспитатель не предусмотрел возможность ошибочного поведения воспитуемого и не принял соответствующих превентивных мер, то наказывать ему нужно, прежде всего, себя самого за педагогическую некомпетентность.

Зато количество методов стимулирования поведения воспитуемого, по нашим подсчетам, более 100, что позволяет считать методы стимулирования поведения воспитуемого ведущими в русской народной педагогике.

В случае проступка воспитуемого методы из группы методов поощрения (за уже совершенный проступок, «за прошлое») не могут быть применены, поэтому следует осуществлять выбор методов воздействия из группы методов наказания (за уже совершенный проступок, «за прошлое») и из группы методов стимулирования поведения воспитуемого («на будущее», чтобы впредь такие проступки не совершались).

В сказке «Мудрый отец» к сыновьям был применен метод из группы методов стимулирования их поведения – приказ (сломать веник). Одновременно отец применил и метод испытания (их силы) из той же группы. Когда сыновья не справились с предложенным им испытанием, отец применил метод сравнения (веника и дружной семьи).

После определения метода воспитательного воздействия переходим к поиску ответа на 6 вопрос: «Каковы будут средства реализации примененного метода русской народной педагогики?».

Классификация средств реализации методов воспитания [Там же, с. 11-12] состоит из группы желательных (применяемых «хорошим воспитателем») и нежелательных (применяемых «плохим воспитателем»). Отметим, что количество желательных средств многократно превосходит средства нежелательные.

Средствами реализации методов, примененных отцом в сказке «Мудрый отец», стали слово и задание (сломать веник).

После того, как методы и средства русской народной педагогики были определены, можно переходить к поиску ответа на 7 вопрос: «Целесообразно ли было осуществлено разрешение данной педагогической ситуации?».

Можно считать, что педагогическая ситуация разрешилась целесообразно, если воспитуемый признал свою вину и проявил раскаяние в совершенном проступке. Подтверждением этого могут служить слова воспитуемого, слезы, покраснение лица и др., а также ясно выраженное желание исправить последствия своего проступка и заглавить свою вину перед воспитателем или третьими лицами, пострадавшими от проступка.

Такое поведение воспитуемого будет означать, что зачатки некоторых добродетелей, отсутствовавших в момент совершения проступка, теперь появились в структуре личности воспитуемого. Воспитателю следует закрепить этот результат специальными заданиями и упражнениями для формирования у воспитуемого добродетелей и нравственного поведения.

Целесообразное разрешение педагогической ситуации означает еще и то, что цель воспитателя, для достижения которой он оказывал воспитательное воздействие, стала целью и для воспитуемого.

В сказке «Мудрый отец» произошло именно это: цель отца сохранить дружную семью стала и целью воспитуемых – сыновей, следовательно, можно считать, что разрешение педагогической ситуации было целесообразно.

В противоположном случае воспитуемый может подчиниться воздействию воспитателя, но не принять его цель как свою. Такое развитие событий иллюстрирует нередко встречающееся в семейном воспитании требование воспитателя: «Проси прощения!». Воспитателю кажется, что, если воспитуемый попросил прощения, это означает, что он раскаялся в своем проступке и больше так делать не будет. Однако воспитуемый может попросить прощения только для того, чтобы завершить неприятное общение с воспитателем. Возможно, что при этом воспитуемый несколько не раскаивается в содеянном, а лишь сожалеет, что его проступок стал известен, и планирует, как, совершая тот же проступок, не попасться впредь.

Если в педагогической ситуации участвует «плохой

воспитатель», то его цель не может совпадать с целью воспитуемого, и любое разрешение педагогической ситуации не будет целесообразным. Даже если воспитуемый выполнил требование «плохого воспитателя», это не означает, что он принял его цель. В сказках обычно герои продолжают оставаться нравственными, несмотря на долговременное воздействие «плохого воспитателя» (Крошечка-Хаврошечка, Золушка и др.).

В реальной жизни постоянное навязывание воспитуемому ложных целей может привести к тому, что воспитуемый согласится с целью «плохого воспитателя» сначала для выживания в сложных жизненных обстоятельствах, а затем – для получения собственной выгоды за чужой счет (такой, например, была «дедовщина» в армии).

Для уверенности в раскаянии воспитуемого следует попросить того рассказать, почему он совершил проступок, почему теперь он считает, что это было неправильно, и как он собирается заглавить свою вину. В такой беседе воспитателю станет ясно, какие процессы происходят в душе воспитуемого и насколько он осознал произошедшее.

Таким образом, подводя некоторые итоги рассмотрения применения case-method в русской народной педагогике, можно сделать следующие выводы. Case-method пока еще недостаточно применяется для анализа педагогических ситуаций. Для эффективного применения case-method нами была разработана специальная схема анализа педагогических ситуаций. Эта схема содержит 7 вопросов, отвечая на которые можно всесторонне проанализировать как современную педагогическую ситуацию, так и извлеченную из источников русской народной педагогики. Предлагаемая схема применения case-method проста и понятна, после ответа на все ее вопросы делается вывод о целесообразности разрешения педагогической ситуации. Эффективность применения case-method по нашей схеме была подтверждена на занятиях по курсу «Русская народная педагогика» и в процессе выполнения студентами курсовых работ по этой тематике в педагогическом вузе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гурьев, Н.Д. Страсти и их воплощение в болезнях (соматических и нервно-психических) / Н.Д. Гурьев. – М., 2000. – 192 с.
2. Измайлова, А.Б. «Плохие воспитатели» в русских народных сказках / А.Б. Измайлова. – Текст : непосредственный // Педагогика: семья – школа – вуз – общество (инновации и технологии). Колл. монография. – Воронеж; М., 2016. – Кн. 39. – С. 48-68.
3. Измайлова, А.Б. Русская народная педагогика: программа, методические рекомендации и материалы к курсу / А.Б. Измайлова. – Владимир, 2002. – 48 с.
4. Измайлова, А.Б. Русская народная педагогика (семейная педагогика): программа, материалы к курсу и методические рекомендации / А.Б. Измайлова. – Владимир, 2011. – 48 с.
5. Мудрый отец // Сказки: кн. 3 / сост. Ю.Г. Круглов. – М., 1989. – С. 532.

6. Пропп, В.Я. Русская сказка / В.Я. Пропп. – М., 2000. – 413 с.
7. Сборник педагогических ситуаций и задач / сост. Т.А. Наумова, Е.В. Мухачева, А.Е. Причинин. – Ижевск, 2020. – 62 с.
8. Яруллин, И.Ф. Педагогика: практическая педагогика / И.Ф. Яруллин. – Казань, 2013. – 136 с.

© Измайлова Алла Борисовна (aismylove@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ К ТЕКСТАМ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

### CONTROL QUESTIONS FOR DISTANCE LEARNING TEXTS

**Yu. Kalugin  
A. Prokhorov**

*Summary:* The article defines the role of control questions for educational texts that are used in distance and distance education. It contains a brief description of mental operations and their participation in the formation of the quantitative and qualitative volume of knowledge, skills and abilities of the student. Some recommendations are given for the formation of a series of control questions for the educational text, designed to train certain mental operations.

*Keywords:* educational text, reproductive actions, productive actions, mental operations.

**Калугин Юрий Евгеньевич**

*К.п.н., доцент, ФГАОУ ВО «Южно-Уральский  
государственный университет (национальный  
исследовательский университет)»*

**Прохоров Александр Владимирович**

*К.т.н., доцент, ФГАОУ ВО «Южно-Уральский  
государственный университет (национальный  
исследовательский университет)»  
prokhorovav@susu.ru*

*Аннотация:* Статья определяет роль контрольных вопросов к учебным текстам, которые используются при дистанционном и заочном образовании. Содержит краткое описание мыслительных операций и их участие в становлении количественного и качественного объема знаний, умений и навыков студента. Даются некоторые рекомендации по формированию серии контрольных вопросов к учебному тексту, рассчитанных на тренинг определенных мыслительных операций.

*Ключевые слова:* учебный текст, репродуктивные действия, продуктивные действия, мыслительные операции.

При использовании дистанционных образовательных технологий (как и при классическом заочном формате получения образования) одним из основных составных элементов кейсов обучения являются учебные тексты. Не затрагивая вопросы, связанные с различными аспектами таких текстов, обратимся к контрольным вопросам, которыми многие преподаватели снабжают эти учебные тексты. Существует ряд работ [1, 2], проясняющих смысл и методологию использования контрольных вопросов. На наш взгляд, можно обосновать еще одно направление задач контрольных вопросов, которое в принципе не противоречит приведенным работам, а дополняет их.

Как правило, отдельный учебный текст содержит материал одной темы, основная цель которого, на наш взгляд, состоит в присвоении студентом материала самой темы. Присвоение материала означает, что студент может использовать его в репродуктивных и продуктивных целях; говоря другими словами, он может вспомнить и воспроизвести, более или менее точно, либо целиком, либо какую-то его часть (репродуктивные действия (РД)); он должен уметь связывать между собой отдельные части этого материала или переносить связи на элементы предыдущего либо любого другого, а иногда и прогнозировать связь с последующим (продуктивные действия (ПД)).

Для контроля таких знаний и умений обычно используются контрольные задания, а смысл контрольных во-

просов заключается в элементе самопроверки, то есть первичного этапа контроля степени присвоения материала. Этот этап очень важен тем, что на нем происходит первичное осмысление и своего рода тренаж действий по размещению данного материала в системе личных знаний, умений, навыков. Этот аспект полезности и необходимости работы с контрольными вопросами нужно постоянно прививать студентам с самого начала их обучения.

Процесс осмысления учебного материала – мыслительный процесс, состоящий из операций мышления. Они, с одной стороны, являются составляющими акта мышления, с другой стороны происходит тренинг использования этих операций на текстах более знакомых сложного и объемного уровня. В связи с этим, хотелось бы отметить следующее – будущий студент предполагает (во всяком случае, школьное развитие этому способствует), что к окончанию школы он владеет арсеналом операций мышления: сравнением, анализом, синтезом, абстракцией и обобщением. Именно эти операции приводит психолог С.П. Рубинштейн [3] в качестве основных. Так, наряду с предыдущей целью (присвоением материала) контрольные вопросы позволяют определять дальнейшее развитие и использование операций мышления в более сложных текстах, с которыми оперирует университетское образование.

Коротко представим признаки этих операции. Каждую операцию обозначим буквой для дальнейшего из-

ложения материала.

Сравнение (С) – сопоставляет вещи, явления, их свойства, вскрывает тождество и отличия.

Анализ (А) – мысленно расчленяет предмет, явление, ситуацию и выявляет составляющие его элементы, части, моменты, стороны.

Синтез (Сз) – восстанавливает расчленяемое анализом целое, вскрывая существенные связи и отношения.

Абстракция (Аб) – это выделение, вычленение и извлечение одной какой-нибудь стороны, свойства, момента явления или предмета в каком-нибудь отношении существенного и отвлечение от остальных.

Обобщение, или генерализация, (О) – это нахождение общего в предметах и явлениях, причем нахождение общего включает в себя сопоставление предметов, вычленение общих признаков в каждом из данных предметов и объединение последних по этим признакам.

В последнее время в число операций мышления включают:

1. конкретизацию – выявление определенного предмета, детали, качества, свойства или явления, это уточнение необходимое для наиболее полного раскрытия его содержания;
2. систематизацию (классификацию) – мысленное распределение предметов или явлений по группам или подгруппам в зависимости от сходства и различий (деление категорий по существенному признаку) [4].

Эти две последние операции представляются нам несколько искусственными, так как они являются проявлением операции обобщения, генерализации не отдельного предмета, а класса предметов или явлений.

Если рассуждать о контрольных вопросах, то каждый из них отражает узкую задачу и, как правило, в мыслительном процессе опирается на одну или две преобладающие мыслительные операции. Анализ часто встречающихся контрольных вопросов позволил выявить некоторые характерные особенности, отраженные в сводной таблице.

Таблица содержит начальные слова или фразы контрольных вопросов, которые формулируются в виде во-

Таблица 1.

Возможные варианты контрольных вопросов и их направленность

| № п/п | Вопрос                                  | Характер | Операции   | Пример   |
|-------|---|----------|------------|--|
| 1     | Где (в каком случае) ...?               | РД       | А, С       | Где применяют двигатели постоянного тока?  |
| 2     | Для чего ...?                           | РД       | А, О       | Для каких целей используют асинхронный двигатель?                                      |
| 3     | Что (кто) ...?                          | РД       | А, Аб      | Что такое интеллектуальный датчик?   |
| 4     | Сколько ...?                            | РД       | А, С       | Сколько форм имеет процесс мышления, определите их?                                    |
| 5     | Почему ...?                             | РД       | А, О       | Почему в качестве сердечника используют трансформаторную сталь?                        |
| 6     | Каков (какова) ... ?                    | РД       | Аб, Сз     | Каковы условные графические обозначения датчиков?                                      |
| 7     | Какой (какая, какие) ?                  | РД       | Аб, О      | Какое физическое явление лежит в основе пьезоэлектрического датчика?                   |
| 8     | Установите (найдите) соответствие ...   | ПД       | Сз, А      | Найдите соответствие между указанными явлениями ...                                    |
| 9     | Определите ...                          | ПД       | Аб, Сз     | Определите (по схеме), где происходит утечка воздуха в ситуации ...                    |
| 10    | Объясните ...                           | ПД       | Аб, Сз     | Объясните действие контргруза  |
| 11    | Найдите ...                             | ПД       | Сз, Аб     | Найдите сходство между приведенными предметами ...                                     |
| 12    | Выберите ...                            | ПД       | С, О       | Выберите из списка определенные предметы ...   |
| 13    | Что произойдет, если ..                 | ПД       | Сз, О      | Что произойдет, если изменить последовательность отключения?                           |
| 14    | Используется ли в практике ...          | ПД       | А, О       | Используется ли на практике явление магнитострикции?                                   |
| 15    | Выстройте в порядке (проранжируйте) ... | ПД       | С, Аб, Сз. | Проранжируйте в порядке значимости при обработке давлением приведенные свойства стали. |
| 16    | Укажите ...                             | ПД       | А, О.      | Укажите последовательность операций и процессов при пуске электрического генератора.   |

просительного или повествовательного предложения, характер ответа (репродуктивный (РД), продуктивный (ПД)) и пример конкретного контрольного вопроса или его смысловой существенной части.

Из таблицы следует, что репродуктивные действия основаны, в основном, на операции анализа, тогда как продуктивные действия требуют операции синтеза. Ответ, если он не сумбурный или построенный на хорошей «фотографической» памяти, как правило, требует операции обобщения.

Все приведенные в таблице вопросы в вопросительной или повествовательной форме не являются обязательными, кроме того, в различных контекстах они могут иметь и другой смысл и быть рассчитаны на другую преимущественную операцию.

Как говорилось выше, при чтении теста в мыслительном процессе участвуют все операции, однако по харак-

теру и роли вопроса он может опираться на преимущественную операцию. Сам вопрос также проходит через все операции мышления. Однако заметим, что необходимо разнообразить виды вопросов, так как это более способствует тренировке и равномерному использованию всех операций.

Психологи утверждают, что все мыслительные операции (действия) протекают не изолированно, а в различных сочетаниях (это отражается и в таблице). Кроме того, у разных людей отдельные виды мыслительных операций развиты больше, например, преобладает анализ. Поэтому и важно развивать весь комплекс.

Таким образом, контрольные вопросы наряду с другими мероприятиями текущей аттестации выполняют задачу развития и оттачивания мыслительных операций, что является важным как для дальнейшего обучения, так и для развития студентов как профессионально мыслящих индивидуумов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Пашина, Е.В. Вопросы к тексту как стратегия смыслового чтения / Е.В. Пашина. // Инновационные педагогические технологии: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). – Казань: БуК, 2016. – С. 11-15. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/190/10361/>
2. Как составить контрольные вопросы. – URL: [https://www.omgtu.ru/general\\_information/departments/publishers/the-design-of-the-printed-publication/how-to-write-test-questions/](https://www.omgtu.ru/general_information/departments/publishers/the-design-of-the-printed-publication/how-to-write-test-questions/)
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: ПИТЕР, 1998. – 688 с.
4. Мышление. Воображение. Речь. – URL: <https://monographies.ru/en/book/section?id=3152>

© Калугин Юрий Евгеньевич, Прохоров Александр Владимирович (prokhorovav@susu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Конколь Марина Михайловна**

*К.п.н., старший преподаватель, МГИМО МИД России*

*konkolio@mail.ru*

### INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE METHODOLOGY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

**M. Konkol**

*Summary:* The article explores an intercultural approach to teaching a foreign language. The analysis is focused on intercultural communication as a means of developing intercultural competence based on the dialogue of cultures. The research studies intercultural competence as the main component of interculturally-oriented learning.

*Keywords:* intercultural competence, intercultural communication, cultural dialogue, interculturally-oriented learning.

*Аннотация:* Исследование посвящено проблеме межкультурного подхода в обучении иностранному языку.

В фокусе внимания – межкультурная коммуникация, развивающая у учащегося–медиатора коммуникации культур качества для осуществления межкультурного общения на основе диалога: межкультурную компетенцию, культурно-обусловленное поведение, использование иностранного языка как систему культурных ценностей.

В работе анализируется межкультурная компетенция как основной компонент межкультурно-ориентированного обучения, одной из основных задач которого является формирование личности, готовой к межкультурному общению, в котором на передний план выходит межкультурная компетенция, помогающая эффективно вести диалог культур, при котором учитываются особенности собственной и иных культур. В современной реальности межкультурный компонент предполагает развитие способности вести диалог, формировать межкультурную толерантность по отношению к иным, отличным от собственных взглядам, обычаям, традициям, иному опыту, иным нормам и культурным представлениям.

*Ключевые слова:* межкультурная компетенция, межкультурная коммуникация, диалог культур, межкультурно-ориентированное обучение.

**В** настоящее время на смену коммуникативному приходит межкультурный подход в обучении иностранному языку, межкультурная парадигма образования. Это сочетание с компетентностным подходом привело к возникновению понятия «межкультурная компетенция».

Коммуникативный подход, господствующий с 1980-х гг., предполагает изучение иностранного языка благодаря общению и ориентировано на достижение иноязычной речевой компетенции, которая моделируется по образцу репрезентации носителя языка, при этом не тождественна. Исследователи выделяют в структуре такие компоненты, как: лингвистическую (языковую), прагматическую, стратегическую, дискурсивную, социокультурную субкомпетенции (И.Л. Бим, В.В. Сафонова, Г.В. Елизарова, Р.П. Мильруд), (Анненкова).

Необходимо разграничить обучение иностранному языку как второму и обучение языку как иностранному, протекающее в условиях изоляции от культурной среды изучаемого языка. В российской системе среднего образования мы имеем дело исключительно со вторым типом.

Можно согласиться с Г.В. Елизаровой о не тожде-

ственности коммуникативной компетенции носителя языка: «Природа, компонентный состав и структура иноязычной коммуникативной компетенции отличается от структуры коммуникативной компетенции в родном языке». [7, 92] Данная идея носит принципиальный характер, так как идеалом обучения является не носитель языка, а языковая личность в роли медиатора коммуникации культур.

Традиционный коммуникативный подход в преподавании иностранных языков не всегда учитывает специфику речевой деятельности как культурно-обусловленного поведения и языка как отражение системы культурных ценностей. Большое значение приобретает вопрос совершенствования иноязычной подготовки, повышения уровня межкультурной образованности обучающихся.

Актуальной становится задача формирования данной компетенции не только у взрослых, студентов языковых и неязыковых вузов, но и школьников. Необходимость формирования межкультурной компетенции у всех обучающихся обосновывается прогрессирующим увеличением их непосредственных и опосредованных (через Интернет) контактов с представителями иных культур. Необходимо отметить, что основными пробле-

мами недопонимания между представителями разных культур являются не ошибки лингвистического плана, а отсутствие представления о правилах и нормах менталитета людей других стран, стратегические ошибки в вербальном общении. [6, 137].

Возникает ситуация, когда коммуниканты, пользуясь одним и тем же языком, неодинаково воспринимают передаваемые сообщения из-за разницы в социокультурном опыте.

Межкультурное ориентированное обучение иностранному языку не должно имитировать обучение иностранному языку как второму, оно требует принципиально новой модели преподавания, учитывающей зарубежные методики обучения иностранному языку как иностранному, адаптированные к условиям современной российской действительности.

Анализ научно-методической литературы (Е.И. Пасов, А.А. Миролюбов, Н.Д. Гальскова) показывает смещение целей обучения иностранного с языковой нормы как системы (начало XX в.) на язык как средство общения (1960-е гг.), и язык как средство познания иных культур (с начала 1980-х гг.).

Одновременно начинает развиваться личностно-ориентированное обучение (Л.С. Выготский А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, И.Л. Бим). Личность обучаемого выходит на первый план, учитываются его интересы, склонности, основное внимание уделяется обеспечению условий для самореализации и саморазвития личности. Учащийся становится активным субъектом познавательной деятельности. Идея личностно-ориентированного обучения продолжила свое развитие и получила межкультурную ориентацию. В наше время все чаще в методической литературе упоминается задача формирования личности, готовой к межкультурному общению. Целью иноязычного образования становится вторичная языковая личность, межкультурный коммуникант (медиатор культур) [7], культурно-ориентированная личность (В.П. Фурманова), межкультурно-ориентированная личность. Иначе говоря, современное лингвистическое образование ориентировано как личностно, так и межкультурно. Язык стал средством проникновения в мировую культуру, познания мировых ценностей, осознания собственной культурной принадлежности. В связи со сменой коммуникативной образовательной парадигмы на межкультурную, на передний план выходит категория «межкультурной компетенции» как цели обучения иностранному языку [1, 299]. Речь идет именно о межкультурной коммуникации, о диалоге культур, при котором необходим учет культурно-исторических особенностей собственной и иных культур, а не об общении с представителями иных лингвосоциумов. Таким образом, в средних школах уделяется внимание качествам личности,

необходимым для успешного межкультурного общения.

Усиление глобализационных и интеграционных процессов, охватывающих сферы экономики, культуры, науки и образования в нашей стране, ведет к увеличению количества межкультурных контактов, что, в свою очередь, обуславливает важность владения иностранным языком, необходимость межкультурной подготовки коммуникантов. Развитие международных контактов в сети Интернет, популярность экскурсий, образовательных программ по обмену в зарубежные страны предусматривает высокие требования к подготовке по иностранному языку не только взрослого населения, но и школьников. Данное положение требует нового подхода к обучению иностранным языкам, переосмысления целей обучения, которые, играя первостепенную роль, диктуют выбор форм, методов и содержания обучения.

Согласно требованиям ФГОС, предъявляемым к результатам обучения предметной области «Иностранный язык», они должны отражать сформированность иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире. [3] Но, по мнению многих ученых (Тер-Минасова С.Г., Гальскова Н.Д., Халева И.И.), иноязычная коммуникативная компетенция не способна удовлетворить современным требованиям к подготовке студентов, готовых к межкультурному диалогу [1, 297]. Важность включения подготовки к активному межкультурному взаимодействию акцентируется и в Законе «Об образовании в Российской Федерации», вступившим в силу с 1 сентября 2013 г., в соответствии с которым содержание образования должно обеспечивать «интеграцию личности в национальную и мировую культуру» и «содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов».

С другой стороны, развитие современного общества подталкивает к осмыслению вопросов регионального уровня, национальной идентификации, потребностей своей собственной, национальной культуры и родного языка как части этой культуры, способного вести и направлять диалог культур. Эта способность в широком смысле и трактуется в современном понимании как межкультурная компетенция [8].

Приведенная традиция связи языков и культур не нова. Она получила развитие в середине 80-х годов прошлого века в рамках коммуникативной методической и дидактической теории обучения иностранным языкам. Именно тогда в социолингвистике и межкультурной коммуникации оформился новый подход, на-

правленный на межнациональное взаимопонимание. Терминологически это отражается в таких понятиях, как кросскультурный, интеркультурный, межкультурный и межнациональный. В то же время это не вполне заметно на уровне регионального компонента, способного вести и направлять диалог культур. Таким образом, межкультурная компетенция охватывает все уровни подготовки будущих специалистов, но четко не отражена в программе по иностранному языку [11, 91].

Известно, что инновационные процессы в подготовке и образовании специалиста любого профиля происходят прежде всего на содержательном уровне, которые определяют структуру и конкретную наполняемость рабочих программ, методику работы с ними и учебно-методические и дидактические материалы, обеспечивающие учебный процесс [3, 13].

Межкультурная компетенция, в частности её региональный аспект формируется при учёте, как минимум, двух перспектив интер- и интракультурного уровня и реализуется на их пересечении [8]. В современной реальности такой межкультурный компонент предполагает развитие способности вести диалог, формировать межкультурную толерантность к иным взглядам, обычаям, традициям к иному опыту, иным нормам и культурным представлениям, как внутри одной культуры, так и между культурами.

Межкультурная компетенция включает не только знание родного языка, но и иностранного. Все это создает не только основу для формирования национального самосознания, развития способности видеть собственную перспективу, свое место на рынке труда, развивает и совершенствует рыночную структуру, но и адаптирует к постоянным потребностям общества.

Формирование межкультурной компетенции должно занять центральное место в педагогическом процессе, что имеет особое значение именно сейчас, когда смешение народов, языков, культур достигло невиданного размаха, и остро встала проблема формирования межкультурной толерантности к иным культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур [11, 89].

Для формирования межкультурной компетенции в рамках действующих программ целесообразно пересмотреть традиционное распределение содержательных компонентов подготовки. Это, в свою очередь, позволит осуществить качественные модификации способов развития и формирования навыков выражения мыслей как на родном, так и на иностранном языке. На современном этапе отдельно методика преподавания иностранному языку и лингвистика не способны сфор-

мировать единый языковой и речевой облик учащегося. Чтобы осуществить эти цели, необходимо не только освоить новые электронные технологии в обучении, но и привлечь новые учебные материалы нового поколения, отвечающие двум основным требованиям: учитывать межкультурную перспективу и составляющую учебного материала [2, 24].

Общая характеристика учебного материала межкультурной части определяется необходимостью обеспечить основу для развития способности воспринимать, видеть, слышать, чувствовать, сопоставлять, сравнивать явления и факты изучаемых на иностранных языках, давать определения, идентифицировать понятия, общаться, вести диалог.

Подобные требования непосредственно соотносятся с изменившейся иерархией мотивационных ценностей сегодняшних учащихся. Пересмотру существовавших принципов и жизненных ценностей, нашедших отражение как в структуре, так и в содержании учебных материалов и пособий по иностранным языкам во многом способствует сотрудничество с зарубежными коллегами и реальная поддержка зарубежных партнёров [5, 96].

Как показывает практика, создание материалов, направленных на формирование межкультурной компетенции, – процесс длительный и сложный. Ему предшествуют два важных периода:

1. накопления фактического материала для общетеоретической платформы в преломлении к конкретной ситуации;
2. анализ этой ситуации и актуальных потребностей.

Таким образом, невозможно ограничиться общими положениями и фактами, ориентированными на межкультурное общение [2, 22].

Развитие партнёрских контактов существенным образом влияет на профессиональные связи в различных областях, в том числе и в сфере иностранного языка. При активном участии коллег в России и за рубежом стало возможным создание общей концепции и самих учебно-методических комплексов с интеркультурной направленностью. Были разработаны учебные материалы для использования на средней ступени изучения иностранного языка, посвящённой наиболее традиционной, центральной форме функционирования языка – тексту, опредмечивающему и лично ориентированному субстрату, воплощающему культуру, обычаи и традиции страны изучаемого языка [4, 15].

Исследование направлений межкультурной компетенции ещё далеки от своего завершения, поскольку самым непосредственным образом связано с вопросами социокультурной политики в нашей стране.

В современном глобальном мире происходит увеличение культурных контактов, усиливается значение межкультурной коммуникации. Знакомство с чужой культурой начинается со сравнения или противопоставления своей собственной культуре, нормам, традициям и быту. В результате межкультурного общения формируются стереотипы, которые могут, как облегчать, так и затруднять восприятие чужой культуры. Стереотипные представления складываются из а) отношения к другим; б) отношения к самим себе. В данном случае культурная антитеза и этноцентризм являются механизмами восприятия чужого [10, 107].

В общественном сознании каждого социума имеется конгломерат идей и смыслов, представляющих собой ценностные ориентиры, позволяющие людям ориен-

тироваться в многообразии жизни. Эти общественные представления фокусируются на значимых для социума характеристиках предмета или явления, о котором создается «общественное» суждение [8, 102].

Наряду с официальным восприятием, в массовом сознании существует множество стереотипов, составляющих своеобразную неофициальную часть социокультурного образа. В большинстве случаев неофициальный образ общества определенного народа складывается из стереотипов стихийно в соответствии с идеологическими определениями, которые возобладают в общественном сознании на низовом уровне. В общественном сознании, связанном с обыденным уровнем культуры, общественный имидж любой культуры формировался на основе нескольких механизмов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева И.Н. Французский язык для обучения: новый подход к обучению// Вопросы методики преподавания в вузе. 2014. №3. С. 297-301.
2. Бабушкина Л.Е. Диагностика исходного уровня сформированности социокультурной компетенции при изучении иностранных языков// Гуманитарные науки и образование. 2013. №4 (16). С. 20-24.
3. Балыкина О.В. Некоторые аспекты формирования социокультурной компетенции при обучении иностранным языкам в рамках внедрения ФГОС// Современное общество, образование и наука сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции 31 июля 2013 г.: в 5 частях. Тамбов, 2013. С. 14-15.
4. Белоцерковская Н.В. Формирование социокультурной компетенции при обучении иностранным языкам// Актуальные проблемы развития образования в России и за рубежом сборник материалов международной научной конференции. Главный редактор: Семенова Александра Дмитриевна, 2013. С. 11-18.
5. Генсинская Э.А. Роль социокультурной компетенции в овладении иностранным языком// Вестник науки и образования. 2014. №2 (2). С. 96-104.
6. Дементьева А.П. Обучение побудительным речевым актам во французском языке// Наука и школа. 2014. №3. С. 137-143.
7. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
8. Емельянова Е.В. Анализ соотношения уровня развития социокультурной компетенции и уровня обученности иностранным языкам// Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. 2014. №4. С. 102-108.
9. Колесникова М.С. - [Электронный ресурс] Режим доступа: [http:// mirznanii.com/info/regionalnyy-komponent-i-mezhkulturnaya-kompetentsiya-v-podgotovke-i-povyshenii-kvalifikatsii-uchitel\\_207443](http://mirznanii.com/info/regionalnyy-komponent-i-mezhkulturnaya-kompetentsiya-v-podgotovke-i-povyshenii-kvalifikatsii-uchitel_207443).
10. Корнилова О.С. Использование проблемно-коммуникативных задач в обучении французскому языку// Актуальные вопросы образования и науки сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции: в 11 частях. 2014. С. 106-107.
11. Михеева Д.В. Использование современных средств обучения иностранным языкам в процессе формирования социокультурной компетенции у школьников// Проблемы современной лингводидактики. 2014. №11. С. 89-97.
12. Петухова Т.В. Социокультурный имидж как маркер общественных представлений// Журнал «Современные проблемы науки и образования». 2014. №6.
13. Савельева Е.Б. Художественный фильм в обучении французскому языку// Проблемы и перспективы развития многоуровневой языковой подготовки в условиях поликультурного общества материалы II межрегиональной заочной научно-практической конференции. Казанский государственный университет культуры и искусств; составители: Каюмова Д.Ф., Новгородова Е.Е.; главный редактор: Д.Ф. Каюмова. 2015. С. 136-139.
14. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. — М.: Высшая школа, 2005. 254 с.
15. Струнина Н.В. Формирование социокультурной компетенции при обучении иностранным языкам// сборник статей XVI Международной научно-методической конференции. Посвящается 150-летию со дня рождения П.А. Столыпина. под ред. В.И. Волчихина, Р.М. Печерской. Пенза, 2012. С. 395-396.
16. Фалькова Е.Г. Межкультурная коммуникация в основных понятиях и определениях: Методическое пособие. — СПб.: Ф-т филологии и искусств СПбГУ, 2007. 77 с.
17. Фрик Т.Б. Основы теории межкультурной коммуникации: учебное пособие. Томск: Томский политехнический университет, 2013. 100 с.

© Конколь Марина Михайловна (konkolio@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ В ОБЩЕНИИ СО СВЕРСТНИКАМИ

*Лавринец Ирина Александровна*

*К.п.н., доцент, Волгоградский государственный  
социально-педагогический университет, г. Волгоград  
Lavrinets1@yandex.ru*

## DIAGNOSTICS OF THE DEVELOPMENT OF INDIVIDUALITY OF CHILDREN IN THE PROCESS OF MASTERING THE CULTURAL PRACTICE OF SOCIAL AND MORAL BEHAVIOR IN COMMUNICATION WITH PEERS

*I. Lavrinets*

*Summary:* The article presents the substantiation of the specifics of the pedagogical diagnostics of the individuality of a preschool child in the development of the practice of social and moral behavior; substantiated effective methods of diagnosing a child's real moral choice in communicating with peers and generalizing the results of diagnostics in the form of an individual profile of the practice of social and moral behavior.

*Keywords:* cultural practices, moral behavior, moral norms, pedagogical diagnosis, individual profile of the practice of social and moral behavior, individual educational route.

*Аннотация:* В статье представлено обоснование специфики педагогической диагностики индивидуальности ребенка дошкольного возраста в освоении практики социально-нравственного поведения; обоснованы эффективные способы диагностики реального нравственного выбора ребенка в общении со сверстниками и обобщения результатов диагностики в виде индивидуального профиля практики социально-нравственного поведения.

*Ключевые слова:* культурные практики, нравственное поведение, моральные нормы, педагогическая диагностика, индивидуальный профиль практики социально-нравственного поведения, индивидуальный образовательный маршрут.

Одним из важнейших методологических оснований современного дошкольного образования является культурологический подход, согласно которому развитие ребенка следует рассматривать не только как введение ребенка в мир человеческой культуры, но и как становление ребенка в качестве субъекта культуры, когда создается индивидуальный культурный опыт конкретного ребенка (Н.Б. Крылова, В.Т. Кудрявцев и др.).

Особую роль в процессе развития ребенка в качестве субъекта культуры выполняют культурные практики ребенка. Характеризуя сущность культурных практик, Н.Б. Крылова указывает на то, что они представляют собой самостоятельные практики разнообразной по содержанию деятельности и инициативного поведения детей.

Как подчеркивает Н.Б. Крылова: «Ребенок развивается... благодаря получению нового опыта собственными силами организованной деятельности... Ценны его инициативные пробы своей новой способности, самостоятельное предугадывание собственного личностного

роста» [3, с.84].

Содержанием индивидуального культурного опыта ребенка выступает многообразная апробация им своих возможностей в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, в самостоятельной деятельности.

Культурные практики, по мнению Н.Б. Крыловой, позволяют детям осваивать разнообразное содержание культуры: практика обустройства собственного культурного пространства; практика общения со значимым взрослым в семье; практика познания и самостоятельное учение; нравственные нормы практики общения и взаимодействия; практика участия в хозяйственной и деловой жизни семьи; культурное пространство чтения и первый опыт литературного творчества; художественная практика и овладение основами музыкальной культуры; коллекционирование; практика посещения культурных учреждений и культурно-массовых мероприятий; практика работы с компьютером [3].

Результатом освоения детьми культурных практик,

с одной стороны, является освоение детьми универсальных культурных умений, которые обеспечивают его активную социальную и продуктивную деятельность – вхождение в мир культуры, а с другой стороны, становление индивидуальности ребенка. Именно специфические особенности культурных практик как самостоятельных проб ребенка создают возможности для становления и развития индивидуальности каждого ребенка.

Культурные практики нравственного поведения в общении со сверстниками активно осваиваются детьми с 5 лет. Это обусловлено тем, что именно с 5 лет возрастает потребность ребенка в общении и взаимодействии со сверстниками. Успешность взаимодействия со сверстниками требует от каждого ребенка самоопределения по применению нравственных норм и правил, помогающих согласовать запросы и желания детей таким образом, чтобы ситуация совместных действий воспринималась как эмоционально комфортная и полезная для большинства участников.

Как подчеркивает Авдулова Т.П., общение со сверстниками становится мощной движущей силой процесса интериоризации моральных норм и способствует формированию внутренних регуляторов нравственного поведения [1].

Культуру нравственного поведения определяют нравственные ценности и нормы, согласно которым признается приоритет интересов большинства в обществе и необходимость сознательного ограничения каждым отдельным субъектом своих запросов и намерений для достижения «блага» другого человека (людей). Осознание нравственных норм и ценностей, их активное применение во взаимодействии с другими людьми, способствует восприятию другого человека как значимого, развитию у детей готовности и способности принимать этого человека таким, каков он есть, требует умения договариваться о продуктивных совместных действиях в значимой для обеих сторон ситуациях.

Принимая во внимание, что сознание и самосознание детей дошкольного возраста отличается центрацией на собственном мироощущении, освоение детьми практики социально-нравственного поведения является длительным и социально обусловленным процессом осознания детьми нравственных ценностей и норм, обеспечивающих успех в достижении согласованности в совместной деятельности при условии расширения эмоционального опыта, проживание детьми гуманных чувств (сопереживания, симпатии, сорадования, отзывчивости, чувства справедливости).

Характеризуя нравственные нормы практики общения и взаимодействия, Н.Б. Крылова подчеркивает, что

«ребенку надо привыкнуть к ситуации выбора и решению нравственной дилеммы собственными средствами» [3, с.88].

Опыт нравственного поведения у каждого ребенка по своему индивидуален и обусловлен нравственными ценностями каждой семьи, нравственными установками родителей по воспитанию детей, способностью родителей транслировать детям свой опыт ценностного принятия членов семьи, а также опыт разрешения конфликтных ситуаций, которые естественным образом возникают в жизни каждой семьи. Соответственно, во взаимодействии со сверстниками в группе детского сада каждый ребенок попадает в проблемные ситуации, когда его индивидуальный нравственный опыт не совпадает, а иногда даже противоречит опыту других детей, а также может противоречить тем нравственным нормам, которые формируются у детей в педагогическом процессе дошкольного учреждения.

Основу нравственного поведения детей в группе детского сада составляют развивающиеся и усложняющиеся межличностные отношения между детьми. Опыт таких отношений во многом влияет на отношение ребенка к себе и другим, к социальному миру в целом не только в период дошкольного детства, но и в дальнейшем во взрослой жизни.

Как отмечает Смирнова Е.О., у детей дошкольного возраста имеют место существенные индивидуальные варианты отношения к сверстникам, обусловленные различиями в выраженности предметного и личностного отношения к сверстнику. Когда в поведении детей преобладает предметное отношение, они стремятся отстаивать свои преимущества, а другой ребенок воспринимается как конкурент, используется для достижения своих намерений, что порождает между детьми конфликты и негативные эмоции обиды, зависти, злости. Личностное отношение к сверстникам характеризуется безоценочной эмоциональной вовлеченностью в деятельность и переживания сверстника, стремлением следовать в своем поведении базовым нравственным ценностям – добра и справедливости [6].

В нравственном развитии детей дошкольного возраста процесс формирования представлений о нравственных нормах и правилах опережает развитие нравственного поведения. Сложность самостоятельного проявления социально-нравственного поведения детей состоит в том, что оно предполагает добровольное применение нравственных норм при отсутствии внешнего контроля со стороны взрослых [1].

Смирнова Е.О. подчеркивает: «В опыте непосредственного взаимодействия с другими людьми, особен-

но со сверстниками, ребенок объединяет свое знание о должном с теми чувствами, которые он испытывает по отношению к партнеру по общению» [6,с.46].

Необходимость определения индивидуального пути освоения детьми практики социально-нравственного поведения требует осуществления мониторинга для организации педагогической поддержки нравственного развития каждого ребенка. В связи с этим актуальной исследовательской задачей становится выбор критериев и способов диагностики индивидуальных проявлений детей в практиках социально-нравственного поведения и общения со сверстниками.

Итак, цель нашего исследования состояла в том, чтобы выявить индивидуальные профили практики социально-нравственного поведения детей старшего дошкольного возраста в общении и взаимодействии со сверстниками.

Мы полагаем, что психологическим механизмом развития социально-нравственного поведения детей является принятие ими решения в ситуациях нравственного выбора с учетом базовых нравственных норм. Исходя из этого, в качестве критерия для оценки индивидуального профиля нравственного поведения детей нами был выбран критерий морального мышления - способность действовать по сознательно принятому намерению в ситуациях нравственного выбора.

Для проведения диагностики морального мышления детей была использована авторская методика Авдуловой Т.П. «Моральные дилеммы (ситуации для дошкольного возраста)». Моральные дилеммы позволяют выявить суждения детей по таким моральным нормам, которые активно применяются детьми в условиях совместной деятельности и общения со сверстниками: нормы помощи, справедливости и честности [1].

При этом в предлагаемых незаконченных историях взаимодействия со сверстниками ребенку необходимо было сделать два выбора. Первый – реальный выбор,

когда ребенок идентифицирует себя с персонажами истории, применяя свой индивидуальный опыт нравственного поведения. И второй – формальный выбор, ориентированный на знание ребенком «должного» в той же ситуации, что отражает способность ребенка обосновать универсальность нравственной нормы.

Процедура оценки каждого решения детей по трем ситуациям, в соответствии с методикой, включала в себя ранжирование от 0 до 6 баллов, соответственно - от ответов детей, которые никак не были связаны с моральными нормами, до использования детьми в своих решениях обобщенной нравственной нормы. По каждому выбору (реальному и формальному) определялся средний балл по всем проблемным ситуациям (дилеммам). Такой подход позволяет определить индивидуальный профиль реального нравственного поведения каждого ребенка, т.е. активное применение им той или иной нравственной нормы в общении и взаимодействии со сверстниками.

Диагностика индивидуального профиля практики социально-нравственного поведения детей была проведена на базе дошкольного образовательного учреждения г. Волгограда, в которой приняли участие дети старшего дошкольного возраста (22 ребенка).

Нам представляется важным для осуществления педагогами дошкольного учреждения мониторинга освоения детьми практики социально-нравственного поведения детей применение диаграммы для визуализации динамики изменений индивидуального профиля практики реального социально-нравственного поведения. В такой диаграмме наглядно обозначены уровни инициативного применения детьми нравственных норм в общении со сверстниками и ресурсы развития опыта нравственного поведения каждого ребенка.

Результаты определения индивидуального профиля практики социально-нравственного поведения детей представлены в диаграмме, в которой показано соотношение реального и формального выборов в ходе реше-

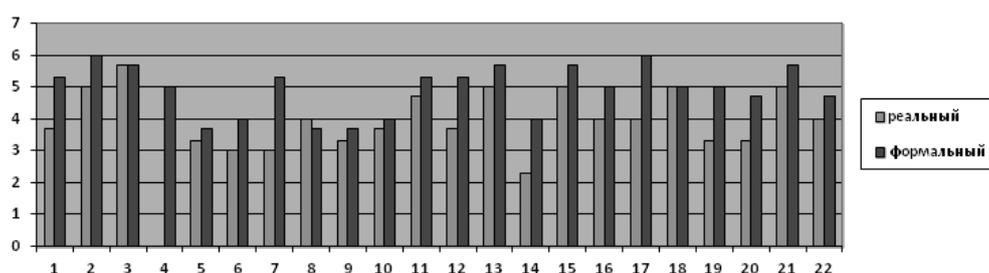


Рис. 1. Диаграмма результатов диагностики индивидуального профиля практики социально-нравственного поведения детей старшего дошкольного возраста (в ситуациях морального выбора)

Таблица 1.

Примеры результатов детей с высоким средним баллом реального выбора нравственного поведения

| № Респондента (дети) | Нравственные нормы      |                           |                         |                           |                         |                           |
|----------------------|-------------------------|---------------------------|-------------------------|---------------------------|-------------------------|---------------------------|
|                      | Помощи                  |                           | Честности               |                           | Щедрости                |                           |
|                      | Реальный выбор (в бал.) | Формальный выбор (в бал.) | Реальный выбор (в бал.) | Формальный выбор (в бал.) | Реальный выбор (в бал.) | Формальный выбор (в бал.) |
| 2                    | 5                       | 6                         | 4                       | 6                         | 6                       | 6                         |
| 3                    | 5                       | 5                         | 3                       | 6                         | 3                       | 5                         |
| 19                   | 5                       | 5                         | 6                       | 4                         | 4                       | 6                         |

Таблица 2.

Примеры результатов детей с низким средним баллом реального выбора нравственного поведения

| № Респондента (дети) | Нравственные нормы      |                           |                         |                           |                         |                           |
|----------------------|-------------------------|---------------------------|-------------------------|---------------------------|-------------------------|---------------------------|
|                      | Помощи                  |                           | Честности               |                           | Щедрости                |                           |
|                      | Реальный выбор (в бал.) | Формальный выбор (в бал.) | Реальный выбор (в бал.) | Формальный выбор (в бал.) | Реальный выбор (в бал.) | Формальный выбор (в бал.) |
| 6                    | 3                       | 6                         | 2                       | 2                         | 4                       | 4                         |
| 7                    | 5                       | 6                         | 0                       | 6                         | 4                       | 4                         |
| 14                   | 5                       | 5                         | 1                       | 1                         | 1                       | 6                         |

ния моральных дилемм каждым ребенком.

Анализ результатов диагностики свидетельствует о том, что для детей с высоким уровнем практики реального социально-нравственного поведения (средний балл равен 5 и 5,7 у детей - № 2, 3, 13, 15, 18,21) характерно принятие решения в ситуациях морального выбора с ориентацией на моральную норму помощи и это обусловлено стремлением детей к сопереживанию и уважению чувств другого человека.

В содержании индивидуального профиля практики социально-нравственного поведения важно зафиксировать с помощью выбранной методики, какие нравственные нормы наиболее активно влияют на принятие каждым ребенком решения в ситуациях нравственного выбора.

Приведем примеры результатов диагностики реальных выборов детьми нравственных норм с высокими и низкими показателями по трем нормам – помощи, честности и щедрости.

Представленные результаты свидетельствуют об общей закономерности нравственного развития детей дошкольного возраста, что формирование представлений детей о нравственных нормах опережает развитие их реального нравственного поведения, а знание мораль-

ных норм не всегда обеспечивает их применение детьми в реальной жизненной ситуации.

Но четкое знание педагогами дошкольных учреждений индивидуального профиля нравственного развития каждого ребенка создает возможности для проектирования индивидуального образовательного маршрута.

Индивидуальный образовательный маршрут мы рассматриваем как целенаправленно проектируемый и организованный педагогами персональный путь развития и реализации личностного потенциала и индивидуальности ребенка. Для проектирования практики социально-нравственного поведения конкретного ребенка оптимален интегрированный тип индивидуального образовательного маршрута, сочетающего в себе компоненты расширения и углубления содержания образовательной деятельности с ребенком.

Целенаправленно обогащая нравственное содержание детской деятельности, совершенствуя способы принятия решений детей в различных ситуациях взаимодействия со сверстниками, обеспечивая принятие детьми нравственной мотивации индивидуальной и совместной деятельности, педагоги способствует накоплению дошкольниками ценной практики нравственного поведения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Авдулова Т.П. Диагностика и развитие моральной компетентности личности дошкольника: Психолого-педагогическая служба сопровождения ребенка. Методическое пособие / Т.П. Авдулова, Е.Г. Аксенова, Т.Н. Захарова / Под общ.ред. Т.П. Авдуловой. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2014. – 127 с.
2. Езопова С.А., Солнцева О.В. Проектирование педагогической диагностики индивидуального развития детей. – Детский сад: теория и практика. – 2015. - № 2. – с. 54-67.
3. Крылова Н.Б. Культурные практики детства и их роль в становлении культурной идеи ребенка // Самобытность детства. Новые ценности образования. 2007. Вып. 3 (33). С. 79–102.
4. Лебедева С.А. Индивидуализация развития дошкольников. - Детский сад: теория и практика. - 2015. - № 2.
5. Овчарова Р.В., Мельникова Н.В. Нравственное развитие ребенка на основе освоения базисных этических понятий. – Вестник КГУ. – 2010. - № 2. – с.26-30.
6. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2014. – 160 с.

© Лавринец Ирина Александровна (Lavrinet1@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# КОНСТРУИРОВАНИЕ МОДЕЛИ УЧЕБНОГО КУРСА ВЕДЕНИЯ ПРОЕКТА НА ОСНОВЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

## DESIGN OF A REMOTE TECHNOLOGY BASED TRAINING COURSE MODEL

*B. Slivkin*

*Summary:* The article analyzes practical technologies of project crew distance learning in corporate and business training. The characteristic of distant technologies is given in this article. Here one can find variety of IT-resources for distance learning. Approaches to the formation of effective learning teams are revealed. Conclusions are drawn about positive effect of distance learning in the form of enhanced self organization of participants and convenient tools for tracking overall progress.

*Keywords:* project training, distance learning, distant technologies, business training, corporate training, IT-technologies.

**Сливкин Борис Сергеевич**

аспирант, Воронежский государственный педагогический университет  
borisslivkin@rambler.ru

*Аннотация:* В статье рассматриваются практические технологии дистанционного обучения проектных команд в корпоративном и бизнес-обучении. Дана характеристика «дистанционных технологий» в применении к настоящей статье. Описан ряд представленных на рынке IT-ресурсов для проведения дистанционного обучения. Раскрыты подходы в формировании эффективных обучающихся команд. Сделаны выводы о позитивном эффекте дистанционного обучения в виде усиленной самоорганизации участников и удобных инструментов для отслеживания общего прогресса.

*Ключевые слова:* проектное обучение, дистанционное обучение, дистанционные технологии, бизнес-обучение, корпоративное обучение, IT-технологии, модель учебного курса, учебный курс, цифровое будущее.

### Введение

С момента появления COVID-19, который вынудил правительства всего мира ввести жесткие меры изоляции, более 300 миллионов сотрудников были вынуждены работать удаленно, вдали от своих офисов. Это катапультировало компании на три-пять лет в цифровое будущее[4].

Неизбежно наступило время переосмысления обучающей функции в современной компании и выработки прикладных рекомендаций по внедрению изменений.

За последние несколько лет поведенческие экономисты, нейробиологи и когнитивные психологи добились значительных прорывов в понимании того, как люди учатся. Они обнаружили, что люди лучше всего учатся, когда тренинг персонализирован, упакован в небольшие форматы, включен в повседневную рабочую рутину и поддерживается своевременными подталкиваниями и напоминаниями[4].

### Изложение основного материала статьи

Для выстраивания в компании системной работы по обучению сотрудников в текущих реалиях рационально делать пять важных шагов:

«Шаг 1. Разработать новую стратегию и сделать обучение приоритетным для топ-менеджмента.

Важно переложить ответственность за эту крити-

чески важную деятельность с HR на специальную L&D функцию, которую возглавит руководитель обучения, входящий в состав исполнительного совета.

Шаг 2. Создайте новую функцию обучения и развития.

Пять основных типов ролей в будущей L&D организации: Архитекторы обучения, Кураторы контента, Технологи обучения, Цифровые дизайнеры, Специалисты по данным (Data scientists).

Шаг 3. Включить релевантное обучение в повседневный рабочий процесс.

Внешняя мотивация включает в себя: повторение и размышление, ритм и рутина, обзор, признание и награды.

Шаг 4. Использовать возможности обучения на основе данных и науки.

Шаг 5. Создать корпоративную обучающую среду [4].»

На сегодня, при выстраивании процесса корпоративного обучения, важно учитывать современные исследования, проводимые в период пандемии. Так, Ассоциация развития талантов (ATD), в партнёрстве с платформой онлайн-обучения BizLibrary провела исследование и опубликовала отчёт E-learning: The Evolving Landscape, в котором был выявлен рост применения электронных курсов до 40 % от всех образовательных программ в 2020 году по сравнению с 20 % пять лет назад. Данные,

представленные в отчёте, собраны посредством проведения онлайн-опроса 245 специалистов по развитию талантов (55 % из них — руководители L&D), представляющих разные отрасли [5].

Организации всё чаще применяют электронные форматы обучения с целью развития наиболее востребованных навыков у своих сотрудников. Следует отметить, что у 43 % организаций не менее 20 % электронных курсов являются составной частью образовательного решения, которое реализуется в смешанном формате (рис.1) [6].

Статичные электронные курсы, не требующие каких-либо активных действий со стороны слушателя, являются наиболее популярной формой. В этих решениях отсутствуют адаптивные механики, диалоговые тренажёры и иные интерактивные способы вовлечения. Такой вариант, согласно ATD, используют 87 % опрошенных организаций [6].

Те же, кто ставит перед собой цель максимально вовлечь слушателей в процесс обучения, применяют технологии, которые перечислены ниже. Наиболее востребованными на текущий момент являются видеолекции, диалоговые тренажёры и подкасты. В краткосрочной перспективе опрошенные компании ожидают довольно значимого увеличения применения технологий виртуальной и дополненной реальности, с 6 % до 24 %, однако велико и число тех, кто не планирует использовать данный инструмент в будущем (73 %), что может быть связа-

но с более дорогим и сложным процессом добавления подобных функций (рис.2) [6].

В целом исследование позволяет сделать вывод о том, что применение электронного обучения будет расширяться. Так в следующие пять лет электронное обучение может составлять до 60 % портфеля корпоративных обучающих программ [6].

Для повышения эффективности обучения, очень важным является вопрос методов обучения.

Harvard Business Publishing Education опубликовала отчёт Online learning report COVID-19 Pulse Survey [7], посвящённый некоторым аспектам онлайн-образования, проводимого университетами в период пандемии. Для подготовки отчёта был проведён онлайн-опрос с более чем 800 студентами и преподавателями с бизнес-факультетов университетов разных стран и регионов [2].

Так, 57 % студентов обеспокоены качеством онлайн-образования, которое привело к отсутствию социализации в университетских кампусах, и только 11 % студентов задумываются о доступе к Интернету и технологиям для продолжения онлайн-обучения в следующем семестре. Ниже представлены основные выводы отчёта, описывающие эффективные методы и подходы к обучению и преподаванию, которые способны снизить обеспокоенность студентов и сильнее вовлечь их в дистанционный образовательный процесс:

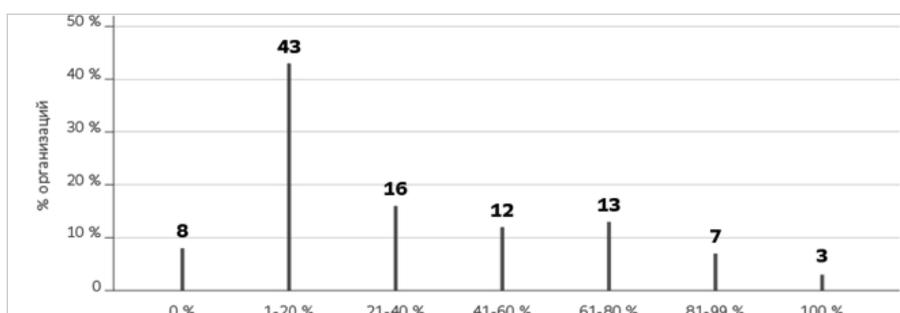


Рис. 1. Электронные курсы как часть программ в смешанном формате, % организаций [6]

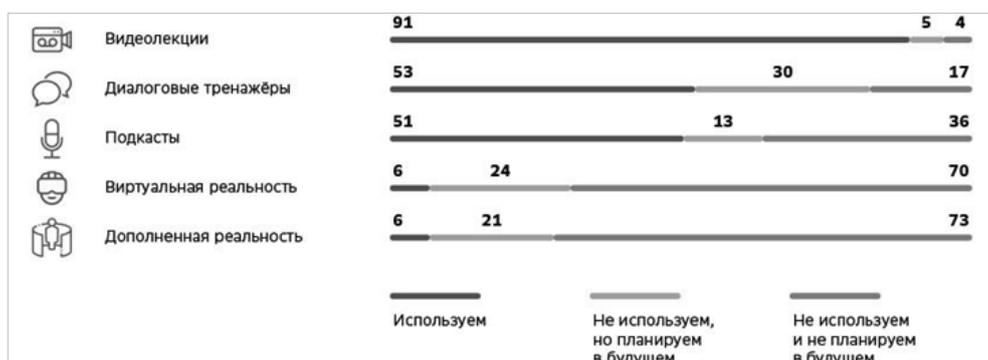


Рис. 2. Технологии, применяемые компаниями в электронных курсах, % респондентов

**1. Методы, используемые преподавателями в образовательном процессе**

Преподаватели бизнес-школ внедряют и используют всё больше инновационных образовательных методов, наиболее популярными среди которых являются кейс-метод, используемый в своей работе 57 % респондентов, групповая и проектная работа, которым отдают предпочтение 52 % и 42 % респондентов соответственно (рис.3) [2].

**2. Материалы и ресурсы, используемые студентами в процессе обучения**

Видеоролики, онлайн-статьи и записанные лекции были отмечены студентами как самые эффективные обучающие материалы в онлайн (рис.4). Среди электронных образовательных площадок YouTube и бизнес-издания являются наиболее популярными образовательными ресурсами для студентов бизнес-школ (рис.5) [2].

**3. Темы обучения, вызывающие интерес у студентов**

В то время как половина преподавателей отметили, что тема COVID-19 и его влияние не представляет инте-

реса в качестве возможной темы обучения студентов, данное направление стало вторым по популярности интереса среди студентов, предпочтение которой отдали 58 % опрошенных. Первое место занимает тема дистанционной работы, интерес к которой проявили 62 % опрошенных студентов (рис.6) [2].

Актуальность темы дистанционной работы побудила провести исследование, направленное на выявление эффективности разработанной нами модели учебного курса ведения проекта на основе дистанционных технологий.

«Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [1]».

Была выдвинута гипотеза о том, что разработанная модель учебного курса с применением дистанционных технологий будет способствовать развитию самостоятельности освоения учебных курсов у слушателей в корпоративных обучающих программах, в том числе

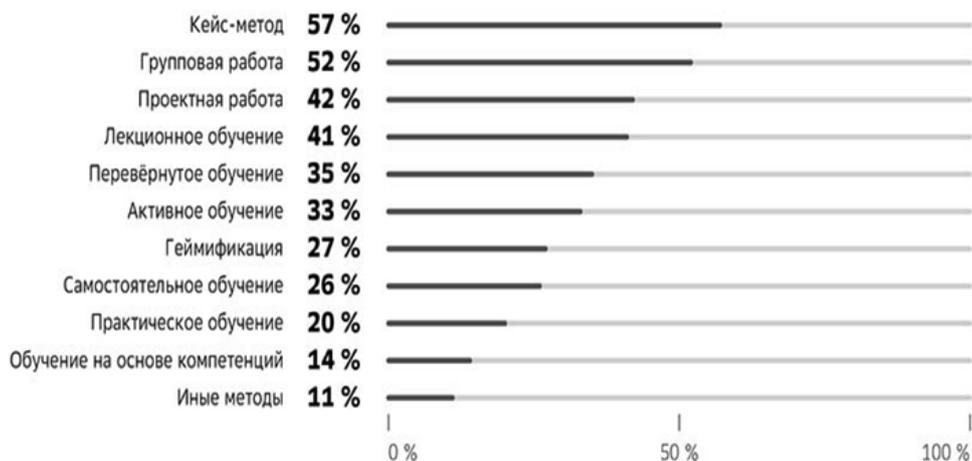


Рис. 3. Рейтинг эффективности дистанционных методов обучения, % преподавателей

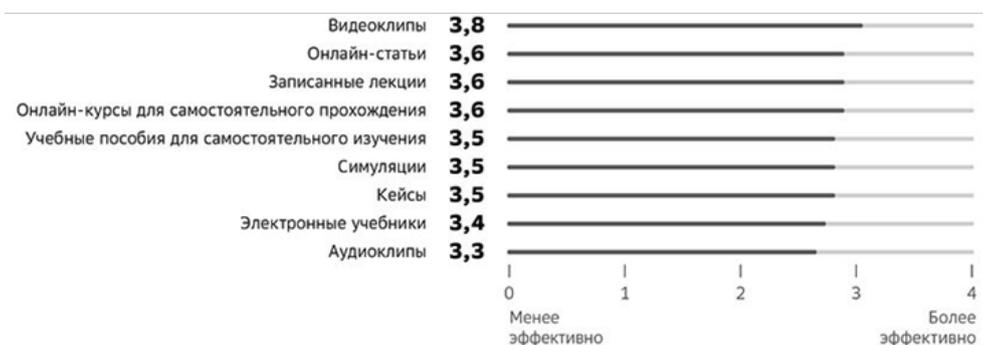


Рис. 4. Рейтинг эффективности дистанционных обучающих материалов, % студентов

**курсов** для совместной работы с преподавателем/куратором/наставником.

С целью выявления эффективности реализуемой модели обучения на базе самостоятельного структурного подразделения ПАО Сбербанк в г. Воронеже было организовано и проведено эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 38 человек, в том числе в контрольной группе 19 человек и в экспериментальной – 19 человек.

Эмпирическое исследование включало три этапа:

1. *Констатирующий этап* – проводилось анализ документов, наблюдение и входное тестирование слушателей-участников проекта на вводном занятии.

В исследовательской работе использовались следующие методики: анализ документов для выявления уровня участия в ранее реализуемых проектах слушателей с целью выявления компетенций в проектной деятельности; наблюдение за слушателями в ходе знакомства на первой встрече на проекте с целью определения уровня владения терминологией и инструментами проектной деятельности; анкетирование – для выявления неосвоенных зон проектной методологии.

2. *Формирующий этап* – была разработана модель учебного курса с применением дистанционных технологий и проведен комплекс занятий, способствующий отработке навыков: самостоятельного практического применения с проведением еженедельных консультаций преподавателя/наставника/куратора инструментов и технологии проектной деятельности на реализуемых проектах, анализа данных и внедрения итогов проекта в текущую деятельность с применением дистанционных технологий.

3. *Контрольный этап* - проверка эффективности проводимого комплекса занятий с применением дистанционных технологий с помощью повторного сбора эмпирических данных, количественный и качественный анализ результатов исследования, их интерпретация.

В таблице 1 приведена разработанная модель учебного курса с применением дистанционных технологий.

«Конечная цель любого обучения — сделать так, чтобы полученные знания приводили к качественным изменениям в жизни человека, помогали решать практические задачи. Это происходит только тогда, когда формируются новые навыки: профессиональные, мягкие или универсальные, — которые затем, после много-

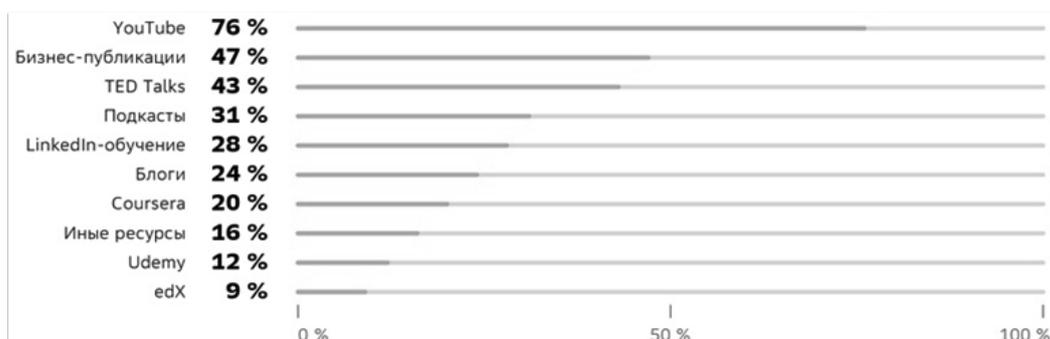


Рис. 5. Рейтинг эффективности иных обучающих ресурсов, % студентов

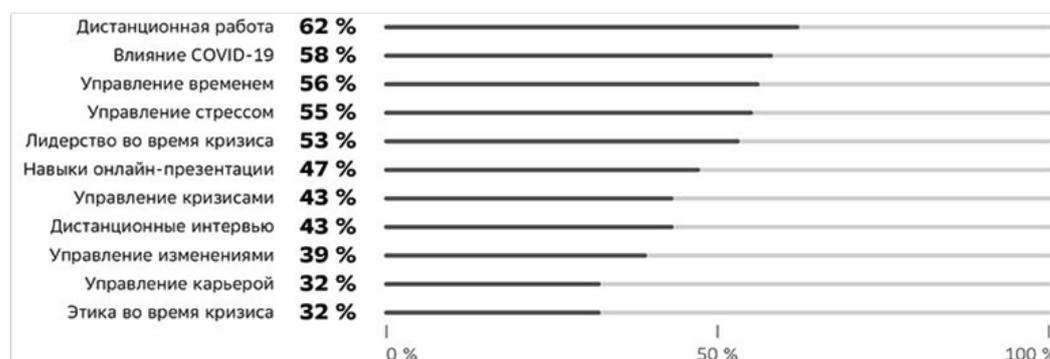


Рис. 6. Рейтинг эффективности студенческого интереса к темам обучения, % студентов [2].

численных повторений, становятся привычками [3]».

На заключительном этапе реализации проектов было проведено совещание со слушателями-участниками проектов на тему «Эффективность модели учебного курса для совместной работы с применением дистанционных технологий». Участники совещания поделились опытом реализации проекта с применением дистанци-

онных технологий.

Обратимся к результатам исследования.

Анализ рабочих форм проведения обучения проектной деятельности (констатирующий этап) показал, что ранее данные обучения в ПАО Сбербанк проходили только в формате офлайн, в отдельном помещении, с от-

Таблица 1.

Модель учебного курса для совместной работы с применением дистанционных технологий (на примере ведения проекта)

| Название занятия                                      | Цели и задачи  | Применяемые дистанционные технологии   |
|---|--|--|
| Занятие 1. Знакомство                                 | Цель: формирование доверительных отношений в команде проекта, выявление уровня знания инструментов ведения проекта<br>Задачи:<br>- формирование групповой сплоченности;<br>- развитие чувства уверенности в своих силах;<br>- научить договариваться, распределять задачи, смотреть на проблему с разных точек зрения;<br>- определение вектора ведения проекта. | Видеосвязь: <i>Zoom, Google Meet, Skype, Cisco Webex Meetings, Mind</i><br>Анкетирование/проведение опросов: <i>Kahoot!, Socrative, Plickers, Quizizz, Quizalize, Mentimeter</i><br>Оперативное взаимодействие: <i>WhatsApp, Telegram, Slack</i>   |
| Занятие 2. Тематика, план, проблематика, исследования | Цель: выявление и постановка проблемы, формирование основных параметров проекта<br>Задачи:<br>- определить тип проекта;<br>- определить проектную методологию;<br>- определить и закрепить роли в проектной команде.   | Видеосвязь: <i>Zoom, Google Meet, Skype, Cisco Webex Meetings, Mind</i><br>Оперативное взаимодействие: <i>WhatsApp, Telegram, Slack</i>  |
| Занятие 3. Коммуникации, контрольные мероприятия      | Цель: анализ проблемы (структурирование и приоритизация), определение совместной площадки для ведения проекта<br>Задачи:<br>- создание единой среды для оперативного обмена и фиксирования информации по проекту командой проекта;<br>- определить правила ведения проекта для членов команды проекта.   | Видеосвязь: <i>Zoom, Google Meet, Skype, Cisco Webex Meetings, Mind</i><br>Платформы для совместной работы с документами: <i>Miro, Notion, G Suite, Confluence, Google Colab, Kaggle</i><br>Управление проектами: <i>Trello, Asana, Jira, Pyrus</i><br>Прототипирование: <i>Miro, Figma, Marvel, Draw.io</i>     |
| Занятие 4. Исследования                               | Цель: разработка вариантов решений, определение программы исследований, формулирование гипотезы<br>Задачи:<br>- выбор методологии исследования;<br>- выбор респондентов;<br>- определить формат визуализации результатов исследований.   | Видеосвязь: <i>Zoom, Google Meet, Skype, Cisco Webex Meetings, Mind</i><br>Управление проектами: <i>Trello, Asana, Jira, Pyrus</i><br>Управление учебной групповой работой: <i>Microsoft Teams, Granatum, ТренингСпэйс</i><br>Презентация результатов: <i>Google Презентации, Piktochart, Canva, Prezi, Sway</i> |
| Занятие 5. Тестирование, пилотирование                | Цель: провести тестирование/пилотирование выбранных решений, дополнительное исследование<br>Задачи:<br>- отслеживать статус реализации;<br>- презентовать на дистанционных демосессиях;<br>- подвести итоги тестирования/пилотирования.  | Видеосвязь: <i>Zoom, Google Meet, Skype, Cisco Webex Meetings, Mind</i><br>Управление проектами: <i>Trello, Asana, Jira, Pyrus</i><br>Управление учебной групповой работой: <i>Microsoft Teams, Granatum, ТренингСпэйс</i><br>Презентация результатов: <i>Google Презентации, Piktochart, Canva, Prezi, Sway</i> |
| Занятие 6. Завершение проекта                         | Цель: Выбор и предоставление решения, завершение проекта<br>Задачи:<br>- оформить результаты проекта как работающий прототип;<br>- определить правила тиражирования работающего прототипа;<br>- определить методы контроля соблюдения параметров эффективности работающего прототипа.  | Видеосвязь: <i>Zoom, Google Meet, Skype, Cisco Webex Meetings, Mind</i><br>Управление проектами: <i>Trello, Asana, Jira, Pyrus</i><br>Презентация результатов: <i>Google Презентации, Piktochart, Canva, Prezi, Sway</i>   |



Диаграмма 1. Констатирующий этап эксперимента

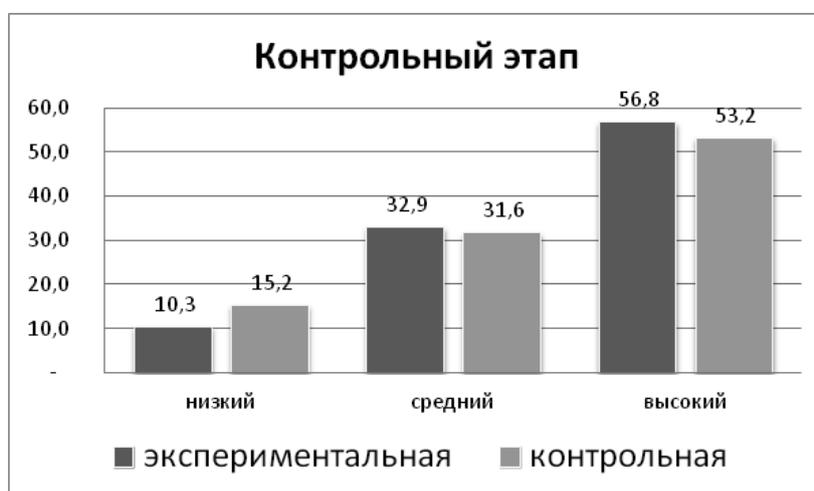


Диаграмма 2. Контрольный этап эксперимента

рывом от производства, что стало неактуальным в период пандемии. Поэтому нашей задачей было разработать Модель курса с применением дистанционных технологий, не добавляющих затрат на их использование. Для чистоты эксперимента мы провели входное тестирование экспериментальной (онлайн обучение с применением дистанционных технологий) и контрольной (офлайн обучение) групп. Результаты получили следующие (диаграмма1).

Результаты опытно-экспериментальной работы на контрольном этапе по выявлению уровня знаний проектной методологии слушателей-участников проекта показали, что высокий уровень знаний в экспериментальной группе увеличился по сравнению с полученными данными контрольного класса на 40,8% и составил 56,8%. Средний показатель в экспериментальном классе (32,9%) оказался выше контрольного (31,6%). А низкий уровень знаний в дистанционной группе показал луч-

ший результат и составил 15,2%, тогда как в группе обучения офлайн минимальный уровень знаний составил 10,3% (диаграмма 2).

### Выводы

Проанализировав полученные данные результатов, можно сделать вывод о том, что разработанная Модель учебного курса для совместной работы с применением дистанционных технологий способствовала приобретению навыков ведения проектной деятельности у слушателей экспериментальной команды проекта.

«Организация работы над проектами органична для дистанционного формата, ведь она предполагает и самостоятельную деятельность обучающихся в удобном для них графике, и регулярную коммуникацию с преподавателем, который помогает справляться с затруднениями, оценивать результат и придерживаться графика проекта[3]».

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273 «Об образовании» (с учетом изменений и дополнений).
2. Онлайн-образование в период COVID-19: что думают преподаватели и студенты [Электронный ресурс]. – Сбер Университет. – 22.12.2020.- URL: <https://sberbank-university.ru/edutech-club/pulse/trendy/4610/> (дата обращения: 08.05.2021)
3. Ширшова Л. Эффективный переход в дистанционное обучение // EduTech. Информационно-аналитический журнал, Корпоративный университет Сбербанка, 2020. Спецвыпуск, июнь. С.27-44
4. Эндрю Дайер. Почему пришло время приносить обучение в C-Suite [Электронный ресурс]. – 14.07.2020. - URL: <https://www.bcg.com/en-ru/publications/2020/why-it-is-time-to-bring-learning-to-the-c-suite> (Дата обращения: 28.04.2020)
5. Электронное Обучение: Эволюционирующий Ландшафт. Отчет об исследовании [Электронный ресурс]// - ATD Research – август 2020. - URL: <https://www.td.org/research-reports/e-learning-the-evolving-landscape> (дата обращения: 08.05.2021)
6. Эксперты ATD подтверждают укрепление роли электронных курсов [Электронный ресурс]. – Сбер Университет. - 22.03.2021.- URL: <https://sberbank-university.ru/edutech-club/pulse/trendy/8415/> (дата обращения: 08.05.2021)
7. Online learning report covid-19 pulse survey [Elektronny resurs]// - URL: [https://s3.amazonaws.com/he-product-images/docs/Higher\\_Education\\_Online\\_Learning\\_Report\\_Aug2020.pdf?cid=email%7Celoqua%7C8-26-20-back-to-school-online-teaching-resources-project-ace-webinar-reg-and-edu%7C617648%7Cthemed-broadcast%7Ceducator%7Cvarious%7Caug20202001&acctID](https://s3.amazonaws.com/he-product-images/docs/Higher_Education_Online_Learning_Report_Aug2020.pdf?cid=email%7Celoqua%7C8-26-20-back-to-school-online-teaching-resources-project-ace-webinar-reg-and-edu%7C617648%7Cthemed-broadcast%7Ceducator%7Cvarious%7Caug20202001&acctID) (дата обращения: 08.05.2021)

© Сливкин Борис Сепреевич (borisslivkin@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Воронежский государственный педагогический университет

## ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ШКОЛЬНИКОВ 11-12 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ САМБО

### FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS FOR PUPILS 11-12 YEARS OLD AT SAMBO CLASSES

**R. Chernitskiy**  
**S. Lepeshkina**

*Summary:* Introduction. Extracurricular activities within the framework of sambo training contribute to the development of personal qualities in children of 11-12 years old, which is confirmed by many studies. However, the modern system of school education focuses on the formation of universal educational actions that can potentially be developed within the framework of extracurricular sambo lessons, but there is no information in the literature about their effectiveness in this context.

Purpose of the study: to determine the influence of extracurricular sambo lessons on the formation of such universal educational actions in schoolchildren of 11-12 years old as: personal, regulatory, cognitive and communicative.

Research methodology and organization. An experimental program for the formation of universal educational actions in children of 11-12 years old has been developed in the framework of extracurricular sambo lessons. The effectiveness of the proposed program was assessed as part of a pedagogical experiment conducted on the basis of the Engineering and Technological Lyceum, Lyubertsy, Moscow Region from September 2019 to March 2020. To assess the effectiveness of the proposed program, we used indicators of the general assessment of the formation of universal educational actions, as well as indicators reflecting the level of development of physical qualities and abilities of schoolchildren.

Research results and their discussion. Schoolchildren of 11-12 years old who attended extracurricular sambo lessons showed a significant increase in the assessment of the personal block of universal educational actions, and also there was a statistically significant increase in indicators reflecting the level of development of physical qualities and abilities. At the end of the pedagogical experiment, schoolchildren attending extracurricular sambo lessons outperform schoolchildren in the control group in all the considered indicators of physical qualities and abilities development.

Conclusions. Extracurricular sambo lessons have a positive effect on the formation of all the main blocks of universal educational actions, which is confirmed by the results of the pedagogical experiment. In addition to effectively promoting the formation of universal educational actions, extracurricular sambo classes have a positive effect on the development of physical qualities and abilities in schoolchildren.

*Keywords:* sambo, middle school age, extracurricular activities.

**Черницкий Роман Сергеевич**

Аспирант, ФГБОУ ВО "Московская государственная академия физической культуры"  
chernitsky2015@mail.ru

**Лепешкина Светлана Викторовна**

к.п.н., доцент, ФГБОУ ВО "Московская государственная академия физической культуры"  
slepeshkina@yandex.ru

*Аннотация:* Введение. Внеурочная деятельность в рамках занятий самбо способствует развитию личностных качеств у детей 11-12 лет, что подтверждается множеством исследований. Однако современная система школьного образования акцентирует внимание на формировании универсальных учебных действий, которые потенциально могут быть развиты в рамках внеурочных занятий самбо, однако в литературе отсутствуют сведения об их эффективности в данном контексте.

Цель исследования: определить влияние внеурочных занятий самбо на формирование у школьников 11-12 лет таких универсальных учебных действий, как: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные.

Методика и организация исследования. Разработана экспериментальная программа формирования универсальных учебных действий у детей 11-12 лет в рамках внеурочных занятий самбо. Оценка эффективности предложенной программы произведена в рамках педагогического эксперимента, проведенного на базе МОУ «Инженерно-технологический лицей» г. Люберцы Московской области с сентября 2019 года по март 2020 года. Для оценки эффективности предложенной программы использованы показатели общей оценки сформированности универсальных учебных действий, а также показатели, отражающие уровень развития физических качеств и способностей школьников.

Результаты исследования и их обсуждение. У школьников 11-12 лет, посещавших внеурочные занятия самбо, произошло достоверное повышение оценки личностного блока универсальных учебных действий, а также произошел статистически достоверный прирост показателей отражающих уровень развития физических качеств и способностей. На момент завершения педагогического эксперимента, школьники посещающие внеурочные занятия самбо превосходят школьников контрольной группы по всем рассматриваемым показателям развития физических качеств и способностей.

Выводы. Внеурочные занятия самбо положительно сказываются на формировании всех основных блоков универсальных учебных действий, что подтверждается результатами педагогического эксперимента. Помимо эффективного содействия формированию универсальных учебных действий, внеурочные занятия самбо положительно сказываются на развитии физических качеств и способностей у школьников.

*Ключевые слова:* самбо, средний школьный возраст, внеурочные занятия.

### Введение

Согласно ФГОС, внеурочная деятельность играет важную роль в развитии личности по таким направлениям, как: духовно-нравственное; физкультурно-спортивное и оздоровительное; социальное; обще-интеллектуальное; общекультурное. Большую популярность получают внеурочные занятия, основанные на единоборствах, в особенности "Самбо". Самбо является высокоэффективной формой внеурочных занятий, способных оказывать выраженное влияние на развитие личностных и физических качеств детей на всем протяжении освоения общеобразовательной школьной программы [3, 4]. Внеурочные занятия самбо, органично дополняют обязательную часть общеобразовательной программы благодаря сочетанию в себе базовых элементов физической культуры и специфических черт спортивной борьбы [1]. Несмотря на достаточную степень раскрытия вопросов влияния занятий самбо на личность детей 11-12 лет, эффективность данных занятий в контексте реализации ФГОС в научной и методической литературе не раскрыта должным образом. Актуальность исследования базируется на необходимости изучения эффективности формирования универсальных учебных действий в контексте реализации ФГОС у школьников 11-12 лет на внеурочных занятиях самбо. Цель исследования - определить влияние внеурочных занятий самбо на формирование у школьников 11-12 лет таких универсальных учебных действий, как: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные.

### Методика

Исследование вопросов формирования универсальных учебных действий школьников 11-12 лет в условиях внеурочных занятий самбо предполагало проведение педагогического эксперимента. Эксперимент проведен с сентября 2019 г. по март 2020 г., на базе МОУ «Инженерно-технологический лицей» г. Люберцы Московской области. На основании факта посещения внеурочных занятий самбо, сформировано две выборки испытуемых: контрольная ( $n=20$ , школьники, не посещавшие внеурочных занятий); экспериментальная ( $n=20$ , школьники посещавшие внеурочные занятия самбо). Таким образом, в педагогическом эксперименте приняло участие 40 учеников 5-6 классов (11-12 лет). Школьный учебный план учеников контрольной и экспериментальной группы не имел отличий. Оценка уровня сформированности универсальных учебных действий школьников осуществлялась на основании критериев, приведенных Э.Ф. Насыровой и Н.Л. Васениной [5, с. 115]. Внеурочные занятия самбо оказывают выраженное влияние на уровень физического развития детей. Влияние занятий самбо на физические способности детей требует рассмотрения данных показателей при изучении формирования универсальных учебных действий у школьников. Диа-

гностика физических способностей осуществлена благодаря проведению педагогического тестирования, в рамках которого использовались тесты, представленные во Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (3 ступень) [2] + тесты на определение силы, быстроты, гибкости. На момент начала и завершения педагогического эксперимента проводилось педагогическое тестирование физических способностей школьников контрольной и экспериментальной группы, а также исследовался уровень сформированности УУД. Обработка данных, полученных в исследовании выполнена в программе Microsoft Excel. По результатам математико-статистической обработки получены следующие показатели: среднее-арифметическое;  $p$ - достоверность различий. Определение достоверности различий осуществлялось при помощи: парного двухвыборочного  $t$ -теста для средних, при сравнении выборок связанных данных; двухвыборочного  $t$ -теста с одинаковыми или различными дисперсиями при сравнении несвязанных выборок данных.

Учебный план внеурочных занятий самбо с экспериментальной группой представлен в таблице 1.

### Результаты и их обсуждение

Исходные показатели, полученные путем педагогического тестирования, не имеют межгрупповых статистически достоверных различий ( $p > 0,05$ ). Таким образом, сделано заключение о том, что обе выборки школьников обладают идентичным уровнем физического развития. Оценка изменения в развитии физических способностей школьников осуществлена путем сравнения разницы, полученной при вычитании заключительного значения из исходного (Таблица 2.).

Как видно из представленных в таблице 2 значений, изменения произошли в обеих группах испытуемых. Произошедшие изменения обусловлены как возрастными особенностями биологического развития, так и присутствием в общеобразовательной программе уроков физической культуры, обладающих разносторонним содержанием. Межгрупповое сравнение результатов, полученных при заключительном тестировании, показало статистически достоверное ( $p < 0,05$ ) преобладание всех представленных в таблице 2 показателей экспериментальной группы, над показателями контрольной группы. Что же касается статистической достоверности изменений, произошедших в контрольной группе, то следует отметить наличие статистической достоверности ( $p < 0,05$ ) лишь по 6-ти показателям из 12. При сопоставлении изменений, произошедших в обеих группах, наибольшие изменения отмечены у школьников экспериментальной группы, посещавших внеурочные занятия самбо. В экспериментальной группе выявлена статистическая достоверность изменений ( $p < 0,05$ ) по всем

Таблица 1.

Учебный план внеурочных занятий самбо экспериментальной групп.

| №                      | Раздел программы                          | Кол-во часов | Содержание раздела  |
|------------------------|---|--------------|---|
| 1                      | Теоретическая подготовка                  | 6            | Краткий обзор истории развития самбо; Краткие сведения о влиянии физических нагрузок на организм; Гигиена, врачебный контроль, предупреждение травм; Основы техники и тактики самбо; Правила соревнований |
| 2                      | Общая и специальная физическая подготовка | 28           | Общая физическая подготовка (ОРУ, подвижные игры, акробатические упражнения), специальные упражнения (подводящие упражнения, акробатические упражнения).  |
| 3                      | Технико-тактическая подготовка            | 36           | Обучение технике и тактике самбо  |
| 4                      | Участие в соревнованиях                   | 4            | Соревнования по самбо по облегченным правилам   |
| 5                      | Контрольные испытания                     | 2            | Блок контрольных испытаний  |
| Общее количество часов |   | 76           |   |

Таблица 2.

Изменения показателей физических способностей учащихся контрольной и экспериментальной группы.

| Показатель                                  | Разность исходных и заключительных результатов |        |
|---|--|--------|
|   | КГ   | ЭГ     |
| Бег на 60 метров                            | 0,27*  | 0,94*  |
| Прыжок в длину с места                      | -19,8*   | -33,2* |
| Челночный бег                               | 0,14*  | 0,58*  |
| Метание мяча                                | -2,41*   | -6,38* |
| Бег на 1500 метров                          | 6,75*  | 49,95* |
| Подтягивание из виса на высокой перекладине | -0,64  | -2,6*  |
| Поднимание туловища из положения лежа       | -3,3*  | -8,2*  |
| Выпрыгивание из приседа                     | -0,45  | -2,6*  |
| Сгибание и разгибание рук в упоре лежа      | -1,5   | -3,2*  |
| Кистевая динамометрия правой руки           | -0,3   | -4,35* |
| Кистевая динамометрия левой руки            | -0,25  | -1,1*  |
| Наклон вперед из положения стоя             | -0,69  | -1,8*  |

\* - достоверность различий при  $p < 0,05$

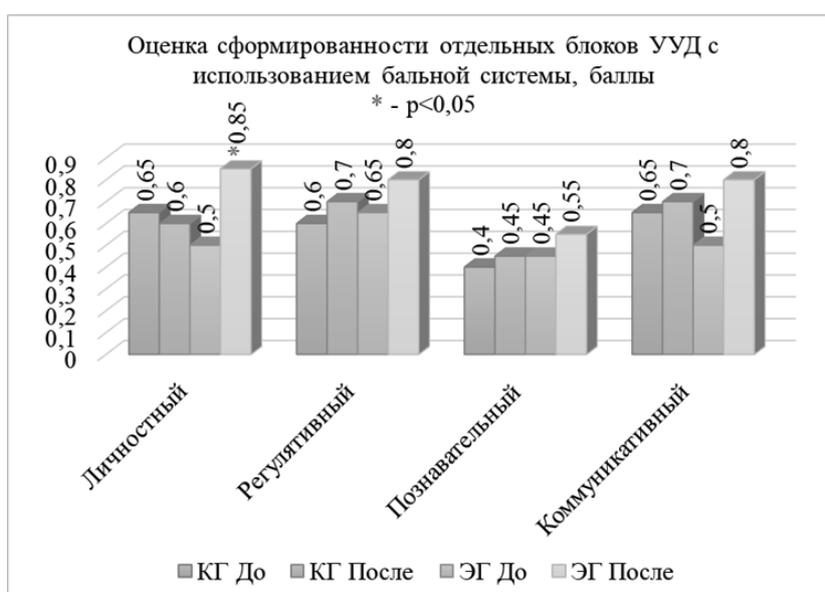


Рис. 1. Сформированность отдельных блоков УУД у контрольной и экспериментальной групп до и после проведения педагогического эксперимента.

приведенным в таблице 2 показателям. Соответственно, мы делаем заключение о том, что внеурочные занятия самбо оказывают выраженное и положительное влияние на физические способности школьников 11-12 лет.

Рассматривая уровень сформированности УУД (Э.Ф. Насырова, Н.Л. Васенина, 2016) у школьников 11-12 лет, необходимо отметить, что на момент начала педагогического эксперимента, между контрольной и экспериментальной группами школьников отсутствуют статистически достоверные различия ( $p > 0,05$ ). Результаты оценки уровня сформированности отдельных блоков УУД представлены графически на рисунке 1.

На рисунке 1 отчетливо проиллюстрированы изменения, произошедшие в обеих выборках в оба момента исследования. Изменения, произошедшие в контрольной группе, носят не однозначный характер и не имеют статистической достоверности ( $p < 0,05$ ). Для школьников экспериментальной группы, посещавших внеурочные занятия самбо, характерна положительная тенденция в виде повышения уровня сформированности всех рассматриваемых блоков универсальных учебных действий. Для экспериментальной группы также характерна

статистическая достоверность ( $p < 0,05$ ) произошедших изменений в следующих блоках УУД: личностный, регулятивный, коммуникативный. На момент завершения педагогического эксперимента, у экспериментальной группы отмечаются более высокий уровень сформированности УУД по отношению к контрольной группе. Сформированность личностного блока УУД на момент завершения педагогического эксперимента статистически достоверно ( $p < 0,05$ ) более высока чем у контрольной группы.

#### Выводы

Экспериментальным путем продемонстрирована эффективность внеурочных занятий самбо в формировании универсальных учебных действий школьников 11-12 лет. Занятия самбо обеспечивают не только развитие двигательных способностей школьников, но и способствуют формированию личностного, регулятивного, познавательного и коммуникативного блоков универсальных учебных действий. На основании результатов исследования можно рекомендовать занятия самбо в качестве внеурочной формы занятий в контексте реализации ФГОС.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Антонюк С.Д. Реализация инновационной программы «самбо в школу» в рамках учебного предмета «физическая культура» в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта / С.Д. Антонюк, И.В. Кожевникова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – Т. 21. – №. 9 (161). С. 50-57.
2. Виноградов П.А. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО) - путь к здоровью и физическому совершенству: Общее / П.А. Виноградов, А.В. Царик, Ю.В. Окуньков. - Москва: Спорт, 2016. - 234 с.
3. Лукин А.А. Борьба самбо. Вариативная часть физической культуры: учебно-методическое пособие для студентов и преподавателей / А.А. Лукин, Г.П. Галочкин, Н.В. Щетинин. – Воронеж: Воронежский государственный архитектурно-строительный университет, ЭБС АСВ, 2016. 50 с.
4. Лукин С.А. Взаимосвязь развития прикладных навыков и физических качеств на уроке самбо у детей 11-12 лет (Учащихся 5-х классов) / С.А. Лукин, С.Е. Табаков // Боевые искусства и спортивные единоборства: Наука, практика, воспитание: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2018. С. 156-160.
5. Насырова Э.Ф. Оценка сформированности универсальных учебных действий учащихся в ходе проектной деятельности на уроках технологии / Э.Ф. Насырова, Н.Л. Васенина // Наука и школа. 2016. №4. С. 112-117.

© Черницкий Роман Сергеевич (chernitsky2015@mail.ru), Лепешкина Светлана Викторовна (slepeshkina@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЕ НА ПРИМЕРЕ ОСМЫСЛЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ПОНЯТИЕМ ВРЕМЕНИ

**Чэнь Сюе**

Аспирант, ФГБОУ ВО «Государственный институт  
русского языка им. А.С. Пушкина»

Chenxue2020@yandex.ru

**Ван Шисянь**

Аспирант, Российский университет дружбы народов  
1042218094@pfur.ru

THE POSSIBILITY OF USING ARTIFICIAL  
INTELLIGENCE IN TEACHING A FOREIGN  
LANGUAGE IN CHINA ON THE EXAMPLE  
OF COMPREHENDING PHRASEOLOGICAL  
UNITS WITH THE CONCEPT OF TIME

**Xue Chen  
Shixian Wang**

*Summary:* In this paper, we discussed the possibility to create idiomatic semantic models, which based on linguistic world picture of time concept and used the artificial intelligence technology to help students better understand culturally connotative idioms. This article will provide ideas for finding the best way to use artificial intelligence to teach foreign languages in the future education field.

*Keywords:* artificial intelligence, teaching foreign languages, Russian idioms, conceptualization of time.

*Аннотация:* В данной статье на основе языковой картины мира с концептом времени, обсуждаем возможность использования технологии искусственного интеллекта для создания идио-семантической модели путем поиска ключевых слов, чтобы помочь студентам лучше понять идиомы с культурными коннотациями. Данная статья предоставит идеи для поиска оптимального пути обучения иностранным языкам с применением искусственного интеллекта в будущей образовательной области.

*Ключевые слова:* искусственный интеллект, обучение иностранным языкам, русский идиом, концептуализация времени.

## Введение

Работа посвящена созданию идио-семантической модели на основе языковой картины мира с концептом времени при помощи технологии искусственного интеллекта.

С непрерывным совершенствованием технологии искусственного интеллекта при поддержке технологий такой как, облачные вычисления и большие данные, углубляется в изучение искусственного интеллекта, информатизация продолжается развиваться.

Выпуск книг в Китае – «искусственный интеллект + образование» созданной центром новейших инноваций по будущим образованию Пекинского педагогического университета и *Плана действия инновации с применением искусственного интеллекта в вузах*, изданного Министерством просвещения КНР предоставляет идеи для применения искусственного интеллекта в образовании, в частности, и обучении иностранным языкам. Следует отметить, что применение технологии искусственного интеллекта в области образования в Китае добилось определенных успехов, но в процессе пре-

подавания иностранного языка всё еще находится на начальном этапе, но существует огромное пространство для развития и расширения применения, которое стоит копать.

## 1. Концепция “обучение иностранным языкам с применением искусственного интеллекта”

Сначала разберёмся с концепциями “Искусственный интеллект” и “обучение иностранным языкам с применением искусственного интеллекта”.

Искусственный интеллект (Artificial Intelligence) англоязычная аббревиатура -AI, является технологической наукой, которая исследует и разработает теорию, методы, технологию, а также прикладную систему для моделирования, расширения интеллекта человека.

Хотя искусственный интеллект пережил полувековое развитие, но до сих пор не существует единого точного определения по нему. Причина в том, что искусственный интеллект настолько сложен, это сложный комплексный междисциплинарный и передовой предмет, в который участвуют такие фундаментальные дисциплины, как фи-

лософия, математика, экономика, неврология, психология, компьютерология, кибернетика и лингвистика.

А что такое обучение иностранным языкам с применением искусственного интеллекта? Это означает осуществление построения модели структуры знаний по контенту обучения иностранным языкам, интеллектуальных поисков, образовательных ресурсов, интеллектуального агента образовательного процесса, а также оценки и тестирования результатов обучения обучающихся, то есть контент обучения представляется через СМИ, с помощью интернета. На основе неизменения сути обучения иностранным языкам, технология искусственного интеллекта употребляется в процессе обучения, может изменить порядок организации образовательного процесса, предоставлять идеи для наилучшего решения проблем обучения.

Кроме того, формированием коммуникативной компетенции является самая главная цель обучения иностранным языкам, слабое речевое общение является распространённой проблемой, с которой часто сталкиваются китайские обучающиеся при изучении иностранного языка. А именно технология искусственного интеллекта предоставляет возможность для большинства студентов получить целенаправленное интерактивное языковое обучение и подготовку в отсутствие языковой среды иностранного языка в Китае.

В образовательном процессе такие простые и повторяемые работы заменяют искусственным интеллектом, как:

- (1) повторяемые (корректировать и дать домашние задания);
- (2) работы, требующие большой нагрузки (интегрировать опыт многочисленных преподавателей, найти оптимальный путь преподавания);
- (3) точно определяющие аспекты (индивидуальные характеристики и требования различных обучающихся, затруднительные моменты и камень преткновения в процессе изучения).

Одновременно с помощью искусственного интеллекта сами преподаватели могут учиться дальше и повышать свою профессиональную грамотность, чтобы лучше заниматься образовательной деятельностью.

Обучение иностранным языкам с применением технологии искусственного интеллекта может поднять интерактивность и способствовать индивидуализацию образовательного процесса, повышать качество, эффективность обучения, грамотность, и способность осмысления обучающихся иностранного языка.

## 2. Применение в области обучения иностранным языкам со стороны обучающихся и педагогических работников

### 2.1. Со стороны обучающихся:

Искусственный интеллект может применяться в обучении почти всем видам речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению, письму и переводу. Подробно рассмотрим следующие аспекты:

(1) В тренировке устной речи: искусственный интеллект является единственной технологией, которая имитирует преподавателей провести индивидуальную и интерактивную языковую подготовку с обучающимися, в частности, исправляет их произношение, выполняет такие упражнения, как диалоги, составление предложений, автоматически тестирования по говорению, говорению и аудированию.

Во-первых, в начальном этапе изучения языка, искусственный интеллект может исправлять произношение букв и слов, обеспечить своевременное и точное руководство для обучающихся, а фонетический облик в начале изучения языка-это то, что уделяется особое внимание. Из-за нестандартного произношения носителям изучаемого языка трудно понять смысл вашего выражения, и таким образом вызывает барьер в общении.

Во-вторых, в условиях отсутствия языковой среды для тренировки речи, искусственный интеллект может разговаривать с обучающимися в любое время и в любом месте, таким образом создаёт больше шансов для устного общения, решит проблемы "плохое владение речью" и "трудно или застенчиво начать разговор", способствует формированию коммуникативных навыков, которое занимает значительную долю при изучении языка.

(2) Ускоряет изменение способа изучения обучающихся: с помощью искусственного интеллекта обучающиеся могут получить учебные ресурсы многоразличными каналами, в соответствии с требованиями изучения индивидуального развития обучающихся, на основе сбора и анализа исторических данных изучения, понятия их характеристики, выбирает разумные пункты знаний, разрабатывает целенаправленную и персонализированную программу для наилучшего изучения. Таким образом, осуществляется ведение учения сообразно индивидуальным способностям, обучающимся доступно подходящие себе обучение. В образовательном процессе, искусственный интеллект оценивает результат обучения, даёт обратную связь. В связи с этим, способность самообучения усиливается.

(3) В поиске материалов: используя искусственный интеллект, быстро выделяется нужный себе материал из

гигантского лингвистического корпуса, таким образом, экономить время обучающихся на поиск.

(4) Исправляет ошибки. После того, как выложить фото заданий от обучающихся в облако, на основе технологии обработки естественного языка (NLP), технология искусственного интеллекта исправляет ошибки грамматики, такие как единственное и множественное число имён существительных, транскрипция, даёт соответствующие рекомендации по исправлению. Таким образом, избегается проблема не своевременно отвечать на заданные обучающимся вопросы, способность самостоятельной учёбы повышается.

## 2.2. Для педагогических работников

Искусственный интеллект выступает в роли ассистента, значительно облегчит нагрузку на педагогических работников, обеспечит мгновенную обратную связь к педагогическому работнику, предоставлять надежное основание для принятия решений педагогических работников, его применение уже доступно в некоторых работах.

Во-первых, он даёт возможность объяснить фундаментальное знание более интересным способом вместо педагогических работников;

Во-вторых, технология искусственного интеллекта широко применяет в работе устного тестирования уровней по иностранным языкам, за компьютером после наладки наушников, утверждая порядочность оборудования, искусственный интеллект будет имитировать тон педагогов задавать вопросы по одному, в определённый промежуток времени экзаменуемый должен отреагировать на вопрос, одновременно реакция записана, после окончания части устного тестирования, ответы всей аудитории автоматически собраны в клиентский терминал у экзаменатора и записаны на компакт-диск. Окончательная запись будет передана в скоринговый комитет, состоящий из экспертов с большим опытом преподавания, специализирующихся на разговорной коммуникации.

Более того, оценивающая система с применением искусственного интеллекта совершенствуется следующим способом, сначала вводить данные по исправлению в машину, которая вместе с педагогами, разрешит исправить экзаменационные задания, анализируя данные исправленные машиной, в промежуток работы во время наладки, инженер вводит проверяемые педагогами данные, чтобы подготовиться к следующей работе. Многократное повторение вышесказанного процесса обеспечивает точность конечного результата исправления.

В-третьих, используя технологию распознавания

эмоций у лиц и по голосу с целью воспринимать эмоциональные изменения аудитории во время слушания лекции, определяется насколько обучающимся освоен изложенный контент, и степень увлечения к стилю преподавания, одновременно, немедленно передаётся обратная связь по этим информациям к педагогу, чтобы он мог бы рационально корректировать образовательную деятельность, темп и методы обучения, тем самым значительно повышается эффективность организации деятельности преподавания. Следует отметить, что искусственный интеллект даёт различные методы, более научный процесс оценивания, точный результат оценки чем люди, с тем чтобы даёт обучающимся всесторонний и систематический диагноз обучения. Оценивание является важной частью преподавательской деятельности. Автоматизированная система оценки может достичь объективных, последовательных, эффективных и высоко доступных результатов оценки.

Такой метод также может быть использован на экзамене для идентификации информации экзаменуемого с помощью распознавания лиц.

Кроме того, его обширная база данных знаний, мощная поисковая система, быстрый выход материала даёт возможность создания модели знаний с дидактической целью, например модель понимания концепции времени с национальными особенностями русского языка.

В общем искусственный интеллект ускоряет реформу традиционного обучения иностранному языку, принесёт удобство и обучающимся и педагогам, управлению образовательной деятельностью. Он вдохнул новую жизнь в реализацию персонализированного обучения и формированию инновационного мышления.

## 3. Практическая часть - создание модели понимания концепции времени с национальными особенностями русского языка с применением искусственного интеллекта

Время является необходимым компонентом любой пояснительной картины мира, которая также является концептуальной моделью мира. Ас Гуревич сказал: «Человек не рождается с чувством времени, и его временные и пространственные понятия всегда определяются культурой, к которой он принадлежит».

Название концепции обычно используется как часть идиоматической фразы, которую можно понимать как слово. Слово не только имеет фиксированную смысловую функцию, но и имеет производные значения, которые генерируются в процессе концептуализации. Такого рода производные значения не могут быть найдены в словаре. И таким образом вызывает препятствие для понимания смысла идиомов у изучающих русский язык,

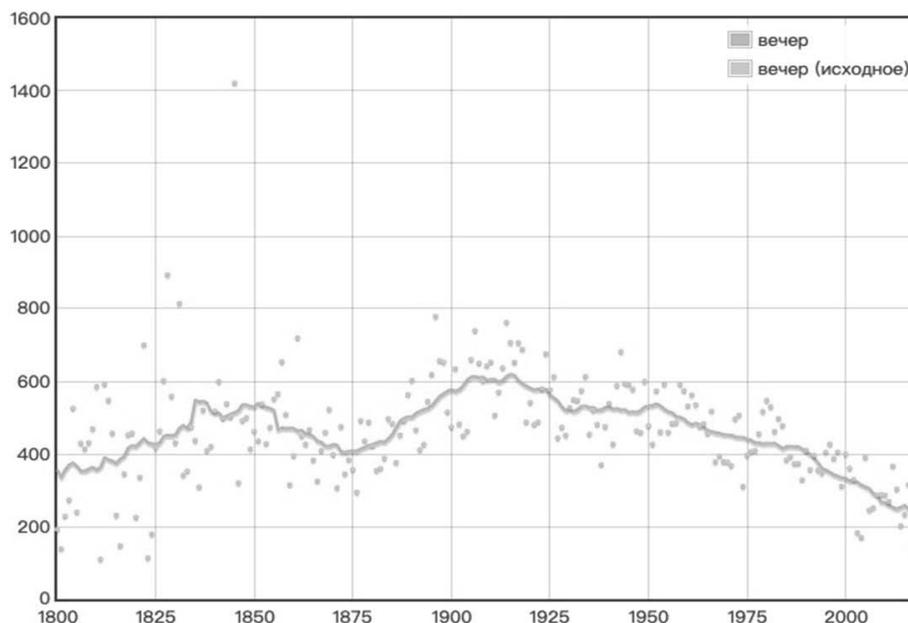


Диаграмма 1. Тенденция изменения объёма омонимий по понятиям вечер.

особенно у иностранных. В них национальной культурной категории не существует одинакового понятия. Например, “К вечеру всё будет готово”, в этом случае речь под словом вечер понимается как время суток, следующее за днём и предшествующее ночи, а также так и вечернее собрание для развлечения, увеселения, празднования, как правило, с угощением. В китайской культуре: “часть суток перед наступлением ночи” это “傍晚(evenfall)” и “вечернее собрание” это “晚会(evening party)” хотя между “傍晚(evenfall)” и “晚会(evening party)” есть общее слово “晚(night)”, но не как в русском языке один “вечер” имеет два значения.

“К вечеру всё будет готово” обозначает в китайском языке и “到傍晚之前一切都准备好(Everything will be ready before evening)” и “晚会开始前一切都会准备好(Everything will be prepared before the party starts).”

Такие выражения, вызывающие препятствие в понимании значения, часто встречаются при изучении русских идиомов для китайских обучающихся.

С целью решения вышесказанной проблемы, предлагается в данной статье создание модели идио-семантической с применением искусственного интеллекта.

Для выражения концептуальной информации о значении времени используются специальные методы. Это относится к использованию концептуальных имен или ключевых слов с десемантизацией временного компонента.

В некоторых случаях мы можем даже использовать их морфологию, чтобы выразить концепцию времени.

В данной статье, только анализируем данные по слову “вечер.” Здесь мы приведем цифровые данные из национального корпуса русского языка и проанализируем характеристики слова вечер при разных языковых средах. В корпусе есть документы касающиеся слова вечер - всего 4109. В том числе существует не менее 85 процентов случаев ещё не сняты омонимии. Внизу приклеим диаграмму, чтобы более наглядно показать тенденции изменения объёма омонимий по фразеологизмам с понятием вечер.

В конце этой статьи, мы сможем обобщить следующие методы для создания смыслового содержания в этих фразеологических единицах представлен следующим образом:

1. Обновление значения другого фразеологического компонента;
2. Способ завершить процесс повторного понимания внутренней формы в идиомах;
3. Десемантизация временного компонента теряет внутреннюю мотивацию, создавая сюрреалистическую мотивацию. Чтобы помочь снимать двусмысленность о русских идиомов, предлагается создание модели понимания концепции времени с национальными особенностями русского языка с применением искусственного интеллекта.

### Заключение

Задача педагогов заключается не только в передаче знания (обучении), но и в воспитании обучающихся, педагоги учат их не только знаниям, но и моральным характеристикам, ценностям... Это важная функция, которую технология искусственного интеллекта в настоящее время

не может выполнить.

Суть образования заключается в передаче эмоций, по нашему мнению, технология искусственного интеллекта является вспомогательным инструментом обучения, но не может полностью заменить педагогов, поскольку сама машина не имеет эмоций.

Искусственный интеллект стимулирует к развитию образования, является не только тенденцией, но и средством эффективного повышения качества образования. В таком обучении следует поставить обучающихся на первое место. Следует разумно и критически относиться к влиянию современной цифровой технологии на образование.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И.Ю. Искусственный интеллект и рефлексия над знаниями/И.Ю. Алексеева// Философия науки и техники. -1991. -№9. -С. 44-53.
2. Есионова Е.Ю. Искусственный интеллект как альтернативный ресурс для изучения иностранного языка/Е.Ю. Есионова// Педагогические и социальные науки-2019. - № 3. -С. 150-166
3. Исаева Г.Г. Подготовка будущего педагога профессионального обучения к использованию элементов искусственного интеллекта: на примере отрасли "информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии"/ Г.Г. Исаева - Махачкала, 2013. - 194 с.
4. Исламов Р.С. Искусственный интеллект в информационно-коммуникативных технологиях и его влияние на обучение иностранному языку в высшей школе/ Р.С. Исламов// Филологические науки. Вопросы теории и практики.-2020.- № 12. –С.300-304.
5. Матухин И.Г., Михеева Н.Ф., Провоторова Е.А. Интеграция элементов искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам: материал Международной научно-практической конференции/ И.Г. Матухин, Н.Ф. Михеева, Е.А. Провоторова //Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы.-2020.-С. 562.
6. План действия инновации с применением искусственного интеллекта в вузах: указ Министерства просвещения КНР от 2 апреля 2008 № 3 // Собрание Министерства просвещения КНР. -2008. - С. 2.
7. Пырнова О.А., Зарипова Р.С. Технологии искусственного интеллекта в образовании/О.А. Пырнова, Р.С. Зарипова// Russian Journal of Education and Psychology.-2019. -№ 3.-С.41-44.
8. Синяя книга «искусственный интеллект +образование»: сб. офиц. документов // Центр новейших инноваций по будущему образованию Пекинского педагогического университета. -2008. -С. 51.
9. Финн В.К. Об интеллектуальном анализе данных // Новости искусственного интеллекта. - 2004. -№3.
10. Хвостова И.П. Построение и использование образовательной автоматизированной информационной системы с элементами искусственного интеллекта в учебном процессе вуза/ И.П. Хвостова - Ставрополь, 2003. - 301 с.

© Чэнь Сюе (Chenxue2020@yandex.ru), Ван Шисянь (1042218094@pfur.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## КРАТКИЙ ОБЗОР ИСТОРИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ В КНР

**Юань Цуншуан**

*Аспирант, Северо-Восточный федеральный университет  
им. М.К. Аммосова  
yuap-1993@mail.ru*

**Дмитриева Евдокия Николаевна**

*д.ф.н., профессор, Северо-Восточный федеральный  
университет им. М.К. Аммосова*

### A BRIEF HISTORY OF TEACHING RUSSIAN ORAL SPEECH IN CHINA

**Yuan Congshuang  
E. Dmitrieva**

*Summary:* This article is devoted to the history of teaching Russian in China. The authors of the article touch on the issues of a brief overview of the history of the methodology of teaching the Russian language in different periods of the existence of the Chinese state from the 18th century to the present. First of all, the article raises the issue of teaching the Russian language to the Chinese in the aspect of a communicative approach, since mastering oral speech is the very task of teaching Chinese citizens due to the large discrepancy between the two languages. Analyzing the main historical stages of teaching the Russian language in China, the authors identify the reasons for the insufficient knowledge of the Russian language by Chinese students of past eras and conclude that the effectiveness of teaching the language depends on the communicative approach, which assumes the possibility of oral speech interaction between the teacher and students.

*Keywords:* Russian language, Russia, China, educational institution, communicative approach, methods and techniques, teaching oral speech.

*Аннотация:* Данная статья посвящена истории преподавания русского языка в Китае. Авторы статьи касаются вопросов краткого обзора истории методики обучения русскому языку в разные периоды существования Китайского государства с XVIII века по настоящее время. Прежде всего, в статье поднимается вопрос обучения китайцев русскому языку в аспекте коммуникативного подхода, поскольку овладение устной речью является самой задачей преподавания китайским гражданам в силу большого расхождения между двумя языками. Анализируя основные исторические этапы преподавания русского языка в Китае, авторы выявляют причины недостаточного знания русского языка китайскими учащимися прошлых эпох и делают вывод, что эффективность обучения языку зависит от коммуникативного подхода, который предполагает возможность устного речевого взаимодействия преподавателя и студентов.

*Ключевые слова:* русский язык, Россия, Китай, образовательное учреждение, коммуникативный подход, методы и приёмы, обучения устной речи.

**В** связи с последними событиями политического и культурного характера роль России на мировой арене усиливается. Из этого факта логически вытекает и усиление интереса к русскому языку, качество преподавания которого как в России, так и за ее пределами возрастает с каждым днем [1, с. 12].

В настоящее время русский язык является одним из самых изучаемых языков в Китайской Народной Республике. Но подобную тенденцию нельзя назвать «модным веянием», своего рода языковым «бумом», охватившим страну на фоне политического, экономического, культурного сотрудничества с Россией. Китай познакомился с русским языком еще в начале XVIII века, хотя дипломатические отношения между двумя странами установились за сто лет до этого события.

Считается, что сближение Русского государства с Китаем началось в начале XVII века, хотя, как утверждает П.Е. Скачков, «дать последовательную и детальную историческую картину ранних взаимоотношений двух соседних великих стран невозможно, так как начало знакомства русских людей с Китаем, как и первые страницы истории русско-китайских связей отстоят от нас

довольно далеко» [10, с. 14]. Так, по одной из версий, достоверность которой не опровергается архивными документами, китайский народ познакомился с русским еще в XIV столетии. «Русь и русские, – пишет П.Е. Скачков, – в китайских письменных памятниках периода монгольской династии известны под названиями олосы, алосы, улосы, иногда улусу – от монгольского названия Руси – Урус. Название Руси-Олосы как государства, вероятно, возникло в Китае с появлением русских людей» [10, с. 14-15]. Но тем не менее в этот ранний исторический период нельзя говорить о каких бы то ни было связях (преимущественно торговых) между двумя государствами, которые географически находились далеко друг от друга. Первые связи России с Китаем стали налаживаться после того, как к России отошла Сибирь, в результате чего русские земли приблизились к Китаю. Несмотря на несколько российских посольств, отправленных в Китай, торговый договор между государствами был подписан только в 1689 году. Это был знаменитый Нерчинский договор. После его подписания взаимоотношения между Россией и Китайской империей, находящейся в руках маньчжурской династии Цин, начали развиваться дипломатические и торговые отношения между странами, что привело к необходимости изучения русского языка в

Китае, которому нужны были переводчики. Это обстоятельство и стало причиной создания в Пекине школы русского языка, просуществовавшей вплоть до середины XIX века. Когда была открыта эта школа – доподлинно неизвестно. Российские историки называют две даты. По данным М.П. Волковой, школа была организована в 1705 году. В.С. Мясников считает датой открытия школы 1725 год. Китайские историки считают, что решение о создании школы было принято в 1708 году, о чем, по их мнению, говорит сохранившаяся выписка из указа императора Канси о создании при Дворцовой канцелярии школы русского языка для подготовки переводчиков и перевода корреспонденции из России, датированная этим годом [8, 106-107]. Именно с этой школой российские и китайские историки связывают зарождение традиции преподавания русского языка в Китае и начало знакомства китайцев и маньчжуров с русской культурой и с одним из славянских языков.

Отбор учеников в эту школу был строжайшим. По ходу учебы многие из них отсеивались. Так, по итогам экзаменов 1711 года из 68 учеников в школе осталось 30 человек. Подобная тенденция сохранилась и в следующих наборах желающих изучать русский язык: только самые усидчивые и способные ученики смогли окончить эту школу. Курс обучения в «Школе русского языка» составлял пять лет. Преподавательский состав в ней формировался из числа граждан Российской империи (в большинстве случаев священнослужителей), приехавших в Китай обучать русскому языку местное население. Многие из них так и остались жить в Китае до конца своих дней, став невольными эмигрантами. Следует отметить, что в этой школе сложились довольно устойчивые традиции в преподавании русского языка. Однако, обучение в ней было направлено на формирование навыков письменного перевода, о чем говорит тот факт, что учеников натаскивали, в первую очередь, на знание грамматики. В качестве учебного пособия была выбрана «Грамматика русского языка» Мелетия Смотрицкого – наиболее популярное в то время в России сочинение по русской словесности. Однако, ученики не могли ее освоить, а преподаватели – использовать на своих занятиях даже тогда, когда она была переведена на маньчжурский язык. Других пособий в первой китайской школе, готовившей переводчиков с русского языка, просто не было [8, 2009, с. 109]. Несмотря на то, что в этой школе были повышенные требования к учащимся, нельзя сказать, что ее выпускники отлично владели русским языком. За основу преподавания русские педагоги брали переводной метод, в связи с чем обращали внимание на знание учащимися своего родного языка. Своей целью преподаватели школы ставили формирование у учеников навыков чтения и перевода. Окончив школу, ее выпускники говорили по-русски с трудом, т.е. они не обладали навыками устной речи. Но поскольку торговые, экономические и даже культурные отношения между

странами развивались стремительно, возникла необходимость воспитания устных переводчиков, которые смогли бы активно участвовать в российско-китайских переговорах. Попытка перевести занятия по русскому языку в другое русло, заполнив образовавшийся вакуум языковой практикой, была предпринята в начале XIX века. Такое решение руководство школы приняло после так называемого Ургинского инцидента. В 1805 году глава маньчжурской делегации монгольский князь Юндун Юрчи на переговоры с российским послом Ю.А. Головкиным распорядился направить из Пекина четырех лучших воспитанников Школы русского языка. Но когда переговоры завершились, переводчики чистосердечно признались, что они ничего не поняли из того, что говорили русские.

После этого случая руководители школы задумались об организации стажировок китайских учащихся в Ургу для практики в устном русском языке. Но и этот план, и все последующие инициативы, направленные на то, чтобы изменить тактику обучения в школе, так и не были реализованы. О том, чтобы отправлять учеников школы на стажировку в Россию, вообще речи не было. Именно этот факт, на наш взгляд, стал причиной того, что Школа русского языка при Дворцовой канцелярии, внесшее определенный вклад в распространение русского языка в Цинской империи, прекратила свое существование в 1862 году. Несмотря на недостатки этой школы (недостаточно квалифицированный кадровый состав, отсутствие у учащихся достаточной языковой практики и др.), её опыт оказал огромное влияние на дальнейшее развитие обучения русскому языку в Китае. В год закрытия Школы в Пекине появилось Училище иностранных языков, выпускавшее дипломатов и переводчиков, в котором русский язык изучался наравне с английским и французским языками. Это было, по сути дела, первое учебное заведение нового образца, в которое органично влилась и «Школа русского языка при Дворцовой канцелярии».

Ровно через год в Китае начали создаваться академии иностранных языков, в которых отделение русского языка заняло почетное место: Шанхайская академия (1863), Гуанчжоуская академия (1864), Уханьская академия (1893), Пекинская академия (1898). Однако, и в этих учебных заведениях придерживались тех же принципов преподавания, что и в первой школе русского языка: чтение, перевод, изучение лексики.

В начале XX века, в связи с гибелью феодальной монархии и образованием республики, интерес к русскому языку в Китае возрастает. В первую очередь, это обусловлено Октябрьской революцией и гражданской войной в России, благодаря чему увеличилась численность русских эмигрантов в Китае, которые стали важной социальной группой в некоторых регионах страны, способствовали распространению русского языка [3, с. 78].

Но тем не менее преподавание русского языка во всех китайских учебных заведениях и на языковых курсах, которые в стране открывались повсеместно, осуществлялось на основе грамматико-переводной методики. Этот пробел пытались восполнить авторы опубликованных в начале XX века Российской духовной миссией в Пекине учебных пособий для изучения русского языка. Одно из таких пособий называлось «Русская речь с переводом на китайский язык», составленное православными миссионерами. Судя по названию этой очень хорошо иллюстрированной учебной книги, ее авторы пытались повернуть обучение русскому языку в русло практической методики. В.Г. Дацышен, изучив два издания этого учебного пособия, делает вывод, что «создавалось оно на основе рабочих планов и поурочных конспектов русского преподавателя русского языка для китайцев» [6, с. 585].

В 40-е годы XX века образовательным центром китайской русистики стал город Яньань, расположенный в провинции Шэньси. В 1940 году в Яньаньском университете был открыт первый в Китае факультет русского языка. Спустя два года, в 1942 году, при Центральном военном комитете была организована Высшая школа русского языка, на основе которой в апреле 1944 года была открыта Яньаньская академия иностранных языков. Преподаватели, работающие в этой академии, впервые стали обращать внимание не только на формирование у студентов навыков чтения и перевода, но и на их речевую практику. Не имея под рукой хороших учебников, они сами составляли пособия для студентов, выбирая из русских книг, журналов и газет подходящий для занятий материал, который бы способствовал развитию устной речи. Преподавание русского языка в этот период, как отмечает Ван Сыхай, «отличалось целенаправленностью и эффективностью. Педагоги по русскому языку этого времени накопили большой опыт, что послужило базой для открытия институтов и университетов иностранных языков нового типа для Нового Китая» [4, с. 82].

В ноябре 1946 года в Китае открылась еще одна школа иностранных языков в Харбине, где стали готовить переводчиков со знанием русского языка. В основе методической концепции данной школы лежало формирование практических навыков устной и письменной речи. За время учебы студенты школы должны были научиться слушать и понимать русскую речь, читать русские тексты, писать по-русски, хотя важной задачей по-прежнему являлось формирование навыков и умений практического перевода.

В 1949 году обучение русскому языку в Китае достигло небывалых масштабов. Более того, с образованием Китайской Народной Республики русский язык получил статус обязательного и единственного иностранного языка для изучения в средних общеобразовательных и профессиональных школах страны. До этого времени во

всех высших учебных заведениях страны ведущим языком был английский, и лишь в некоторых из них осуществлялась подготовка по русскому языку и литературе [11, с. 181]. Среди них, в первую очередь, следует назвать Пекинский и Шанхайский институты русского языка, ставшие впоследствии многопрофильными университетами, но в которых по-прежнему функционируют факультеты русского языка, в которых обучается большое количество студентов. В других высших учебных заведениях также стали создаваться факультеты и кафедры русского языка (по статистическим данным к 1950-му году их было 19) [5, с. 108].

Следует отметить, что в этот период времени многие китайские преподаватели-русисты, обучая студентов, придерживались сознательно-сопоставительного метода, направленного на овладение русским языком через грамматику и лексику. После объяснения материала студенты выполняли, как правило, переводные упражнения грамматического характера [9, с. 19]. И в то же время в образовательном процессе место имели тенденции, направленные на практическую коммуникацию в овладении иностранными языками [9, с. 19], о чем говорит появившаяся в 1950-е годы «Программа практического курса языка для факультетов русского языка КНР», на основе которой было издано несколько методических пособий для педагогов и студентов, готовящихся стать учителями русского языка. Кроме того, в это время, продлившееся до 1966 года, в Советский Союз в рамках советско-китайского сотрудничества начинают прибывать китайские студенты-стажеры, что, несомненно, повлияло на профессиональный уровень владения русским языком большого количества китайских специалистов.

Начавшаяся в 60-х годах в Китае так называемая «культурная революция» и возникшие в ее ходе внутренние социально-политические процессы отрицательно сказались на развитии китайско-советских отношений, что в конечном итоге привело к прекращению преподавания русского языка в учебных заведениях страны [3, с. 579]. Практически во всех средних и высших учебных заведениях страны, в школах предмет «Русский язык» был исключен из учебных планов. Только в некоторых университетах русский язык продолжали преподавать, но только как факультатив [11, с. 183].

Когда этот сложный период в жизни Китайской республики закончился и в КНР был принят новый политический курс, в основе которого лежала политика «реформ и открытости», что произошло в 1978 году, преподавание русского языка в Китае вышло на новый уровень, хотя во многих учебных заведениях русский язык был вытеснен английским языком как языком международного общения. В тех учебных заведениях, где изучали русский язык, методика преподавания русского языка

стала пересматриваться, поскольку основной задачей преподавания этого предмета стало развитие умения оптимально использовать средства языка в устном и письменном общении (главным образом, в сферах, непосредственно связанных с будущей профессиональной деятельностью). Это стало возможным благодаря российским педагогам, которые стали обучать русскому языку китайских студентов. В начале 1990-х годов именно специалисты из России стали вводить практический курс обучения русской разговорной речи, поскольку убедились, что существующая в течение многих десятилетий методика преподавания русского языка в Китае, направленная на зубрежку и выполнение упражнений по грамматическим образцам, не дает достигнуть желаемых результатов. Они отмечают, что даже те китайцы, которые окончили обучение, плохо владеют русской разговорной речью [7, с. 37].

На рубеже XX-XXI веков преподаватели из России, работавшие в Китайской Народной Республике, стали использовать учебные пособия, написанные русскими методистами по развитию устной речи, поскольку китайские учебники по русскому языку во многих отношениях были устаревшими и придерживались грамматико-переводного метода обучения.

Преподаватель русского языка в Хайнаньском университете отмечает, что освоение китайцами разговорной речи «осложняется отсутствием такого мощного стимулирующего фактора, как погружение в речевую

среду» [7, с. 38]. Это, действительно, так. Поэтому сегодня многие китайцы, собирающиеся связать свою жизнь с русским языком, стремятся попасть на учебу в Россию, где они смогут в совершенстве овладеть языком.

Как показал данный исторический обзор, русский язык как учебный предмет прошёл длинный путь в триста лет. Попав в образовательную программу еще в начале XVIII столетия, русский язык по-прежнему вызывает интерес у китайцев, хотя за последние тридцать лет его популярность выросла в геометрической прогрессии. В первую очередь, это связано с тем, что знание русского языка китайцами рассматривается как залог успеха в профессиональной деятельности, успеха в карьере. И в то же время «одной из основных целей обучения русскому языку как иностранному выступает подготовка студентов к межкультурной коммуникации и формирование коммуникативной компетенции» [2, с. 25]. Поэтому в центре внимания педагогов высшей школы стоит обучение своих студентов устной речи. Ведь только в процессе общения обогащается словарный запас, закрепляются грамматические и синтаксические конструкции, развивается речевая культура и усваиваются правила речевого этикета. Таким образом, только обучение русскому языку в контексте практической деятельности даст положительный результат и обеспечит высокий уровень владения им. Исследование особенностей, форм, типов и видов устной речи студентов-китайцев не теряет своей актуальности и основывается на фундаменте коммуникативной направленности обучения русскому языку.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Булгакова С.А. Русский язык в условиях межкультурной коммуникации // Русский язык в современном Китае : сборник научно-методических статей III Международной научно-практической конференции (г. Хайлар, КНР, Институт русского языка Хулуьбуирского института, 3–6 октября 2014 г.). – Чита: ЗабГУ, 2014. – С. 12-13.
2. Ван Гохун. О некоторых особенностях системы обучения китайских студентов русскому языку как иностранному // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – С. 24-28.
3. Ван Линлун. Преподавание русского языка в Китае: историко-методологический опыт становления // Pedagogical Journal. – 2018. – Vol. 8. – Is. 5A. – P. 574-582.
4. Ван Сыхай. Вузовское преподавание русского языка в Китае // Русский язык за рубежом. – 2007. – № 5. – С. 81-86.
5. Голик М.А. Русский язык в Китае: прошлое и настоящее // Филологические науки. вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2016. – № 1(55): в 2-х ч. Ч. 2. – С. 108-110.
6. Дацзышен В.Г. Изучение русского языка в Китае в конце XIX – начале XX в. // Общество и государство в Китае. – 2013. – Т. 43. – № 1. – С. 577-586.
7. Иванова И.С. Изучение русского языка в Китае (из опыта работы в Хайнаньском университете) // Концепт. – 2014. – № 13. – С. 36-40.
8. Лапин П.А. Школа русского языка при дворцовой канцелярии в цинском Китае (начало XVIII – вторая половина XIX в.) // Вестник Московского университета. Сер. 13. Востоковедение. – 2009. – № 3. – С. 103-126.
9. Ло Сяоя. Методика обучения русскому языку в Китае (история и перспективы) // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2015. – № 2 (8). – С. 18-22.
10. Скачков П.Е. Очерки истории русского китаеведения. – М.: Наука. 1977. – 506 с.
11. Тенчурина Л.З., Си-Мэй Л. Изучение и преподавание русского языка в Китае и на Тайване: прошлое и настоящее // Образование и наука. – 2016. – № 3 (132). – С. 177-197.

## РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ В ПРЕДВЫБОРНЫХ ДЕБАТАХ ДЖОЗЕФА БАЙДЕНА

*Демкина Яна Юрьевна*

*Аспирант, Санкт-Петербургский государственный  
электротехнический университет «ЛЭТИ»  
им. В.И. Ульянова (Ленина),  
yanademkina@mail.ru*

### SPEECH STRATEGIES AND TACTICS OF JOSEPH BIDEN'S PRE-ELECTION DEBATES

*Ya. Demkina*

*Summary:* Joseph Biden's speech strategies and tactics are considered in numerous examples of his pre-election debates. The use of various speech tools to implement political actions in the presidential election process is investigated in this work. An analysis of the speech techniques used in U.S. political discourse to persuade citizens to cast their votes for a particular candidate, particularly Joseph Biden, is presented in this article.

*Keywords:* political discourse, speech strategies and tactics, linguistic method, discourse-analysis, nominalization, metaphor, lexical repetitions, semantic meaning, persuasive policy tactics.

*Аннотация:* Рассматриваются речевые стратегии и тактики Джозефа Байдена на многочисленных примерах из его предвыборных речей. Исследуется применение разнообразных речевых средств для реализации политических действий в процессе президентских выборов. Представлен анализ речевых приемов, используемых в политическом дискурсе США в целях убеждения граждан отдать свои голоса за конкретного кандидата, в частности, за Джозефа Байдена.

*Ключевые слова:* политический дискурс, речевые стратегии и тактики, лингвистический метод, дискурс-анализ, номинализация, метафора, лексические повторы, семантическое значение, персуазивные тактики политики.

### Введение

**Актуальность:** Большая часть политических событий в странах является речевым действием, в котором наблюдается тесная взаимосвязь языка, речи и политики. Речевая коммуникация влияет на политические процессы, оказывая эмоциональное воздействие на сознание человека и его представления о политической картине мира. Политический дискурс нацелен на борьбу за политическую власть, использующую выборы, назначения, создание общественного мнения. Содержание и проблематик политического дискурса определяются речевыми стратегиями и тактиками. Отметим, что главную роль в политической коммуникации играет правильный выбор речевых стратегий и тактик.

**Методы:** Для исследования и выделения стратегий и тактик, наиболее часто применимых в предвыборных дебатах Джозефа Байдена, был использован дискурсивный подход к их анализу. Дискурс-анализ позволил выделить стратегию на понижение тактики обвинения и обещания. Анализ речевых приемов предвыборных дебатов 46-ого президента осуществлен на основе лингвистического метода исследования устных и письменных сообщений.

**Гипотеза:** Предполагаем, что речевые стратегии и тактики, использованные в предвыборных дебатах Джозефом Байденом, являются персуазивными.

### Методология и источники

Целью статьи является анализ применения разно-

образных речевых средств Джозефом Байденом для реализации политических действий в процессе президентских выборов. Анализ речевых стратегий и тактик, используемых в предвыборных речах Джозефа Байдена, был построен на основе дискурс-анализа. Исследование речевых приемов, употребляемых в политическом дискурсе 46-го президента США, было проведено с помощью лингвистического метода анализа устных и письменных текстов.

Для осуществления поставленной цели в статье необходимо вспомнить, что под понятием «стратегия» подразумевается достижение и решение трудной задачи. Коммуникативная стратегия включает в себя выбор ресурсов, представленных в виде стилистических средств, вербальных и невербальных ходов, целью которых является влияние на адресата через языковые тактики, обуславливающие внешнюю и внутреннюю структуру текста [3, с. 113]. Стратегии политического дискурса реализуются с помощью речевых тактик, которые характеризуются определенным набором приемов и языковых средств.

Под «тактикой» понимается искусство ведения боя и совокупность методов и приемов, применяемых для достижения намеченной цели. Коммуникативную тактику можно представлять как обоснование речевых действий, определяемых задачей в рамках речевой стратегии [2, с. 7].

Рассмотрим следующие стратегии политического дискурса: стратегия на понижение; стратегия на повы-

шение; стратегия театральности, стратегия присвоения ярлыков, реализуемые через речевые тактики, представляющие собой совокупность лингвистических приемов, которые способны манипулировать сознанием и мнением избирателей [3, с. 168].

Стратегия на понижение имеет цель изобразить политического противника в отрицательном свете, применяя следующие тактики: тактика анализ – «минус», тактика обвинения, тактика безличного обвинения, тактика обличения, тактика оскорбления, тактика угрозы.

### Результаты и обсуждение

На основе дискурс-анализа обнаружена в политическом дискурсе предвыборных дебатов, выступлений Джозефа Байдена стратегия на понижение. Применяя лингвистический метод, можно утверждать, что для реализации стратегии на понижение вновь избранный президент США использовал на лексическом уровне слова с негативной семантической и коннотативной окраской, отрицательно характеризующие поступки его оппонента. В результате метода сплошной выборки рассмотрим пример:

*And so, the point was, he missed enormous opportunities and kept saying things that weren't true [4].*

*И так, дело было в том, что он упустил огромные возможности и продолжал говорить вещи, которые не были правдой [4].*

Джозеф Байден для осуществления стратегии на понижение применил тактику анализ – «минус», использующую лексические средства, а именно, словосочетание *missed enormous opportunities*, явно намекающее на ошибку Дональда Трампа и дискредитирующее его в глазах электората. Вновь избранный президент США использовал глагол *missed* с негативной коннотацией, с негативным оценочным значением, выражающий вину 45-ого президента США в условиях пандемии. Наблюдается и тактика обвинения в данном фрагменте речи, которая осуществлена с помощью лексических средств, описывающих ситуацию в негативном свете. Джозеф Байден прямо обвинил Дональда Трампа в упущенной возможности исправить ситуацию в стране, вызванную распространением коронавирусной инфекции, в результате которой погибли 220 тысяч американцев. Обвиняя Дональда Трампа в неуспешности выполнения обязанностей президента, Байден прибег к тактике оскорбления, с помощью которой эмоционально воздействовал на электорат. Для осуществления этой тактики используется метафора *enormous opportunities* (на стилистическом уровне).

Пронаблюдаем следующий пример, где Джозеф Байден употребил тактику критики оппонента:

*Number one, President Trump talks about things that just aren't accurate about everything from vaccines; we're going to have one right away, it's going to happen and so on [4].*

*Президент Трамп неверно говорит о том, что касается вакцины. Он говорит, что мы ее очень скоро получим, что это вот-вот произойдет. Но речь не о нем [4].*

Джозеф Байден критиковал деятельность Дональда Трампа, связанную с борьбой против коронавируса. При исследовании данного образца политической речи выявлены отрицательные формы *aren't accurate about everything from vaccines*, которые выражают номинализацию неправильности действий Дональда Трампа.

Прямое обвинение, выдвинутое Джозефом Байденом в адрес Дональда Трампа, определило речевую стратегию на понижение агрессии, реализуемую посредством тактики прямого обвинения.

46-й президент США применил тактику прямого обвинения в бездействии Дональда Трампа в области здравоохранения, осуществив стратегию речевой агрессии:

*He has not done healthcare [4].*

*Он ничего не сделал для здравоохранения [4].*

Джозеф Байден ввел отрицательную форму глагола *has not done* для номинализации неуспешной деятельности бывшего президента США, реализуя стратегию речевой агрессии. Критикуя действия Дональда Трампа в области экономики в стране в период распространения COVID-19, Джозеф Байден употребил фразовый глагол *shut down*:

*We didn't shut down the economy. This is his economy he shut down [4].*

*Мы не остановили экономику. Это его экономика, которую он закрыл [4].*

Семантическое значение данного фразового глагола *shut down* означает *прекращение работы*, подчеркивая, что неправильные решения Дональда Трампа привели к бедствию населения и снижению уровня жизни в США.

Приведем очередной пример применения Джозефом Байденом тактики прямого обвинения:

*Russia pays you ... China pays you ... Publish your tax returns or stop talking about corruption [4]!*

*Россия тебе платит... Китай тебе платит... Опубликуй свои налоговые декларации или перестань говорить о коррупции [4]!*

В результате исследования стратегии на понижение, использованной Байденом, было установлено, что вновь избранный президент США не применял по отношению к Дональду Трампу тактику безличного обвинения, тактику обличения, тактику оскорбления, тактику угрозы.

Вновь избранный президент США прибегал к стратегии на повышение, которая дает возможность представить себя в положительном свете перед электоратом, осуществляя эту стратегию через тактику анализ-«плюс», тактику презентации [3, с. 176].

Представим пример применения Джоозефом Байде-ном тактики презентации, которая позволила ему пред-стать заботливым и искренним лидером своей страны пред избирателями:

*My whole soul was in it today. On this January day, I am fully focused on uniting America, uniting our people, uniting our nation. And I ask every American to support me in this matter. Unite to fight enemies: anger, resentment, hatred, extremism, lawlessness, violence, disease, unemployment and hopelessness [5].*

*Вся моя душа была в ней сегодня. В этот январский день я полностью сосредоточен на том, чтобы объединить Америку, объединить наш народ, объединить нашу нацию. И я прошу каждого американца поддержать меня в этом деле. Объединиться для борьбы с врагами: гневом, обидой, ненавистью, экстремизмом, беззаконием, насилием, болезнями, безработицей и безнадежностью [5].*

Джоозеф Байден использовал лексические единицы с положительной коннотацией *My whole soul was in it today*, представляющие 46-ого президента США как руководителя страны, думающего об американцах.

46-й президент США прибег к тактике анализ – «плюс»: *we do that*, тактике презентации: *I guarantee you*. Джоозеф Байден имплицитно предлагает с помощью этих тактик верить избирателям ему, как новому лидеру страны, как президенту США.

*And we must step towards this moment as the United States of America. If we do that, I guarantee you that we will not fail. We have never, ever, ever failed in America when we acted together [5].*

*И мы должны шагнуть навстречу этому моменту, будучи Соединенными Штатами Америки. Если мы сделаем это, я гарантирую вам, что мы не потерпим неудачу [5].*

В ходе исследования политической речи было выявлено, что Джоозеф Байден не использовал тактику отвода критики, не оправдывался перед электоратом.

В политическом дискурсе инаугурационной речи Джоозефа Байдена наблюдаем стратегию театральности, имеющую цель эмоционального воздействия на избирателя:

*America must be better than it is now. And I believe that America is better [5].*

*Америка должна быть лучше, чем сейчас. И я верю в*

*то, что Америка будет лучше [5].*

Анализируя этот фрагмент политического дискурса Джоозефа Байдена на основе дискурс-анализа, мы установили, что 46-й президент США использовал тактику обещания, с помощью которой дал понять избирателям, что им следует верить его обязательствам: *I believe that America is better*. Джоозеф Байден подчеркнул, что он вместе с американцами сделает Америку лучше.

Пример тактики обещания, применимой Джоозефом Байде-ном в своей инаугурационной речи:

*I promise you I'll be president for all Americans. All Americans [5].*

Я вам обещаю, что буду президентом для всех американцев. Всех американцев [5].

46-й президент США употребил лексические и син-таксические повторы в данных примерах: *better* – повто-рены два раза, *for all Americans. All Americans* - два повто-ра использованы в примере. Джоозеф Байден осуществил тактику обещания через форму будущего времени глаго-ла совершенного вида *promise*, который оказывает влия-ние на избирателей с целью убеждения в правдивости слов кандидата.

Тактика побуждения представлена в политическом дискурсе Джоозефа Байдена следующим образом:

*hear me: dissent should not lead to separation. I promise you I'll be president for all Americans. All Americans.*

*услышьте меня: несогласие не должно вести к разъ-единению. Я вам обещаю, что буду президентом для всех американцев. Всех американцев.*

В результате настоящих исследований выяснилось, что предложение *dissent should not lead to separation* при-меняется в тактике побуждения в речи Джоозефа Байдена с целью доказательства, что вновь избранный президент един с американским народом. Тактику побуждения подчеркивает прагматическую и тематическую структу-ру текста [1, с. 15-16].

## Вывод

Подводя общий итог, отметим, что и в политическом дискурсе предвыборных дебатов Джоозеф Байден не ис-пользовал тактику размежевания для реализации стра-тегии театральности, поскольку ясно дал понять всем американцам, что его единство с народом нерушимо. Вновь избранный президент США наиболее часто ис-пользовал в предвыборных дебатах стратегию на по-нижение, применяя тактику обвинения политического оппонента, употребляя лексику в прямом ее значении, подчеркивая негативные моменты политики Дональда Трампа и подозревая его в коррупции. Джо Байден пре-имущественно применял тактику обещания, убеждая

американский электорат, что выполнит свои предвыборные обязательства.

В результате проведенных исследований мы считаем возможным заявить, что стратегическое и тактическое планирование речевых действий было выполнено 46-м президентом США ярко и эмоционально. Гипотеза, выдвинутая в статье, доказана, все перечисленные речевые стратегии и тактики Джозефа Байдена являются персуазивными, направленными на убеж-

дение электората в искренности действий кандидата, в необходимости его избрания, и показывают потенциальному избирателю, что Джозеф Байден не скомпрометирован перед американским обществом. Вероятно, во время президентства речевые стратегии и тактики Джозефа Байдена претерпят некоторое изменение, но, если он пойдет на второй срок, мы ожидаем их повторного использования (разумеется, с учетом будущих реалий США и, тем более, ожидаемого отсутствия такого соперника, как Дональд Трамп).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Голоднов А.В. Лингвопрагматические особенности персуазивной коммуникации (на примере современной немецкоязычной рекламы): Автореф. дис... канд. филол. наук: 10.02.04 / А.В. Голоднов: – СПб: СПбГУ, 2003. – 23 с.
2. Кубрякова Е.С. О типах дискурсивной деятельности. — Вестник МГЛУ. — 2003. Выпуск 478. С. 5–10.
3. Михалева О.Л. Политический дискурс. Специфика манипулятивного воздействия. М.: Либроком, 2009, 256 с.
4. Donald Trump & Joe Biden 1st Presidential Debate Transcript 2020. URL: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rev.com/blog/transcripts/donald-trump-joe-biden-1st-presidential-debate-transcript-2020>. – Дата обращения: 20.03.2021
5. United States of Department. URL: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.state.gov>. – Дата обращения: 23.03.2021

© Демкина Яна Юрьевна (yanademkina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ»

## КОНЦЕПТОСФЕРА «ФАНТАЗИЯ» В ФОЛЬКЛОРНО-ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНСКОЙ ВОЛШЕБНОЙ СКАЗКИ)

### THE CONCEPT SPHERE «FANTASY» IN THE FOLKLORE AND LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD (BASED ON THE MATERIAL OF THE SPANISH FAIRY TALE)

**N. Zenenko  
L. Son**

*Summary:* The paper analyzes the mental concepts «time» and «spatial localization» that make up the folklore concept sphere «fantasy» and determine the essential beginning of the folklore-linguistic picture. Modern linguo-cognitive postulates made it possible to describe the selected concepts and note the heterogeneity of their lexical and semantic structures. The virtual representation of the real world forms the basis of the «fantasy» concept sphere in the folklore-linguistic picture of the Spanish-speaking world.

*Keywords:* folklore-linguistic picture, concept-sphere, concept, lexical-semantic structure.

**Зененко Наталья Викторовна**

*Д.филол.н., профессор, Военный университет  
Министерства обороны РФ (г. Москва)  
zenenko@mail.ru*

**Сон Людмила Петровна**

*К.э.н., доцент, Военный университет  
Министерства обороны РФ (г. Москва)  
luciason@mail.ru*

*Аннотация:* В работе проводится анализ ментальных концептов «время» и «пространственная локализация», составляющих фольклорную концептосферу «фантазия» и определяющих сущностное начало фольклорно-языковой картины. Современные лингвокогнитивные постулаты позволили описать выбранные концепты и отметить неоднородность их лексико-семантических структур. Виртуальное представление о реальном мире составляет основу концептосферы «фантазия» в фольклорно-языковой картине испаноязычного мира.

*Ключевые слова:* фольклорно-языковая картина, концептосфера, концепт, лексико-семантическая структура.

Термин «картина мира» в научных исследованиях, которые проводятся в рамках когнитивной лингвистики, является одним из базовых понятий. Понятие «картина мира» активно эксплуатируется в современном научном познании. Один из крупнейших философов XX века М. Хайдеггер, размышляя о сущностных явлениях современности, рассуждает также о картине мира. Немецкий мыслитель полагает, что картина мира это не только «полотно сущего в целом», а нечто большее. Картина мира, по его мнению, это сам мир, «сущее в целом»; то, что «слышится в обороте речи» [5].

Картина мира многогранна, а система представлений человека о мире изменчива. Суждения мыслящего индивида могут меняться в зависимости от трансформаций познающего им окружающего мира. Одним из проявлений картины мира является языковая картина мира, которая формируется на базе национальных исторических, духовных и этнокультурных ценностей.

В основе фольклорно-языковой картины мира лежит коллективная ментальность нации, которая, в свою очередь, является хранилищем нравственных идеалов, когнитивных устремлений, общесоциальных компетенций.

По мнению некоторых филологов, термин фольклор

был введен в научный обиход в 1846 году британским писателем Джоном Томсом (англ. William John Thoms) [7]. Дж. Томс использовал этот термин в целях унификации уже существующих понятий, включающих в себя представления человека об окружающем его мире, основанные на мифологических сюжетах и языческих верованиях определенного этноса.

Будучи неотъемлемой частью культурного наследия любого народа, фольклор насчитывает немало течений, жанров, которые, переплетаясь между собой, влияя друг на друга и, в то же время, дополняя друг друга, в целом и определяют фольклор как целостное понятие.

В отечественной научной литературе существует немало дефиниций фольклорно-языковой картины мира (О.А. Петренко, Б.Н. Путилов, К.В. Чистов, И.П. Черноусова и др.). Мы, со своей стороны, трактуем фольклорно-языковую картину мира как виртуальное представление о реальном мире, формирование которого осуществлялось посредством семантического перекодирования, что приводит, в свою очередь, к становлению этнической культуры как «системы смыслов» [2] отдельной нации.

Волшебная сказка, являясь культурным наследием, не только воспроизводит самобытность и уникаль-

ность нации, но и, будучи одним из основных жанров фольклорной прозы, представляет собой особую форму отображения действительности в общей системе языка. Являясь древнейшим литературным жанром, сказка уходит своими корнями далеко вглубь каждого отдельно взятого народа. Как отмечает основоположник сравнительно-типологического метода в фольклористике В.Я. Пропп, древние полеводческие, охотничьи обряды породили базовый миф, который, в свою очередь, явился источником появления сюжетов для сказок [4].

Сказка несет в себе установку на вымысел: «Сказка – ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок!» – сказал А.С. Пушкин, фраза приобрела популярность и стала выразителем жизненного опыта и национальной мудрости. Волшебная сказка – это когнитивный феномен, в основе которого лежит «передача знания» и «переработка знания» для его использования в определенных целях [1].

Внутреннее единство сказки определяется ее тематическими и концептуальными параметрами. Одним из факторов внутреннего единства любого текста являются концепты. Концепты подчиняют себе все единицы текста в их динамике и статике. Высокая степень реализации смысловой насыщенности и познавательной практики в волшебной сказке расширяет новый диапазон разнообразных практик концептуализации, что позволяет нам интерпретировать их характеристики с точки зрения онтологической сущности этнического мира. Концептуальные структуры сказки могут действовать «как более или менее мощные средства убеждения, то есть как стратегические средства воздействия на предпочтительные ментальные модели» [6].

Настоящий анализ предполагает описание ментальных концептов «время» и «пространственная локализация», составляющих фольклорную концептосферу «фантазия», на базе которой устанавливается сущностное начало фольклорно-языковой картины. С лингвокогнитивных позиций (С.А. Аскольдов-Алексеев 1928, Д.С. Лихачев 1997, Ю.С. Степанов 2001, А. Вежбицкая 2001, В.И. Карасик 2002, Е.С. Кубрякова 2003 и др.) общепризнанным является следующее понимание термина концептосфера – набор ключевых концептов, объединенных единой тематикой. «Чем меньше культурный опыт человека, тем беднее не только его язык, но и концептосфера его словарного запаса...» [3].

Остановимся на описании лексико-семантической структуры концепта «время». Концепт «время», как одна из основных категорий бытия, относится к базовым философским понятиям, является универсальным и занимает центральное место в фольклорно-языковой картине мира.

В исследовании был проведен анализ волшебных

испанских сказок, на основании которого мы выделили две лексико-семантические группы.

Первая группа – «определенное время», в ее состав входят лексемы, семантика которых указывает на определенный отрезок времени. Например: *y eso un día y otro* (исп.) – *этот день и следующий* (русск.); *todos los días* (исп.) – *всё время* (русск.); *y otro día* (исп.) – *на следующий день* (русск.); *pasados unos días* (исп.) – *спустя какое-то время* (русск.); *pasaron varios días* (исп.) – *прошли дни* (русск.); *duraron varios meses* (исп.) – *на протяжении нескольких месяцев* (русск.); *muchos años, muchísimos años* (исп.) – *много лет* (русск.) и др.

По своей семантике единицы данной лексико-семантической группы можно разделить на три подгруппы:

1. с гиперсемой «*día*» – *y eso un día y otro; todos los días, y otro día; pasados unos días; un día; al día siguiente; pasaron varios días*.
2. с гиперсемой «*meses*»: *duraron varios meses; pasaron los meses*.
3. с гиперсемой «*año*»: *muchos, muchísimos años*.

Вторая группа – «неопределенное время», в ее состав входят лексемы, семантика которых указывает на неопределенный отрезок времени. Например: *erase una vez* (исп.) – *однажды* (русск.); *y eso un día y otro* (исп.) – *этот день и следующий* (русск.); *y otro día* (исп.) – *на другой день* (русск.); *hace muchos, muchísimos años* (исп.) – *спустя много, много лет* (русск.); *ya va siendo hora* (исп.) – *наступило время* (русск.); *de momento* (исп.) – *в момент* (русск.); *la hora de cenar* (исп.) – *в час ужина* (русск.); *en aquel momento* (исп.) – *в тот момент* (русск.); *al día siguiente* (исп.) – *на следующий день* (русск.); *duraron varios meses* (исп.) – *в течение нескольких месяцев* (русск.); *al poco tiempo* (исп.) – *за короткий срок* (русск.); *al momento* (исп.) – *к моменту* (русск.); *en ese momento* (исп.) – *в этот момент* (русск.); *pasaron varios días* (исп.) – *прошли дни* (русск.); *había una vez* (исп.) – *однажды* (русск.); *pasaron los meses* (исп.) – *спустя месяцы* (русск.) и др.

Лексические единицы данной группы можно разделить на три подгруппы:

1. с гиперсемой «*vez*» – *erase una vez; otra vez; había una vez*.
2. с гиперсемой «*tiempo*» – *por aquel tiempo; al mismo tiempo; amenizaban el tiempo; así ahorraríamos mucho tiempo; poco tiempo*.
3. с гиперсемой «*momento*» – *había llegado el momento; de momento, en aquel momento; al momento, en ese momento*.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что в испанских волшебных сказках, практически в равной степени, используются языковые формулы как с неопределёнными временными рамками, так и с опре-

делённым временными рамками. Итак, представляется возможным отметить, что лексико-семантическая структура концепта «время» неоднородна.

Также рассмотрим лексико-семантическую структуру концепта «пространственная локализация». Философская категория «пространство» – это универсальная категория, однако, вербализация пространственных отношений в разных языках происходит неодинаково. Разнообразные факторы – культурно-генетический код нации, условия развития социума и многие другие – во многом определяют характер восприятия пространственно-временного континуума и локализацию субъекта и предмета в нем.

Концепт «пространственная локализация» является базовым при формировании когнитивного понимания у человека при обозначении различного типа пространственных связей между объектами реальной действительности. В фольклорно-языковой картине мира данный концепт, наряду с концептом «время» занимает одно из центральных мест.

На основании проделанного лексико-семантического анализа волшебных испанских сказок нами были выделены две противопоставленные друг другу лексико-семантические группы. Первая группа с гиперсемой «реальный мир»: *en una posada* (исп.) – *в постоялом дворе* (русс.); *en las afueras* (исп.) – *в окрестностях* (русс.); *en la corte* (исп.) – *при дворе* (русс.); *las caballerizas* (исп.) – *конюшни* (русс.); *el castillo* (исп.) – *замок* (русс.); *uno de los barrios pobres del reino* (исп.) – *один из беднейших кварталов королевства* (русс.); *en la plaza central* (исп.) – *на центральной площади* (русс.).

Вторая группа с гиперсемой «нереальный мир»: *era una tierra muy lejana* (исп.) – *дальняя земля* (русс.); *un campo que nada más entrar* (исп.) – *место, куда ещё ни-*

*кто не ступал* (русс.); *un sitio muy peligroso* (исп.) – *очень опасное место* (русс.).

Кроме того, мы выделяем две семантические подгруппы, единицы которых могут мигрировать из реального мира в нереальный. Первая подгруппа с гиперсемой «королевство»: *en el salón del trono* (исп.) – *тронный зал* (русс.); *el castillo* (исп.) – *замок* (русс.); *el reino* (исп.) – *королевство* (русс.). Вторая подгруппа с гиперсемой «деревня или другое королевство»: *una requeña aldea perdida entre montañas* (исп.) – *небольшая деревенька, затерянная среди гор* (русс.); *molino un poco más abajo* (исп.) – *мельница ниже (по течению)* (русс.); *el castillo de la Isla* (исп.) – *замок на острове* (русс.).

Таким образом, лексико-семантическая группа с гиперсемой «реальный мир» по количественному составу превышает группу семантическую «нереальный мир». Реальный мир пребывания человека содержит тривиальные наименования строений, частей населенного пункта и т.д., а нереальный мир описывается как опасный, угрожающий, подозрительный, неизведанный. Место действия в реальном мире не имеют конкретной топонимической локализации, страна или город, в котором разворачиваются события, неизвестны. Предполагается, что действия, описываемые в сказке, могут происходить в любой части света.

Из проведенного анализа следует, что «время» и «пространственная локализация» в волшебной испанской сказке являются базовыми понятиями, образующими концептосферу «фантазия». Нами была отмечена неоднородная лексико-семантическая структура концепта «время». Понятия «реальный» и «нереальный» мир находятся в состоянии антагонистической оппозиции. Виртуальное представление о реальном мире составляет основу концептосферы «фантазия» в фольклорно-языковой картине испаноязычного мира.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кубрякова Е.С., Александрова О.В. Виды пространства текста и дискурса // Категоризация мира: пространство и время. – М., 1997. – С. 15-25.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: Автореф. дис. ... доктора наук; Психологические науки: 19.00.11 / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Фак. психологии. – М., 1999. – 40 с.
3. Лихачев Д.С. «Концептосфера русского языка. М Академия, 1997. С. 152. – [Электронный ресурс] URL: [https://docviewer.yandex.ru/view/4031645/?page=1&\\*%2F48uQwybMfbWW%2FhMu6dKHZ7InVybCl6lmh0dH](https://docviewer.yandex.ru/view/4031645/?page=1&*%2F48uQwybMfbWW%2FhMu6dKHZ7InVybCl6lmh0dH) (дата обращения 14.03.2021).
4. Пропп В.Я. «Исторические корни волшебной сказки». Л: Изд. ЛГУ, 1996г. – 364 с.
5. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления (пер. с нем.; комм. В.В. Бибихина; серия «Мыслители XX в.»). – М., Республика 1993. – стр. 41– 63. – [Электронный ресурс] URL: [http://www.odinblago.ru/filosofiya/haydegger/khaydegger\\_m\\_vremya\\_kartin/vremya\\_kartin0](http://www.odinblago.ru/filosofiya/haydegger/khaydegger_m_vremya_kartin/vremya_kartin0) (дата обращения 14.03.2021).
6. Van Dijk, T. Análisis del discurso ideológico. Trad. De R. Alvarado. 1996. México: UAM, núm. 6, pp. 15-43.
7. Sims, Martha, Stephens, Martine. Living Folklore. Logan, Utah: Utah State University Press, 2005. – P. 23.

© Зененко Наталья Викторовна (zenenko@mail.ru), Сон Людмила Петровна (luciason@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НОРМ МЛАДОПИСЬМЕННЫХ ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКОВ

### ON THE DEVELOPMENT OF ORTHOGRAPHIC NORMS OF THE YOUNG WRITTEN DAGESTANI LANGUAGES

*M. Ibragimova  
S. Mallaeva*

*Summary:* The article formulates the general provisions that were the result of the analysis of the state of development of the spelling norms of Agul, Rutul and Tsakhur, which received the status of written in 1990. The aim was to establish the current state and forecast the prospects for the development and improvement of orthographic codes of young written languages.

It is established that the collection of spelling rules is included in the Rutul-Russian dictionary, one of the Agul-Russian dictionaries contains a draft of the code, and this section is not included in the Tsakhur-Russian dictionary. In this regard, native speakers of young written languages will need to turn to the dictionary spelling before the adoption and publication of spelling norms, and in the case of the Rutul language – before their unification.

*Keywords:* young written languages, Agul language, Rutul language, Tsakhur language, spelling.

**Ибрагимова Мариза Оглановна**

*Д.филол.н., доцент, в.н.с., Институт языка, литературы и искусства Дагестанского федерального исследовательского центра РАН (г. Махачкала), mariza71@mail.ru*

**Маллаева Светлана Джавадовна**

*К.филол.н., доцент, н.с., Институт языка, литературы и искусства Дагестанского федерального исследовательского центра РАН (г. Махачкала), mallaeva777@mail.ru*

*Аннотация:* В статье сформулированы общие положения, явившиеся результатом анализа состояния разработанности орфографических норм трёх дагестанских языков, получивших статус письменных в 1990 году, – агульского, рутульского и цахурского, с целью установления современного состояния и прогнозирования перспектив разработки и совершенствования орфографических сводов младописьменных языков. Установлено, что свод орфографических правил включен в рутульско-русский словарь, один из агульско-русских словарей содержит проект свода, в цахурско-русском словаре этот раздел отсутствует. В связи с этим носителям младописьменных языков необходимо будет обращение к словарному написанию до момента принятия и издания орфографических норм, а в случае с рутульским языком – до их унификации.

*Ключевые слова:* младописьменные языки, агульский язык, рутульский язык, цахурский язык, орфография.

**А**гульский, рутульский и цахурский языки – языки лезгинской группы нахско-дагестанской языковой семьи, получившие статус письменных 10 августа 1990 года постановлением Совета Министров ДАССР, одновременно для них были утверждены алфавиты на базе кириллицы.

До принятия официальных алфавитов предпринимались отдельные попытки создания письменности на основе арабской графики и латиницы.

В 1934 году А.Н. Генко составил для цахурского языка алфавит на основе латинской графики. С.А. Джафаров подготовил и издал 8 учебников на цахурском языке. В связи с переводом алфавитов младописьменных языков СССР с латиницы на кириллицу в 1938 году преподавание на цахурском языке было приостановлено, как и издание учебной литературы.

Предпринятая А.Н. Генко в начале 30-х гг. попытка составления алфавита для рутульского языка не увенчалась успехом [Сергеева, 1989, с. 119].

До 1952 года в рутульских и цахурских школах языком обучения являлся азербайджанский, затем занятия

стали вестись на русском языке [Ибрагимов, 2004: 8]. До перехода в 1957 на русский язык, в агульских школах языком обучения являлся лезгинский [Мазанаев Ш.А., 2017, с. 3].

Агульский алфавит, составленный Ш.А. Мазанаевым и И.А. Мазанаевым на основе собственно агульского диалекта, включает 53 графемы:

А а, Б б, В в, Г г, Гъгъ, Гьгь, ПI пI, Д д, Дж дж, Е е, Ё ё, Ж ж, Зз, Ии, Й й, К к, Ккъкъ, Кькь, КI кI, Л л, М м, Н н, О о, Пп, ПI пI, Р р, Сс, Т т, ТI тI, У у, Уь уь, Ф ф, Х х, Хьхь, Хьхь, XI xI, Цц, ЦI цI, Ч ч, Чч чч, ЧI чI, Шш, Щ щ, Ъ ъ, Ы ы, Ь ь, Э э, Ю ю, Я я.

Рутульский алфавит, составленный К.Э. Джамаловым и Ф.И. Гусейновой на основе мухадского диалекта, включает 50 графем:

А а, AI aI, Б б, В в, Г г, Гъгъ, Гьгь, ПI пI, Д д, Дж дж, Е е, Ё ё, Ж ж, Зз, Ии, Й й, К к, Ккъкъ, Кькь, КI кI, Л л, М м, Н н, О о, Пп, ПI пI, Р р, Сс, Т т, ТI тI, У у, УI уI, Уьуь, Ф ф, Х х, Хьхь, Хьхь, Цц, ЦI цI, Ч ч, ЧI чI, Шш, Щ щ, Ъ ъ, Ы ы, ЫI ыI, Ь ь, Э э, Ю ю, Я я.

Цахурский алфавит составлен на основе цахского

диалекта Г.Х. Ибрагимовым и Н.Г. Исаевым, он включает 50 графем:

А а, АI аI, Б б, В в, Г г, Гъ гъ, Гь гь, ПI пI, Д д, Дж дж, Е е, Ё ё, Ж ж, З з, Ии, Й й, К к, Къ къ, Кькь, КI кI, Л л, М м, Н н, О о, Оьоь, П п, ПI пI, Р р, Сс, Т т, ТI тI, У у, УI уI, Ф ф, Х х, Хъ хъ, Хь хь, Ц ц, ЦI цI, Ч ч, ЧI чI, Ш ш, Щ щ, Ъ ъ, Ы ы, ЫI ыI, Ь ь, Э э, Ю ю, Я я.

Альтернативный цахурский алфавит на основе латиницы был принят в 1996 году в Азербайджане. В том же году был издан букварь на латинице [Qarayev A., 1996].

С 1991-1992 гг. в школах Агульского и Рутульского районов родные языки преподаются как учебные предметы. К настоящему времени на этих языках издана учебная литература для начальной школы.

За три десятилетия, прошедшие со времени принятия алфавитов, сделано немало для приведения языков в соответствие статусу государственного языков и вовлечения их в процесс полноценного функционирования: издаются республиканские газеты на агульском, рутульском и цахурском языках – «Агьуларин хабарар» («Вести Агула»), «Мыхабишды цинды хабарбыр» («Рутульские новости»), «Нур» («Свет»), раз в месяц на младописьменных языках транслируются передачи на дагестанском телевидении, постепенно формируется художественная и учебная литература на трёх языках, что способствует становлению литературных норм.

При этом графика и орфография младописьменных языков чаще становятся объектом изучения специалистов – лингвистов, журналистов, учителей школ, у молодого поколения интерес к родному языку отсутствует, что вызывает беспокойство.

Ситуация с популяризацией младописьменных языков, распространением письменности, разработкой норм орфографии и орфоэпии усугубляется отсутствием перспектив использования полученных знаний по родному языку: вузы республики постепенно отказываются от подготовки учителей по языкам малочисленных народов в связи с трудностями в формировании языковых групп и нежеланием оплачивать труд преподавателей групп из 3-5 студентов.

Поправки в п. 14 Закона «Об образовании в Российской Федерации» в части изучения родного языка [2012], предполагающие выбор языка, который учащиеся будут изучать в школе в качестве родного, способствовали ослаблению позиций некоторых дагестанских языков, так как в районах республики, где проживают носители младописьменных и бесписьменных языков, предпочтение будет отдано русскому языку (как родному), в целях дополнительной подготовки к обязательному ЕГЭ.

Среди причин неактивного распространения и употребления письменности не последнее место занимает

и сложность графической системы, разработанной для агульского, рутульского и цахурского языков. Несовершенство принятых алфавитов и трудности в их применении на практике обусловлены тем обстоятельством, что в целях адаптации новых алфавитов к полиграфической базе издательств Республики Дагестан составители алфавита были ограничены выбором наиболее доступных форм передачи звукового состава языка посредством знаков кириллицы.

Мониторинг мнений лингвистов, поэтов, писателей, учителей родного языка, работников СМИ позволил нам выявить наиболее актуальные проблемы, связанные с особенностями алфавитов и осложняющие обучение письму и чтению на младописьменных языках:

1. громоздкость алфавита, обусловленная наличием в алфавите диграфов, состоящих из двух знаков: аI (в рутульском и цахурском алфавитах), гъ, гь, гI, дж, кк (в агульском алфавите), къ, кь, кI, оь (в цахурском алфавите), пп (в агульском алфавите), пI, тт (в агульском алфавите), тI, уI (в рутульском и цахурском алфавитах), уь, хъ, хь, хI, цI, чч (в агульском алфавите), чI, ыI (в рутульском и цахурском алфавитах);
2. отсутствие ряда графем в официально утвержденных алфавитах:
  - отсутствие умлятированной гласной *аь* не позволяет носителям рутульского и цахурского языков отражать соответствующий звук на письме в рутульских словах *гаьш* «голод», *баьл* «лоб», *баьли* «вишня», в цахурских словах *чIаьр* «волос», *ваьш* «сто», *маьг* «челка» и т.д. (при этом умлятированная графема *уь* составителями включена в алфавиты);
  - отсутствие графемы *дз* в алфавите при её наличии в рутульском языке: *дзыр* «стекло, медь», *дзыдзяIхъ* «муравей», *дзирдзем* «цепь» и т.д.;
  - отсутствие графемы, передающей фарингальный звук *хI*, в рутульском алфавите вызывает необходимость использования комплекса звуков – ларингального *гь* в совокупности с фарингализованным гласным;
3. передача фарингализации в рутульском и цахурском языках гласными *аI*, *уI*, *ыI*, что не является нормой для других дагестанских алфавитов; для передачи фарингализации в агульский алфавит включены фарингализованные согласные *I*, *гI*, *хI*;
4. наличие в рутульском и цахурском языках долгих гласных *аа*, *уу*, *ыы*, *аIаI*, *уIуI*, *ыIыI*, не зафиксированных в алфавите, но имеющих смысловоразличительную функцию: рут.: *хала* «в доме, в дом» – *халаа* «из дома», *мукъаI* «в селе, в село» – *мукъаIаI* «из села» и т.д.; цах.: *гаде* «мальчик» – *гадее* (форма эргатива); *гьохас* «бегать» (форма I, IV классов) – *гьоохас* (форма III класса) и т.д.;
5. употребление знака *ъ* между двумя идентичными соседствующими гласными в исследуемых языках

в целях дифференциации долгих и повторяющихся гласных: агул.: *халаъас* «из дома», *ракаъас* «с улицы»; рут.: *лыъын* «надевать», *гываъан* «вязаный носок»; цах.: *гъаъас* «делать», *саъас* «собирать» и т.д.;

- б. введение в агульский алфавит графем *кк*, *пп*, *тт*, *чч* для передачи геминии: *ккул* «тулуп», *ттур* «ложка», *ппази* «сокол».

При этом в алфавиты трех языков включены графемы *ё*, *ю*, *я*, *щ*, *ь*, необходимые, как правило, только для передачи заимствований-русизмов. Буква *о* в агульском и рутульском языках также используется только в заимствованиях, в отличие от цахурского языка, в котором она передает активно функционирующий в языке звук [o].

Для преодоления проблемы неполного соответствия звукового состава языка официальному алфавиту в рутульский букварь «Алифба» К.Э. Джамаловым и С.М. Махмудовой была включена графема *дз* [1992]. В научных работах Г.Х. Ибрагимова по цахурскому и рутульскому языкам также употребляются буквы *аь* и *дз*. [1990; 2004].

В «Рутульско-русском словаре» К.Э. Джамалова и С.А. Семедова, написанном на основе ихрекского диалекта [2006], и в «Русско-рутульском словаре» Э.И. Исмаиловой [2011] даны словарные статьи на буквы *аь* и *дз*. В «Рутульско-русский словарь» А.С. Алисултанова и Т.А. Сулеймановой для обеспечения полноценной передачи звукового состава языка включены графемы *аь*, *дз* и *х/* [2019].

Составитель «Агульско-русского словаря» М.Р. Рамазанов, напротив, упростил подачу лексического материала, не включив словарные статьи с начальными графемами *дж*, *кк*, *пп*, *тт*, *чч* [2010]. В «Русско-агульский. Агульско-русский словарь» Ш.А. Мазанаева включены словарные статьи с геминированными начальными графемами [2017].

Актуальной задачей остается разработка орфографических норм, обязательных для всех пишущих на младописьменных языках, так как их отсутствие усложняет задачи овладения письмом и порождает многочисленные варианты написания одной и той же словоформы.

Для рутульского языка эта задача была выполнена А.С. Алисултановым и Т.А. Сулеймановой – авторами «Рутульско-русского словаря», к которому приложен «Свод орфографических правил» на рутульском и русском языках, одновременно являвшийся и руководством для составления словаря [2019, с 491-518].

Составитель агульского орфографического словаря М.Р. Рамазанов включил в словарь под авторской редакцией проект «Правил правописания агульского языка», не обсужденный со специалистами по агульскому языку и не принятый на официальном уровне [2015, с. 387-405].

Орфографическая система младописьменных языков складывается параллельно с их развитием. При этом ее нормы не всегда отражают динамику развития языков, чем и обусловлено неполное соответствие фонетической грамматической систем исследуемых языков.

В связи с тем, что орфографические своды для исследуемых языков находятся на стадии разработки или совершенствования, бытует употребление параллельных орфографических вариантов, обусловленное разными факторами: руководством либо фонетическим, либо морфологическим принципом при передаче идентичных морфем; разницей в понимании морфемного членения некоторых слов; особенностями передачи на письме заимствований, связанными с наличием фонетически неравноценных диалектных когнатов-арабизмов, разницей в передаче русизмов раннего и позднего хронологических уровней: *истакан* «стакан» (рут., цах.)// *истикан* (агул.), *устлул* «стол, стул» (рут., агул.)// *устул* (цах.), но *компьютер*, *телевизор* и т. д.

Разработанный специалистами для регламентирования и упорядочения рутульского правописания свод правил охватывает не все случаи спорных написаний, в некоторых случаях необходимо будет обращение к словарному написанию, что актуально и для носителей агульского и цахурского языков до момента издания свода орфографических норм.

При составлении и дальнейшей унификации орфографических норм следует руководствоваться принципами выбора написания, в большей мере соответствующего системе современных младописьменных языков, учитывая и орфоэпическую традиции, складывавшиеся у носителей языков веками, выбирая, например первый из вариантов *винтуфка* и *винтовка* (рут.), *къайфат* и *конфета* (агул.), *филтир* и *фильтр* (цах.), несмотря на несовпадение графем с языком-первоисточником.

Руководствуясь опытом разработки правил орфографии языков с богатой письменной традицией, при параллельном употреблении слов и морфем следует преимущественно сохранить написание, соответствующее морфологическому принципу; например, из написаний *кууткъун* и *куудкъун* «оторвать что-либо» (рут.), *кунлмун* и *кибтун* «привязать кого-, что-либо» (рут.), *аленлме* и *алеблме* «бери» (цах.), *клеитху* и *клеидху* «падать» (цах.) правильными будут вторые варианты с маркерами классов -д- и -б-. После обсуждения и принятия правила орфографии целесообразно постепенно вводить в программу каждого класса, учитывая знания и возможности учащихся.

Использование орфографических норм работниками средств массовой информации на младописьменных языках позволит донести их до сознания носителей с целью дальнейшего использования на практике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алисултанов А.С., Сулейманова Т.А. Рутульско-русский словарь. – Махачкала: АЛЕФ, 2019.
2. Джамалов К.Э., Семедов С.А. Рутульско-русский словарь (ихрекский диалект). – М., 2006.
3. Джамалов К.Э., Махмудова С.М. Алифба. – Махачкала, 1992.
4. Ибрагимов Г.Х. Цахурский язык. – М., 1990.
5. Ибрагимов Г.Х. Рутульский язык: Синхрония и диахрония. – Махачкала, 2004.
6. Ибрагимов Г.Х., Нурмамедов Ю.М. Цахурско-русский словарь. – Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2010. 532 с.
7. Исмаилова Э.И. Русско-рутульский словарь. – Махачкала, 2011.
8. Мазанаев Ш.А. Русско-агульский словарь. Махачкала: Издательство ДГУ, 2012. 132 с.
9. Мазанаев Ш.А. Агульско-русский словарь. – Махачкала: Издательство ДГУ, 2014. 182 с.
10. Мазанаев Ш.А. Русско-агульский словарь. Агульско-русский словарь. – Махачкала: Издательство ИП Хайбуллина Ф.Ф., 2017. 300 с.
11. Рамазанов М.Р. Агульско-русский словарь. – Махачкала: Издательство «Лотос», 2010. 712 с.
12. Рамазанов М.Р. Агъул члалан орфографияйнин словарь. – Махачкала: ИП Бисултанова П.Ш., 2015. 418 с. (На агульском языке).
13. Сергеева Г.А. Межэтнические связи народов Дагестана во второй половине XIX-XX вв. (этноязыковые аспекты)//Кавказский этнографический сборник. Изд-во Академии наук СССР, 1989. Т. 9.
14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012. N 273-ФЗ
15. Qarayev A. AIlifbey. – Bakı: Maarif nəşriyyatı, 1996.

© Ибрагимова Мариза Оглановна (mariza71@mail.ru), Маллаева Светлана Джавадовна (mallaeva777@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Институт языка, литературы и искусства Дагестанского  
федерального исследовательского центра РАН

## СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ АЛЛЮЗИВНЫХ АНТРОПОНИМОВ

**Исмаилова Эльзара Аблязисовна**

К.филол.н., старший преподаватель, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова  
ismayilovaelzara@mail.ru

**Ватолина Татьяна Геннадьевна**

к.филол.н., старший преподаватель, ГБОУ ВО РК «КИПУ имени Февзи Якубова»

### WORD FORMATION PROCESSES OF ALLUSIVE ANTHROPNOMS

**E. Ismailova  
T. Vatolina**

*Summary:* The article deals with a prefix way of word formation of allusive anthroponyms functioning in the English-language journalistic discourse. One of the main expressive means of allusiveness of English-speaking anthroponyms is various ways of word formation, in particular, affixation. In the composition of derivatives from anthroponyms, the proper name is used allusively, since it names not a specific person, but a characteristic feature of a person, a certain trait of the bearer of the name. With the help of affixal derivational elements based on the names of famous people, names of a new quality can be formed – theories, political movements, economic doctrines, and the like. Various affixes and word-formative elements indicate what exactly – a quality, theory or doctrine – is relevant in a certain communicative context.

*Keywords:* prefixation, allusive anthroponym, journalistic discourse, derivation.

*Аннотация:* В статье представлен префиксальный способ словообразования аллюзивных антропонимов, функционирующих в англоязычном публицистическом дискурсе. Одним из главных выразительных средств аллюзивности англоязычных антропонимов выступают различные способы словообразования, в частности, аффиксация. В составе отантропонимных дериватов имя собственное используется аллюзивно, поскольку называет не конкретное лицо, а характерную особенность человека, определенную черту носителя имени. С помощью аффиксальных деривационных элементов на базе имен известных людей, могут формироваться названия нового качества – теории, политические движения, экономические доктрины и тому подобное. Различные аффиксы и словообразовательные элементы указывают, что именно – качество, теория или доктрина – является актуальным и релевантным в данном коммуникативном контексте.

*Ключевые слова:* префиксация, аллюзивный антропоним, публицистический дискурс, деривация.

Публицистика постоянно информирует о событиях в различных областях жизни, политики, культуры, науки и имеет неисчерпаемые возможности пополнять арсенал языковых средств. Пополнение словарного состава английского языка в последние десятилетия осуществлялось почти исключительно за счет собственных языковых ресурсов путем лексической и семантической деривации, то есть путем создания новых и изменения значения существующих единиц. Продолжает действовать тенденция к снижению удельного веса заимствований среди неологизмов английского языка [2, с. 29].

В современном англоязычном словаре группа неологизмов, образованных путем отантропонимной деривации, составляет довольно заметный массив лексических единиц. Как отмечают ученые, наиболее полно деривационный потенциал можно обнаружить в рамках ономастиологического класса [3]. Вопрос способов создания неологизмов от имен собственных продолжает быть актуальным в связи с постоянным обогащением английского языка новыми лексическими единицами.

Активные словообразовательные процессы, происходящие в современном английском языке, обеспе-

чивая обогащение и развитие лексикона, находятся в фокусе научных исследований. В многочисленных работах, посвященных разным аспектам словообразования в английском языке, рассматривается префиксальный способ. Префиксация является продуктивным способом деривации современного английского языка и играет важную роль в формировании неологизмов, в частности, от имен собственных. Нами было выявлено 50 лексем, которые являются аллюзивными отантропонимными деривативами, что составляет 13,6% от всего корпуса примеров словообразовательного процесса. Одним из словообразовательных элементов, с помощью которых образуются отантропонимные дериваты, является префикс *ex-*, который имеет значение «бывший». Данный префикс является продуктивным и используется, как правило, с именами политиков, которые когда-то были у власти, например: *ex-Clinton*, *ex-Kennedy*, *ex-Hitler*, *ex-Berlusconi*.

Функционирование отантропонимных дериватов с данным суффиксом можно проиллюстрировать следующими примерами: *Firstly, Obama always had a number of ex-Clinton staffers on board such as former National Security Adviser Anthony Lake and Assistant Secretary of State for African Affairs Susan Rice* (The New Zealand Herald, 2008,

November 22). *Gerald Blaine & Lisa McCubbin: The authors of «The Kennedy Detail: JFK's Secret Service Agents Break Their Silence» will be joined for a discussion and signing with ex-Kennedy agent Clint Hill* (Los Angeles Times, 2010, December 5). *Out of this exploration came a novella, The Pegnitz Junction (1973, her favourite of her own work), and haunting stories of Germans who have mislaid their pasts, of ex-Hitler Jugend purposeless without their uniforms* (The Guardian, 2004, February 21). *Ex-Berlusconi minister defends Anders Behring Breivik* (The Guardian, 2011, July 27).

Значительную активность демонстрирует также приставка *post-*, что имеет значение «после, пост». Он используется для создания производных лексем на базе антропонимов, которые имеют темпоральное значение, и, в частности, обозначают события, происходящие в период, эпоху, которые наступают после жизни (правления, активной профессиональной деятельности, творчества) личности-референта. Так, при его участии были созданы такие отпроприальные производные лексемы, как *post-Stalin*, *post-Putin*, *post-Thatcher*, *post-Churchill*, *post-Roosevelt*.

Функционирование отантропонимных дериватов с данным приставкой в публицистическом дискурсе можно проиллюстрировать следующими примерами: *Then I read them (or most of them) and discovered that they were, indeed, a gripping read: Fatherland, a glimpse of Nazism gone tired that chills the blood; Enigma, a re-imagining of make-or-break in wartime Bletchley Park; Archangel, a rollercoaster of post-Stalin political intrigue in Russia; Pompeii, a tale of aqueducts and volcanoes, which manages to be compelling even though you know the ending before you start; The Ghost, a tale of ghostwriting and political cynicism, about an ex-prime minister bearing a remarkable resemblance to Tony Blair* (The New Zealand Herald, 2009, October 25). *Both foundations now look fragile. That does not portend an imminent end for Putinism; but for the first time, the prospect of a post-Putin Russia no longer seems fantastical. That should be a wake-up call for Russia's leader to embrace reform* (The Economist, 2011, December 10). *There are probably two classes of Ann Widdecombe fans: those who liked her as a tough old bird in post-Thatcher Tory politics and the rather larger class that encountered her as a jolly, up-for-it contestant on Strictly Come Dancing. The latter group should bear in mind that there's an awful lot of politics before they get to Anton du Beke* (London Evening Standard 2013, June 6). *Most Hollywood movies — post-Tarantino — distract us from viewing American life as a unique experience* (National Review, 2019, March 30).

В публицистическом дискурсе встречаются также дериваты с приставкой *sub-*, который в составе отантропонимных дериватов в целом сохраняет свое первоначальное значение, которое соответствует семантике русского префикса *под-*, то есть, «подчиненный кому-то / чему-то; являющийся частью чего-то; подобный чему-

то», например: *sub-Thatcher*, *sub-Indiana Jones*, *sub-Hitler*, *sub-Robin Hood*, *sub-Mao*, *sub-Lincoln*.

В публицистическом дискурсе эти слова встречаются в таком предложении: «*Charles Kennedy was not alone in saying today that Labour's poster, which shows Mr Hague with a Thatcher wig, was negative campaigning. Labour says it's trying to make a serious point that if people don't turn out and vote they're in danger of getting Mr Hague in - and that Mr Hague has slipped back into being a sort of sub-Thatcher figure whose rightwing policies do not address the issues of the day* (The Guardian, 2001, March 30). Антропонимный дериват *sub-Thatcher*, образовавшийся от имени *Margaret Thatcher*, в приведенном предложении имеет значение «работающий под руководством Маргарет Тэтчер», то есть устаревший, не соответствующий современным требованиям. Уильям Дж. Хейг, как известно, – это британский политик, лидер Консервативной партии (1997–2001), который был и остается сторонником политики Маргарет Тэтчер.

Единица вторичной номинации *sub-Indiana Jones* имеет в основе антропоним *Indiana Jones* – фамилия героя приключенческих фильмов. Приставка *sub-* присваивает отантропонимному деривату значение второсортности, искусственности, характера «субпродукта». Примером, демонстрирующим функционирование упомянутого деривата именно в этом смысле, может служить такой контекст: *After his glorious run of exploitation B-movies in the late 1970s and early 1980s, John Carpenter was in terminal decline by the time of Big Trouble in Little China (E4 10.30pm), one of the many sub-Indiana Jones films that US studios churned out in the mid-1980s* (Financial Times, 2006, May 15). *Sub-Indiana Jones films* – это фильмы, которые имеют приключенческие моменты, однако являются лишь пародией, копированием, подражанием фильмов с Индианой Джонсом.

В формировании отантропонимных дериватов английского языка также участвует приставка *un-*, который предоставляет языковой единице противоположное значение «не-, без-», например: *un-Einstein*, *un-Kennedy*, *un-Cinderella*, *un-Castro*, *un-Shakespeare*, *un-Mozart*, *un-Zorro*, *un-Gulliver*.

В публицистическом дискурсе дистрибуция таких единиц является достаточно широкой, например: *Concerned colleagues say «I honestly do not know what the problem is» and «Charles is a cat who walks by himself» before sharing their own fears that the strain of a conference where Nick Clegg stars as DPM in a very un-Kennedy sort of coalition has proved too much* (The Guardian, 2010, September 20). В основе единицы вторичной номинации *un-Kennedy* лежит антропоним *Charles Kennedy*, имя британского политика, члена парламента от Партии либеральных демократов. Для Ч. Кеннеди, очевидно, было нормой принимать не-

зависимые, незаангажированные решения, что и подтверждают слова «кот, гуляющий сам по себе», характеризующие эту личность. В данном случае благодаря приставке *un-* производная отантропонимная единица приобретает значение, противоположное образующей лексеме.

Префикс *non-* имеет синонимичное значение для префикса *un-* «не-», в составе таких отантропонимных дериватов, как *non-Hamlet*, *non-cupid*, *non-Stalin*, *non-Berlusconi*, *non-Watson*, *non-Tarzan*.

Примером функционирования отантропонимных дериватов с этим префиксом могут служить следующие предложения: *The Royal Shakespeare Company has had to implement an autograph ban on all non-Hamlet related material owing to the crowds at the stage door* (The Guardian, 2008, August 5). *As for arrows of a non-cupid nature, the archery began when she watched it on TV during the 1996 Atlanta Olympics and thought it looked cool. She found a coach, got good at it and started competing* (The New Zealand Herald, 2000, April 15).

Относительно интернационального приставки *anti-* можно подчеркнуть, что его свойство соединяться с проприальными единицами практически не ограничивается, о чем свидетельствуют многочисленные примеры: *anti-Stalin*, *anti-Berlusconi*, *anti-Hitler*, *anti-Putin*, *anti-Darwin*, *anti-Castro*, *anti-Clinton*, *anti-Obama*.

Префикс греческого происхождения *anti-*, как отмечает Д.В. Василенко и демонстрируют примеры в публицистическом дискурсе, нашел достаточно широкое применение в качестве словообразовательного элемента в английском языке [1, с. 151]. Число единиц, созданных с помощью этой приставки, составляет 5,2% от общего количества отантропонимных новообразований. Указанный префикс имеет значение «против-»: *During the war, the Lebedev institute was moved to Gorki. There, he met Nina Ermakova, who was exiled because of her supposed participation in the anti-Stalin plot* (Los Angeles Times, 2009, November 10). *A few anti-Berlusconi protesters gathered outside, and just a handful of citizens joined journalists crammed inside the small courtroom* (Philadelphia Inquirer, 2013, June 24). *The story behind the anti-Hitler conspiracy is not common knowledge* (The New Zealand Herald, February 5, 2009). *Russian Activists Planning Anti-Putin Protest Detained, Says Opposition* (US News & World Report, 2020, July 9).

Отантропонимные дериваты также образуются с помощью приставки *pro-*, который предоставляет производным словам атрибутивного значения «являющийся сторонником кого-то». Следует отметить, что исходными лексемами для деривации обычно служат имена политиков, общественных деятелей, например *pro-Clinton*, *pro-Putin*, *pro-Thatcher*, *pro-Hitler*, *pro-Mao*, *pro-Cameron*.

В публицистическом дискурсе отантропонимные дериваты с приставкой *pro-* встречаются довольно часто: *The pro-Putin media duly fell into line* (The New Zealand Herald, 2012, September 5). *The accusation, one of many in a tell-all book about the Clintons 'marriage, was ignored in the stuffy New York Times and buried by the pro-Clinton Daily News* (The New Zealand Herald, 2000, July 23). *The controversy could also hurt Mr Haider, who is infamous for past pro-Hitler views but who is now rebranding himself as a moderate and has launched a new party* (The Guardian, 2005, April 20).

Нами был выделен также префикс *mini-*, что имеет значение «уменьшенный или более короткий, чем стандартный размер, что-то маленькое по своему качеству, характеру, сути», например: *mini-Hitler*, *mini-Stalin*, *mini-Saddam*, *mini-Thatcher*.

По нашим наблюдениям, в статьях публицистического характера отантропонимные дериваты с указанным префиксом встречаются, но не часто: *The £ 600,000-a-year banker, who juggled her career with bring-*

*ng up three children, had accused her boss of behaving like a «mini-Hitler»* (The New Zealand Herald, 2006, December 26). *The wars were Saddam's fault - but the reason he survived them is because he is a mini-Stalin* (The New Zealand Herald, 2001, April 1). В первом предложении отантропонимный дериват *mini-Hitler* имеет в основе антропоним *Hitler*, который в данном случае означает «жестокый, безжалостный диктатор». Приставка *mini-* указывает на то, что референту производного антропонима свойственны вышеупомянутые признаки в меньшей степени, чем референту образующего имени. Во втором предложении, которое иллюстрирует функционирование отантропонимного антропонима *mini-Stalin*, актуализируется целый комплекс аллюзивных значений, присущих референту образующего имени – жесткость в решении проблем, диктаторский стиль руководства государством, репрессии и преследования инакомыслия, геноцид малых народов и тому подобное. Таким образом, Саддам Хусейн изображается как «мини-Сталин», государственный деятель, похожий по стилю руководства на референта образующего имени, но менее масштабный, чем он диктатор.

В рамках публицистического текста встречаются также варианты единиц вторичной номинации с двумя аффиксами. Использование различных механизмов словообразования придает процессу отантропонимной вербокреации комплексного характера. Среди отобранного нами фактического материала можно выделить случаи так называемой редупликации приставок, как, например, в слове *anti-anti-Chávez*. В результате повторного присоединения префикса *anti-* к образующей основе, которая фактически является производной предыдущего акта словообразования, дериват вместо

репрезентации значения, антагонистичного семантике антропонимов, наоборот, стал обозначать сторонника указанной личности. Например: *Is American leftists did not exactly become pro-Chávez, many of them grew to be anti-anti-Chávez* (National Review, 2004, December 27).

В основу-антропонима могут одновременно присоединяться как приставка, так и суффикс, как, например в словах: *un-Cinderella-like, un-Einstein-like, non-Elizabethan, mini-Elizabethan, post-Elizabethan, un-Kennedy-like, post-Thatcherite, post-Darwinian*. Анализ механизмов формирования этих лексем предоставил нам возможность убедиться в том, что производные последнего акта словообразования фактически префиксальными единицами, созданными на базе образующих основ, которые являются суффиксальное производными предыдущего акта вербокреации.

Следует отметить, что среди отобранных нами отантропонимных лексем со сложной, то есть комплексной, морфологией преобладают именно «приставочно-суффиксальные» дериваты. Примером функционирования таких отантропонимных лексем в публицистическом дискурсе могут служить такие предложения: *Actually, that was in the works, but is now on hold due to the un-Cinderella-like turn her life has taken* (The Daily Beast,

August 30, 2010). *He's a trim, youthful, un-Einstein-like figure in black shirt, jeans and boots* (The New Zealand Herald, 2008, August 18). *His repeated references to JFK's promise to put a man on the moon may not, as a climate change analogy, bear close scrutiny: putting a man on the moon did not require the average American to do anything at all. Still, the crisis needs its Kennedy, and Gore - for all his improbable, un-Kennedy-like brand of charisma - seems to be that man* (The Guardian, 2009, November 7). *Doing Shakespeare in non-Elizabethan costumes is a venerable notion by this point in time* (Los Angeles Times, 2013, June 6). *Between Frontierland and Sleeping Beauty's Castle, where the Carnation Plaza Gardens long stood, a mini-Elizabethan village has sprung* (Los Angeles Times, 2013, May 28). *And there's no doubt that Bennett has in his sights the commodification of heritage - and everything else; June floats the fundraising idea of a «celebrity Eucharist» - in a post-Thatcherite Britain. The trouble is that he does so none too elegantly* (The New Zealand Herald, 2013, April 20).

Итак, префиксация является не только продуктивным способом создания новых лексических единиц на базе антропонимов, но и средством репрезентации аллюзии. По результатам анализа фактического материала можно выделить наиболее продуктивные приставки, с помощью которых образуются отантропонимные неологизмы, – *anti-, post-, pro-, un-, ex-* и другие.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Василенко Д.В. Афіксація як спосіб утворення англомовної військової лексики (діахронічний аспект) / Д.В. Василенко / Нова філологія. Збірн. наук. праць. – Запоріжжя : ЗНУ, 2007. – № 21. – С. 150–154.
2. Зацний Ю.А. Деякі тенденції в шляхах і способах словотвору / Ю.А. Зацний // Актуальні проблеми іноземної філології: Лінгвістика та літературознавство. – 2008. – Вип. II. – С. 29–37.
3. Свечкарева Я.В. О деривационном потенциале слова как языковой категории / Я.В. Свечкарева // Вестник ТГУ. – 2006. – № 300. – С. 15–16.

© Исмаилова Эльзара Аблязисовна (ismayilovaelzara@mail.ru), Ватолина Татьяна Геннадьевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА КОМПОЗИЦИОННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КИНОТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ СКРИПТОВ ЭКРАНИЗАЦИИ РОМАНА Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ» НА РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ)

**Келеш Дарья Андреевна**

Аспирант, Московский государственный областной университет, г. Мытищи  
solo.dar9294@yandex.ru

**LEXICAL MEANS OF COMPOSITION STRUCTURE IN A FILM TEXT (AS EXEMPLIFIED IN THE SCRIPTS OF THE SCREEN VERSIONS OF F.M. DOSTOEVSKY'S NOVEL "CRIME AND PUNISHMENT" IN RUSSIAN AND ENGLISH)**

**D. Kelesh**

*Summary:* The article deals with the examination of the peculiarities of composition structure in a film text. Special focus is given to examining lexical units used for expressing spatial and temporal relations in the scripts of the screen versions of F.M. Dostoevsky's novel «Crime and Punishment» in Russian and English. The concept of a film text is examined. Types of narration based on spatial, temporal, event-related, and emotional aspects are thoroughly described. Comparative analysis of spatial and temporal lexical units in Russian and English is conducted with the aim to distinguish the tendency in using lexical units in the light of composition structure.

*Keywords:* composition, film text, spatial, temporal, spatially-temporal relations.

*Аннотация:* Статья посвящена исследованию особенностей композиционной организации кинотекста. Особое внимание сосредоточено на рассмотрении лексических средств выражения локальности и темпоральности в скриптах экранизации романа Ф.М. Достоевского на русском и английском языках. Рассматриваются составляющие понятия «килотекст». Дается детальное описание видов построения художественного повествования, базирующееся на пространственном, временном, событийном и эмоциональном аспектах. Проводится сопоставительный анализ лексических единиц с пространственным и временным значением на русском и английском языках с целью выявления общих тенденций использования лексем с учетом вида композиционного построения текста.

*Ключевые слова:* композиция, кинотекст, локальность, темпоральность, пространственно-временные отношения.

Исследование кинотекста не только как произведения киноискусства, но и как коммуникативного целого осуществляли Ю.М. Лотман, Ю.Н. Усов, У. Эко, А.В. Федоров, Ю.Г. Цивьян. На основе характеристик, данных лингвистами, в структуре кинотекста художественного произведения как объекта зрительского восприятия можно выделить следующие составляющие: аудиовизуальные образы, пространственно-временная организация и коммуникативная направленность. Кинотекст представлен двумя составляющими: письменной, включающей в себя титры, надписи как часть интерьера или реквизита; и устной, охватывающей речь персонажей, закадровое повествование, песни, музыкальное сопровождение, мимика и жесты персонажей [8]. При исследовании кинотекста художественного фильма, основанного на тексте литературного произведения, необходимо рассматривать составляющие кинотекста в неразрывном единстве, где каждый элемент несет коммуникативную нагрузку [6, с.4].

Кинотекст, как и художественный, призван выполнять не только коммуникативную, но и эстетическую функцию, и ключевое место при его составлении отводится композиции, предполагающей взаимосвязь элементов текста и их расположение в определенном иерархическом порядке, призванном отразить авторский замысел.

В широком аспекте под композицией понимают совокупность всех отдельных элементов текста. С.Н. Вековищева рассматривает две ключевые композиционные составляющие: интенсивность эмоционального ряда и событийного ряда, – и отмечает, что при событийном развитии происходят также пространственные и временные изменения, в то время как перемена эмоционального состояния может происходить с течением времени. Сюжетное развитие, таким образом, происходит посредством изменения эмоционального и событийного фона [1, с.86].

Как мы отметили, составляющей кинотекста является пространственно-временная организация текста и образа, обладающая коммуникативной направленностью. Таким образом, нам необходимо выделить и рассмотреть языковые средства выражения локальности, темпоральности и экспрессивности [9]. Необходимо также отметить, что, как и любое художественное произведение, кинотекст может содержать несколько типов повествования. Рассмотрим несколько видов построения художественного повествования и лингвистические средства организации композиции в кинотексте.

1. Прямолинейное развитие сюжетной линии. В данном случае развитие событийного ряда не влечет за собой изменений эмоционального напряжения. Прямолинейное развитие происходит, например, когда герой рассказывает о пережитых событиях, при этом не происходит пространственных изменений, а эмоциональная насыщенность остается на определенном уровне на протяжении повествования [1, с.88].

2. Обратное развитие сюжетной линии. Читатель узнает об уже свершившемся событии, затем его знакомят с деталями произошедшего. В данном случае время статично, однако возможны пространственные изменения. Так, в скриптах британской экранизации «Преступления и наказания» Ф.М. Достоевского Раскольников рассказывает о том, что произошло в провинции в его отсутствие. Воспоминание о письме матери заставляют испытывать его раздражение, перерастающее в агрессию к жениху сестры, к самому себе из-за собственной беспомощности. В данном случае событийная нагрузка минимальна, из повествования героя мы узнаем, что его сестра собирается замуж для того, чтобы улучшить финансовое положение семьи: «... my sister is pawning herself in marriage for my sake». Герой выражает субъективное отношение к происходящему, использует стилистически окрашенную лексику: «... get up off their bloody knees», «filthy, bloody city». Событийное развитие не происходит, однако нарастает эмоциональное напряжение героя, одно эмоциональное состояние сменяется другим: раздражения, агрессия, гнев. Пересекаются две временные и две пространственные плоскости: изменение событийного ряда в одной плоскости повлекло изменение эмоционального состояния в другой.

3. Классическое развитие сюжетной линии. В сюжете присутствует завязка, по мере развития событий происходит градуальное изменение эмоционального фона, наивысшая точка эмоционального напряжения, спад напряженности, развязка [10]. Так, в романе завязке предшествует экспозиция, когда читателя знакомят с идеей об убийстве. Завязкой служат события, усиливающие эмоциональное состояние главного героя: письмо матери, заставляющее его почувствовать собственную беспомощность из-за неспособности помочь своей семье и

оправдать их надежды, встреча Мармеладова, которая заставляет героя еще больше поверить в правильность своих идей; само преступление; последовавшая за ним болезнь; кульминацией можно считать признание Раскольникова в совершении убийства Соне и последующее признание в полицейском участке. В развязке читатель узнает о том, что последовало после суда: жизни Раскольникова на каторге, начале его постепенного исцеления и чувствам к Соне, последовавшей за ним. При классическом развитии сюжета эмоциональная и событийная насыщенность находятся на одном уровне на протяжении повествования.

4. Стремление к эмоциональной напряженности. Целью повествования является достижение наивысшей точки эмоционального фона. Композиция в данном случае выстроена таким образом, что повествование обрывается на моменте эмоционального напряжения, автор оставляет читателя наедине с героями, позволяя ему лишь догадываться, что могло произойти дальше. Это не значит, что в произведении отсутствует развязка. Например, в «Евгении Онегине» повествование заканчивается сценой признания Евгения в любви и отказ Татьяны. Кульминацией является встреча героев в Санкт-Петербурге, осознание Онегиным своих чувств, признание. А развязкой служит эпизод объяснения в любви и ответ Татьяны. В эпилоге «Преступления и наказания» в ровном эмоциональном ряду происходит всплеск, когда Раскольников в порыве чувств падает к ногам Сони. В романе кульминацией стало признание Раскольникова в убийстве, в этот раз напряженным моментом стало его признание в чувствах, которые ему еще не до конца непонятны, и которых он раньше не испытывал. Автор подводит читателя к «кульминации», наращивая интенсивность эмоционального ряда: их холодное общение, его болезнь, недомогание Сони, продолжительная разлука, встреча, все это время героя размышляет о своем отношении к спутнице, определяет, кто она для него, и, наконец, неожиданно для самого себя дает волю своим чувствам.

До момента эмоционального всплеска происходят пространственные и временные изменения, в моменте «кульминации» прекращается перемещение в пространстве, время же устремляется в бесконечность [2, с.89].

5. Кумулятивное начало. В данном случае события аккумулируются в начале повествования, в первой главе или первом абзаце. В каждой части произведения повествуется о прошлом героя, раскрываются его качества, дано видение событий глазами других участников. Каждая сюжетная линия имеет свое композиционное построение, сюжетное развитие, однако все события выстраиваются вокруг ядра, изложенного в начале повествования.

Рассмотрение композиционного построения с уче-

том эмоционально-событийного ряда дает возможность структурировать художественный текст с замыслом автора, показывая при этом взаимосвязь временных и пространственных параметров.

Временной и пространственной континуумы позволяют читателю испытать чувство движения, перемещения вместе с героями произведения. Погружения реципиента в пространственную плоскость событийного ряда происходит посредством отграничивания одного события от другого, перерывов в развитии, акцентировании внимания на конкретном эпизоде. В кинематографическом произведении пространственное изменение происходит при смене на соответствующий кадр, в художественной литературе для смены локации используется описание, диалоги, размышления героев или автора. Континуум в художественном тексте одновременно непрерывен и дискретен. Будучи непрерывным, он служит для передачи действия, дискретным – качество или состояние [1, с.93].

Поскольку в произведении может быть несколько сюжетных линий, то конститuentы временного и пространственного континуумов могут быть расчленены и рассматриваться в рамках событийного ряда конкретной сюжетной линии и ее героев. Они, совершая определенные действия, являются инициаторами изменения временных и пространственных параметров текстового пространства. В каждой сюжетной линии герой погружен в свой пространственно-временной континуум, ограничивающий его в текстовом пространстве, и в то же время все персонажи охвачены одним временным и пространственным промежутком.

Пространственный континуум представлен конкретными, эксплицитными формами выражения в кинотексте. Пространственные отношения в независимости от композиционной организации текста на лексическом уровне выражены языковыми единицами различных частей речи:

1. локальные существительные, включающие категориальную сему пространства. В данную группу вошли: а) топонимы, например, *in Petersburg* – в Петербург, *into the Neva* – в воду; б) государственные учреждения, места общественного пользования, *police department* – участок, *at the station* – в контору, *at the flea market* – на Толкучем, *to the Haymarket* – на перекрестке; в) место жительства, например *Bakaleyev's tenement* – дом Бакалеева; *in Shil's tenement* – в доме Шилия; г) части построек, например, *to my rooms* – приходи; *at the house* – в доме, *in her apartment* – у нее; д) внутренний интерьер, *on a sofa* – на диване.

Различия в использовании лексических средств локальности обусловлены с одной стороны, недостаточной осведомленностью представителя-

ми иного культурного поля о культурных реалиях русскоговорящего населения, а с другой стороны – придать национальный колорит, и исключить потенциальную двусмысленность, как в случае с домами, где располагались главный герой, его родители, старуха-процентщица. Топоним «Neva» знаком иностранному зрителю, так как упоминается в произведениях русской литературы, а город, в котором протекает река, посещается миллионами туристов ежегодно. Толкучий рынок – место, где торгуют подержанными вещами [7]. Данное понятие может быть незнакомо современным российскому читателю, так как данная реальность культурной жизни постепенно исчезает, описательное выражение «flea market» позволяет донести смысл до англоговорящего зрителя.

2. предложные группы с существительными, не денотирующими конкретный объект, например, *on a cliff* – у вершины скалы, и указывающими на определенный объект, который упоминался ранее. В следующем предложении сообщается, где один из персонажей должен был находиться: «*I thought I told you to stay upstairs*». – Я же просил вас постоять. В следующем предложении лексема была заменена на существительное с обобщенным значением места: «*I just wanted to keep an eye on the place*». Как мы видим, для обозначения лексем, которые не денотируют конкретный объект, включенный в область пространственной активности персонажа, используются слова с обобщенным значением, употребленные с неопределённым артиклем.
3. местоименные наречия, например, «*you stay here*» – оставайтесь вы здесь, «*I'm going to spend the night here with you*». – Я ночую здесь.
4. указательные местоимения, например, «*down those stairs*» – с лестницы; «*this way*» – сюда.
5. пространственные предлоги, например, «*get out*» – вон, «*I shall never come back*». – Я уже не ворочусь; «*just up the street*» – по улице.
6. фигура речи с пространственным значением. В данном случае значение лексемы метафорично, и не может использоваться для соотнесения с конкретной точной пространственной плоскостью произведения. Например, в предложении «*Oh, some rabbit hutch*» герой образно называет место жительства кроличьей клеткой; в идиоме «*he hides his light under a bushel*» речь идет о сокрытии своего таланта.

Лексемы с пространственным значением могут выполнять атрибутивную функцию в предложении, например, «*scourge of Petersburg's criminal classes*» – здешний пристав следственных дел. В советской экранизации использование относительного прилагательного «здешний» предполагает, что зритель, уже знакомый с творче-

ством писателя, помнит место действия, в британских скриптах название города упоминается еще раз, в первый раз город упоминался как место приезда сестры главного героя, однако о том, что действие разворачивается в этом городе, не упоминалось ранее.

В рассмотренных случаях лексические средства, используемые в британских скриптах, были призваны облегчить восприятие текста англоговорящим носителем. Лексемы с пространственным значением были использованы в скриптах преимущественно при описании героями прошедших событий и при сообщении будущих интенций. Таким образом, использование локальных лексических единиц наиболее востребовано при прямолинейном и обратном развитии сюжетной линии.

В языке для обозначения объективных интервалов времени существуют специальные единицы. К ним относятся месяцы, сезоны, обозначения точного времени и другие обстоятельства времени. Эти временные показатели имеют абсолютное значение и являются, как отмечают некоторые исследователи, автосемантическими [3, с.67].

Синсемантические обстоятельства имеют относительное значения, то есть они используются для обозначения времени относительно конкретной точки временной плоскости и не могут быть актуализированы вне ее [1, с.72].

**Временные показатели** используются для выражения предшествования, следования, одновременности, прерывности и включают в себя:

1. временные наречия, например, «soon» – на днях, «yesterday» – со вчерашнего; «come to my rooms tomorrow at 7» – приходи завтра часу в седьмом, «then» – потом.
2. местоименные наречия, которые необходимо рассматривать в контексте, например, when, while.
3. предлоги, выражающие временные отношения. Временное значение в предлогах может быть выражено опосредованно и непосредственно. В первом случае временное отношение выражается посредством сочетания предлога и момента времени совершения действия, например, «I haven't seen you for three years». – Неужели я не посмотрю на тебя после трех лет. При непосредственном выражении предлог сочетается с единицами времени. Большинство предлогов могут передавать временное значение как опосредовано, так и непосредственно.

В кинотексте, включающем невербальные средства коммуникации, часто можно наблюдать изменение хода течения реального времени. Например, сцена, когда главный герой слышит диалог Лизаветы на улице, и узнает, что на следующий день ее не будет дома в семь часов.

В скриптах советской экранизации герой воспроизводит в голове последнюю услышанную фразу, голос женщины повторяет десять раз время предстоящей встречи, таким образом, что временной поток замедляется, происходит частичная остановка течения времени. Внимание зрителя заостряют на ключевом моменте, когда герой окончательно решил совершить убийство.

В британской экранизации растяжение временного континуума наблюдается, когда герой идет на убийство. После слов Настасьи «*It's gone 7*» указаны фразы «*bell tolling*», «*screaming*», «*man laughing*». В романе открываются мысли главного героя: собираясь на убийство, он думает о том, что видит по пути к дому жертвы, размышляет об устройстве фонтана, маленький мальчик играет с палкой, которая при ударе об забор издает звук похожий на тиканье часов и словно отчитывает последние секунды свободной жизни.

В романе большое значение отводится временным рамкам, в которые заключены герои, ключевым эпизодом является чтение главы о воскрешении Лазаря, сцена происходит на четвертый день после убийства старухи: «*Lord, he has been dead four days*» – ...ибо четыре дни, как он во гробе. В советской экранизации эпизод чтения Евангелие отсутствует.

В английских скриптах числительные, описывающие даты и время, употребляются чаще для формирования более четкой временной линии. Рассмотрим пример: «*The decorators were there on the day of murder itself. He was there the day before*». – Красильщики мазали в день убийства, а он за три дня там был? В скриптах советской экранизации герой уточняет, был ли его друг на месте преступления три дня назад, в то время как в английском варианте он утвердительно указывает на то, что товарищ посетил жертву за день до ее убийства [5, с.505]. В первом варианте использована фраза из оригинального романа, где автор подчеркнул, что с момента убийства прошло три дня, таким образом, читателю легче будет проследить, что чтение Библии произошло на четвертый день.

Временные показатели, так же, как и пространственные, используются при обратном, прямолинейной повествовании, когда герои описывают произошедшие с ними события или для ссылки на будущие планы.

Кинотекст, являясь разновидностью художественного текста, включает в себя пространственную, временную составляющую, слуховые и зрительные образы и обладает коммуникативной направленностью. В кинотексте могут сочетаться разные виды организации художественной композиции: прямолинейное развитие сюжетной линии, когда герой рассказывает о пережитых событиях, при этом не происходит пространственных изменений,

также не меняет эмоциональный фон; обратное развитие сюжетной линии, когда изначально известно о событии, и затем читателя знакомят с деталями произошедшего, классическое развитие сюжетной линии, при котором события разворачивается постепенно и последовательно, кумулятивное начало, когда события упоминаются в начале повествования и в дальнейшем раскрывается прошлое героя. Поскольку в кинотексте речевая деятельность представлена преимущественно в диалоговой форме, в нем четко выражены пространственно-временные отношения. Лексические единицы с пространственным значением представлены: локальными существитель-

ными, включающие категориальную сему пространства; предложными группами с существительными, которые денотируют или не денотируют конкретный объект; местоименные наречия, указательные местоимения; пространственные предлоги. Лексемы с временным значением могут быть выражены временными наречиями, местоименными наречиями, предложениями, выражающими временные отношения. Пространственные и временные показатели часто используются при обратном, прямолинейной повествовании в кинотексте, когда герои описывают произошедшие с ними события или при классическом развитии для выражения намерения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вековищева С.Н. Взаимообусловленность и взаимозависимость категорий пространства и времени в художественном тексте на материале английского и русского языков в сопоставительно-переводческом аспекте: дисс. к. филол. наук, 2000. 171 с.
2. Винокур Г.О. Филологические исследования: Лингвистика и поэтика. М.: Наука, 1990. 452 с.
3. Гулыга Е.В., Шендельс Е.И. Грамматико-лексические поля в современном немецком языке. М.: Просвещение. 1969. 184 с.
4. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание. Том 6. Л.: Наука, 1973. 426 с.
5. Мюллер М. Англо-русский словарь. М.: Советская энциклопедия, 1969. 912 с.
6. Слышкин Г.Г., Ефремова М.А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). М.: Водолей Publishers, 2004. 153 с.
7. Фундаментальная электронная библиотека «Русская литература и фольклор» (ФЭБ) <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/default.asp> (дата обращения: 25.03.2021).
8. Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика. О газетно-информационном и военно-публицистическом переводе. М.: Воениздат, 1973. 280 с.
9. Cinematext.ru. URL:<http://cinematext.ru/movie/prestuplenie-i-nakazanie-1969/> (дата обращения: 25.03.2021).
10. Scripts.com. URL: [https://www.scripts.com/script/crime\\_and\\_punishment\\_6053](https://www.scripts.com/script/crime_and_punishment_6053) (дата обращения: 25.03.2021).

© Келеш Дарья Андреевна (solo.dar9294@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ АНГЛИЙСКИХ СКАЗОК НА РУССКИЙ ЯЗЫК

### WAYS OF CONVEYING CULTURAL LINGUISTIC COMPONENTS OF ENGLISH FAIRY TALES IN THEIR RUSSIAN TRANSLATION

*E. Leonova  
I. Girina*

*Summary:* The article studies the ways of conveying linguocultural features of an English fairy tale in its Russian translation. The linguistic worldview of people reflects their cultural worldview, while cultural characteristics of people are reflected in the texts created by them. The linguocultural features of the text under study include mythologized linguistic units, symbols, non-equivalent vocabulary, and stylistic features of languages. When the translation is analyzed, special attention is paid to local dialect, vernacular language, euphemisms, taking into account differences in the meaning of lexical units, as well as the choice of a translation strategy.

*Keywords:* linguoculture, symbol, euphemism, vernacular language, translation strategy.

**Леонова Елена Николаевна**

*К.п.н., доцент, Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск  
enleonova62@mail.ru*

**Гирина Ирина Геннадьевна**

*К.филол.н., доцент, Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск*

*Аннотация:* В данной статье анализируются способы передачи лингвокультурных особенностей текста английской сказки при переводе. Языковая картина мира народа отражает его культурную картину мира, культурные особенности народа отражаются в созданных им текстах. К лингвокультурным особенностям изучаемого текста относятся мифологизированные языковые единицы, символы, безэквивалентная лексика, стилистический уклад языков. При анализе перевода обращается особое внимание на передачу диалектизмов, просторечия, эвфемизмов, на учет различий в объеме значения лексических единиц, а также на выбор стратегии перевода.

*Ключевые слова:* лингвокультура, символ, эвфемизм, просторечие, стратегия перевода.

Целью данного исследования является лингвокультурологический анализ перевода английской сказки Том Тит Тот (Tom Tit Tot).

В сегодняшний век глобализации, когда стираются границы в плане сотрудничества различных государств, в век интернета и соцсетей происходит размывание культурных границ между представителями различных национальностей. Происходит поглощение маленьких народов и стирание их культурной самобытности, забывание родного языка и национальных корней. Вместе с этим происходит и другая тенденция - стремление сохранить свои национальные корни, свою культуру. Так, современный исследователь Э. Вольф подвергает сомнению само понятие культуры, утверждая, что каждая культура не есть самостоятельная монада и что все культуры взаимосвязаны и постоянно перетекают одна в другую, при этом некоторые из них сильно видоизменяются, а некоторые прекращают свое существование. [1; с.15] Первоначальное определение культуры в научной литературе принадлежит Э. Тайлору, который понимал культуру как комплекс, включающий знания, верования, искусства, законы, мораль, обычаи и другие способности и привычки, обретенные человеком как членом общества. Наряду со сложностью и многоаспектностью В.А. Маслова выделяет такое свойство культуры

как ее антиномичность. «Антиномия понимается нами как единство двух противоположных, но одинаково хорошо обоснованных суждений в культуре». [1; с.16] Ученая указывает на наличие двух противоположных тенденций в ходе приобщения к культуре:

- социализации личности и одновременно ее индивидуализации.
- культура не зависит от общества и, в то же время, не может существовать вне общества;
- культура направлена на сохранение традиций, но не может существовать без инноваций.

Поэтому исследование взаимоотношения языка и культуры в процессе перевода становится одной из самых актуальных проблем в языкознании на протяжении XX и в начале XXI вв.

Немецкий философ Э. Кассирер выделяет следующие составляющие культуры: язык, миф, искусство, религия, история. Все эти компоненты в равной мере составляют национальный стержень любого сообщества. Э. Кассирер указывал на символический смысл национальной культуры, который зашифрован в самих ее компонентах: язык - это знаковая система, базирующаяся на символах; миф является рефлексией целого национального сообщества, в котором в символической форме отражаются

все остальные культурные составляющие: искусство, религия, история. [2; 76] Миф - это отражение национально-го самосознания целого народа. Символический характер мифа заключается в персонификации абстрактных явлений, исторических событий, человеческих пороков и т.д. На более позднем этапе миф трансформировался в сказку.

Сказка является отражением не только народной культуры, но и народной мудрости, идеалов, норм поведения, психологического уклада и. даже морали, присущей данному народу.

Следует отметить, что взаимопонимание может возникнуть при адаптации менталитета представителя исходного языка для языка перевода. В этой связи роль переводчика трудно переоценить.

Поскольку в наше время целевая аудитория читателей сказок - это дети и их родители, читающие им сказки, то, по меткому замечанию М. Шумановой, необходимо найти такой способ перевода, чтобы сказка звучала так же естественно, как голос матери, читающей сказку. [3]

При исследовании художественного перевода английской сказки на русский язык возникает проблема адекватности передачи языковых средств в процессе межкультурного взаимодействия. И.Я. Рецкер, [4] С.Г. Тер-Минасова, [5] А.Д. Швейцер [6] указывали на различные механизмы взаимодействия языка и культуры. Контакт культур осложняется в процессе восприятия текстов с культурно-маркированной лексикой, поскольку адекватное восприятие затрудняется в связи с отсутствием эквивалентов в языке перевода. Расхождения в языковом мышлении проявляются в ощущении избыточности или недостаточности форм выражения одного и того же понятия по сравнению с родным языком. В этой связи перевод является не только способом передачи смыслов, но и ключом для вхождения в иную культуру. Переводчику не достаточно простого понимания текста с культурно маркированными компонентами, но и необходимость выбора способов перевода для наиболее адекватной передачи культурных смыслов, характерных для исходного языка.

Ю. Найда, говоря об эквивалентности в переводе, разделяет этот феномен на два вида: формальная эквивалентность и динамическая эквивалентность. Согласно концепции перевода, разработанной ученым, формальная эквивалентность «ориентирована на оригинал», в то время как динамическая - на «реакцию рецептора», т.е. оказывает равное воздействие на реципиентов как перевода, так и оригинала. [7; 24] Но в результате маркированных текстов ученый предлагал придерживаться путей достижения динамической эквивалентности, отрицая при этом наличие в текстах перевода чуждых

культурно-этнических фактов и в результате стремления к достижению динамической эквивалентности теряется национальный колорит исходного текста.

Для перевода народных сказок необходимо придерживаться двух диаметрально противоположных переводческих стратегий: форенизации и доместикации «профессиональное маневрирование переводчика между ними.» Стратегия «доместикации» определяется как способ перевода, при котором происходит «замена иностранных элементов в тексте на элементы принимающей культуры», а противоположная ей форенизация, т.е. «сохранение национального компонента и колорита при переводе.» [7; 14]

Определяя объект исследования лингвокультурологии как «исследование взаимодействия языка, который есть транслятор культурной информации, культуры с ее установками и предпочтениями и человека, который создает эту культуру, пользуясь языком», В.Е. Маслова выделяет сразу целый ряд ее предметов:

1. безэквивалентная лексика и лакуны;
2. мифологизированные языковые единицы: архетипы и мифологемы, обряды и поверья, ритуалы и обычаи, закрепленные в языке;
3. паремиологический фонд языка;
4. фразеологический фонд языка;
5. эталоны, стереотипы, символы;
6. метафоры и образы языка;
7. стилистический уклад языков;
8. речевое поведение;
9. область речевого этикета. [1; 24]

Народные сказки долгое время существовали только в устной форме, передаваясь из поколения в поколение. Впервые собрал и опубликовал два тома английских народных сказок Джозеф Джейкобс (1854-1916). Он подчеркивает, что английские сказки существовали в устной форме до конца XIX в. [8] Ему удалось собрать около 140 сказок, что говорит об их небольшой распространенности. Среди литераторов, которые собирали народные сказки, также известны Дина М. Малок, Эндрю Лэнг, Роджер Грин и Кэтлин Фойл.

Относительно позднее появление литературных вариантов народных сказок связано с некоторыми запретами, существовавших в обществе. Один из запретов был связан с развитием образования, стандарты которого требовали чтения серьезных рассказов, а не вымышленных историй. Поэтому сказки, в которых присутствовали исторические элементы и деятели, были сохранены в большей мере. Другой запрет на литературную обработку сказок был связан с Библейским движением (XIV в.), которое истребляло язычников и все, что принадлежало языческой вере. Сказки подвергались суровой критике и не были допущены до печати, продолжая существо-

вать в устной форме до XIX в.

С. Никонова отмечает, что интерес к фольклору прослеживается еще в самых ранних, написанных в период Средневековья произведениях английских авторов (Thomas Malory, *Morte Darthur*, 1470). Фольклорные мотивы отражены также в поэзии Филиппа Сиднея (Philip Sydney, 1554-1586) и Эдмунда Спенсера (Edmund Spenser, 1552-1599). Важный элемент сказочной фантастики и следы фольклора можно обнаружить и в пьесах Вильяма Шекспира (*A Midsummer Night's Dream*, 1595; *The Winter's Tale*, 1610; *The Tempest*, 1612). Многие сказочные персонажи встречаются в произведениях XVI – XVII веков от Бена Джонсона (Ben Johnson, 1573 – 1637) до Драйдена (John Dryden, 1631 – 1709) [9, с.3].

Однако попытки популяризировать фольклорные сказки в Англии не были успешными, так как литераторы встретились с серьезным сопротивлением фольклористов, которых волновало сохранение лингво-этнографической подлинности этих литературно-исторических памятников. Тексты нуждались в обработке в соответствии с нормами современного английского языка и общепринятого диалекта. В некоторых случаях появлялась необходимость менять разные элементы сюжета, и это вызвало конфликт между фольклористами и литераторами [9; с.11]. Несмотря на все препятствия, были собрано множество народных сказок, которые сохранили особый колорит и стиль, а также стали очень популярными среди читателей.

Рассмотрим английскую народную сказку Том Тит Тот (Tom Tit Tot) и ее перевод, выполненный Н. Шерешевской. [10]. Обратившись к истории Англии, можно с большой долей уверенности утверждать, что анализируемая сказка появилась на рубеже XV - XVI веков. Именно в это время Англия во что бы то ни стало стремилась восстановить, подорванную многочисленными войнами экономику, а для этого надо было сделать конкурентноспособным производство шерсти, направляемой на экспорт. Для того чтобы превзойти своего конкурента в этой области, Голландию, англичане решили поставлять не сырье, а пряжу. Поскольку прядильные станки появились века спустя, единственный способ прясть пряжу был - засадить всех женщин королевства от мала до велика, не взирая на социальное положение, за прядки. Отсюда, женщины, производительность труда которых была высока, считались наиболее добродетельными и завидными невестами. К сожалению, подобный страноведческий комментарий отсутствует в сборнике переводных сказок, затрудняя понимание того, почему король посватался к простой девушке, едва узнав, что она искусная пряха.

Сюжет короткой волшебной сказки Tom Tit Tot, схожий с сюжетом немецкой сказки 'Rumpelstiltskin' в собра-

нии сказок братьев Гримм, заключается в том, что дочь съела пять пирогов, испеченных матерью на ужин, не оставив ни крошки. Мать, сидя за прялкой, пела об этом ('My darter ha' ate five, five pies today'), её пение услышал проходящий мимо король, но не мог разобрать слов и попросил её повторить. Женщина, устыдившись недостойного поведения дочери, изменила слова и спела о том, что её дочь спряла пять мотков пряжи ('My darter ha' spun five, five skeins today'). Матери было необходимо сохранить репутацию семьи, поскольку трудолюбие – важнейшая ценность протестантской культуры, а умение прясть считалось признаком трудолюбия девушки, при этом лень и неумеренность резко осуждались. Король был восхищён трудолюбием девушки и решил взять её в жены на том условии, что она будет жить в роскоши одиннадцать месяцев, а весь последний двенадцатый месяц года будет прясть по пять мотков пряжи в день. Если она не справится с этой задачей, то будет казнена. Дочь, которая не умела прясть, прожила в королевском дворце одиннадцать месяцев, а потом, чтобы избежать казни, заключила сделку с нечистой силой. В качестве платы она должна была угадать имя чертёнка, который ей помогал, иначе он бы забрал её с собой. В последний день месяца ей по счастливой случайности удалось угадать имя чертёнка – Tom Tit Tot, и она была спасена.

В сюжете сказки есть мотивы, стереотипы и символы, характерные как для европейских сказок вообще, так и для английских народных сказок, в частности. Это, например, типичные ситуации, когда герой должен отгадать загадку или угадать имя, чтобы спасти свою жизнь, когда простолюдинка выходит замуж за принца, когда герой прибегает к помощи потусторонних сил. Все эти мотивы получили своё отражение в данной сказке. Также можно отметить числовой символизм. Мать испекла пять пирогов. Число 5 – это символ человека, его пяти чувств, он также связан с символикой руки (пять пальцев). Девушка прожила в королевском дворце 12 месяцев. Число 12 означает космический порядок и завершенность.

В сказке представлены такие национально-культурные особенности как стилистический уклад языков, использование диалектизмов, просторечия и эвфемизмов. Поскольку сказка рассказывается на Саффолкском диалекте, это отражено в тексте, например, *darter* вместо *daughter*, *My darter ha' ate* вместо *My daughter has eaten*. Также графически отражено использование просторечных форм 'em, вместо them, o' вместо of, ain't вместо isn't или aren't.

Так, в оригинальной версии сказки героиня в своей речи использует диалектизмы и просторечные грамматические формы: «*Darter,*» says she, «put you them there pies on the shelf, and leave 'em there a little, and they'll come again. В переводе этот просторечный язык не сохраняется: -

*Поставь-ка, доченька, паштеты вон на ту полку! Пусть полежат себе там немножко, может еще подойдут.* Диалектное *darter* можно перевести русским диалектным *доца*, а *put you them there pies on the shelf*, как *поставь ты их, эти пироги на полку*. В данном случае в переводе теряется народный говор, придающий сказке национальный колорит, но поскольку сказки рассчитаны, в основном, на детскую аудиторию, то перевод просторечного говора будет избыточным. Поэтому литературный перевод можно считать в этом случае адекватным. При этом частица *-ка* (*поставь-ка*), уменьшительно-ласкательный суффикс (*доченька*), наречие «немножко» вместо «немного» придают речи разговорный оттенок. В данном контексте вызывает вопросы лексическая замена при переводе слова *pies* (*паштеты*, а не *пироги*). Дело, вероятно, в том, что «паштетом» в Европе назывался круглый пирог с начинкой из фарша (нем. *Pastete* «паштет», «пирожок»). Однако, данное значение слова «паштет» читателю не известно, а пирог (хлеб) является одним из христианских символов, понятным и для русского читателя. В данном случае переводчица прибегла к форемизации, а не к доместикационной стратегии перевода.

Переводческие трудности связаны с различиями в объеме значения слов. Завязка сказки построена на игре слов: *They'll come again*, (*может еще подойдут*) говорит мама о пирогах. Дочь ее понимает по-своему: *“Well, if they'll come again, I'll eat 'em now.”* («Что ж, если еще подойдут, так эти я сейчас съем»). В данном контексте выражение *come again* может иметь двоякий смысл: «прийти куда-либо, вновь появиться» и разговорное «стать мягче». В переводе эта игра слов передается фразой «они подойдут», при этом игра слов полностью сохраняется, а, следовательно, сохраняется и завязка, на которой строится сюжет. Но в русском языке «подходить» может только тесто, печеные пироги подходить не могут, они могут «отходить». Но тогда не сохраняется игра слов. Поэтому переводчик принимает правильное решение, наделяя русское выражение новой контекстуальной семантикой, и в данном случае можно говорить о доместикационной стратегии перевода.

Как уже констатировалось, переводчику необходимо владеть не только языком перевода, но и иметь фоновые знания о культуре страны, с языка которой осуществляется перевод. В этой связи можно привести пример перевода эвфемизмов. Возьмем, в частности, предложение:

*She upped and oped it, and what should she see but a small little black thing with a long tail.*

В этом предложении впервые упоминается о чертенке, который старался во что бы то ни стало завладеть душой молодой королевы. В английской культуре, особенно в средние века, когда 100% населения страны были верующими, было запрещено упоминать имена не только святых, но и нечистой силы. Чтобы оградить себя от несчастий, англичане использовали эвфемизмы. Таким образом, выражение *a small little black thing* является эвфемизмом, который употребляется вместо слова *devil*, что видно из контекста. Поскольку в нашей культуре этого запрета нет, то перевод Н. Шерешевской можно считать адекватным.

*Она встала и быстро открыла дверь. И что же она увидела? Крошечного черного бесенка с длинным хвостом.*

Переводческой удачей можно считать и перевод предложения, содержащего восклицание короля, когда он услышал о пяти мотках пряжи, которые спряла девушка за день:

*«Stars o' mine!» said the king*, как - *Бог мой!* - воскликнул король.

В данном примере, как и в предыдущем, переводчик игнорирует эвфемизмы подлинника, и, в результате доместикации, мы получаем адекватный перевод, понятный русскоязычному реципиенту.

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что переводчику в целом удалось достичь адекватности при передаче лингвокультурных особенностей сказки, при этом применялась преимущественно доместикационная стратегия для того чтобы сделать текст понятным русскоязычной аудитории.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 208с.
2. Кассирер, Э. Избранное. Опыт о человеке / Э. Кассирер; — М.: Гардарики, 1998. — 784 с.
3. Шуманова М. Национально-культурная информация в сказке и ее сохранения при переводе. *Болгарская русистика*, 2005/ 3-4, с.68-80.
4. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. М.: Р. Валент, 2007. 244 с.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: «Слово», 2000, 176с.
6. Швейцер А.Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988. 214с.
7. Найда Ю. К науке переводить // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике / Под общ. ред. В.Н. Комиссарова. — М.: Высшая школа, 1978. — С. 114–137
8. Лукин Д.С. Лингвокультурные особенности перевода средств выразительности с языка оригинала на русский язык на материале произведений

- Дж. Роулинг «Гарри Поттер». Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук.
9. J. Jacobs. English fairy tales. G.P. Putnam's sons. New York, London, 1892.
  10. Английская литературная сказка (Сборник), М.: Изд-во Terra-Книжный Клуб, 2017. 320 с.
  11. Английские народные сказки. Изд-во Речь, 2017. 243 с.

---

© Леонова Елена Николаевна (enleonova62@mail.ru), Гирина Ирина Геннадьевна.  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## РЕЧЕВАЯ АГРЕССИЯ КАК РИТОРИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПАРЛАМЕНТСКОМ ДИСКУРСЕ

**Литвяк Олеся Валерьевна**

*К. филол. н., доцент, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, Симферополь  
ole.litviak@yandex.ru*

### SPEECH AGGRESSION AS A RHETORICAL STRATEGY IN ENGLISH-LANGUAGE PARLIAMENTARY DISCOURSE

**O. Litvyak**

*Summary:* This scientific article characterizes speech aggression as a rhetorical strategy in parliamentary discourse. When studying the parliamentary discourse, such a rhetorical strategy as verbal aggression was revealed. Speech aggression in the form of invective, i.e., denigrating the opponent through the text addressed to him, requires careful study within the framework of institutional discourses. Speech aggression refers to the use of language to express hostility and rejection of an opponent. The study identified such means of speech aggression as negativism, metaphor, irony, and neologisms. The most common means of speech aggression is negativism. By helping to create a contemptuous tone and causing a depressed state, it is able to deprive an informational publication of impartiality and objectivity, while at the same time helping to argue the author's position. These language tools create a negative emotional background and style that corresponds to the intellectual and emotional needs of the addressee, and destroy the neutral background of the message of facts. The least common means are neologisms. When studying the use of this language tool in the English-language parliamentary discourse, it was revealed that in sentences with the use of neologisms there is a negative assessment of the word invented by the author and its adverse psychological impact on the audience.

*Keywords:* parliamentary discourse, speech aggression, press, neologism, negative emotional background.

*Аннотация:* В данной научной статье характеризуется речевая агрессия как риторическая стратегия в парламентском дискурсе. При изучении парламентского дискурса была выявлена такая риторическая стратегия, как речевая агрессия. Речевая агрессия в инвективной форме, т.е. очернение оппонента посредством адресованного ему текста, требует тщательного изучения в рамках институциональных дискурсов. Под речевой агрессией понимается использование языковых средств для выражения враждебности и неприятия к оппоненту. В ходе исследования были выявлены такие средства речевой агрессии, как негативизм, метафора, ирония и неологизмы. Самым распространенным средством проявления речевой агрессии является негативизм. Помогая в создании презрительного тона и вызывая угнетённое состояние, он способен лишить информационную публикацию беспристрастия и объективности, одновременно помогая аргументировать позицию автора. Данные языковые средства создают негативный эмоциональный фон и стилистику, которая соответствует интеллектуальным и эмоциональным потребностям адресата, и разрушают нейтральный фон сообщения фактов. Наименее распространенным средством являются неологизмы. При изучении употребления данного языкового средства в англоязычном парламентском дискурсе было выявлено, что в предложениях с употреблением неологизмов присутствует негативная оценка изобретенного автором слова и его неблагоприятное психологическое воздействие на аудиторию.

*Ключевые слова:* парламентский дискурс, речевая агрессия, пресса, неологизм, негативный эмоциональный фон.

### Постановка проблемы

Одним из главных политических институтов в современных демократических странах является парламент. Качество коммуникации, и в частности, приемы и формы общения парламентариев, особенности формирования современного информационного пространства отражают уровень политической культуры парламентариев и общество, оказывают влияние и формируют ее наряду с возможностями воздействия на общество. Поэтому изучение и анализ политического дискурса и особенностей его отражения в парламентской риторике, и в частности, проявление речевой агрессии в политическом дискурсе, является одной из главных проблем в настоящее время.

Под политическим дискурсом понимается особая разновидность дискурса, целью которой является заво-

евание и удержание политической власти. В широком смысле, политическим дискурсом называется совокупность всех речевых актов, использующихся в политических дискуссиях, и правил публичной политики, которые проверены опытом и освещены традициями. [17, с. 43—48]

Согласно мнению ученых, парламентский дискурс следует рассматривать с разных точек зрения. Например, с филологической – подобно любому тексту; однако это осуществляется с учетом политических и идеологических концепций, которые преобладают в сознании того, кто его интерпретирует; при анализе парламентского дискурса с социолингвистической точки зрения следует определять эффективность достижения потенциальных или явных политических целей говорящего; с индивидуально-герменевтической – выявлять личностные значения автора и интерпретатора выска-

звания в настоящих обстоятельствах. Благодаря этому парламентский дискурс является предметом изучения различных дисциплин и его исследование взаимосвязано с изучением формы, задач и содержания выражений, которые употребляются в изучаемых политических ситуациях. [18, с. 53—59]

**Целью** данной научной статьи является анализ речевой агрессии как риторического приёма в англоязычном парламентском дискурсе.

#### Анализ литературы

Теоретической базой для написания данной научной статьи послужили научные труды И.М. Глухой, Н.М. Голвиной, В.А. Масловой и др.

В качестве практических источников языкового материала были проанализированы и переведены на русский язык статьи в англоязычных изданиях «CBS News», «CNN International», «Financial Times», «New York Times», «The Guardian», «The Hill Times», «The Washington Post», «Yahoo News». В текстах данных источников присутствуют критические высказывания в адрес наиболее влиятельных и популярных политиков, находящихся в центре внимания СМИ и читательской аудитории.

#### Изложение основного материала

Речь — средство, обладающее возможностью сильного воздействия. Данное свойство в наибольшей степени реализуется в парламентском дискурсе.

При изучении парламентского дискурса была выявлена такая риторическая стратегия, как речевая агрессия. Речевая агрессия, выраженная в форме гневного выступления против определенного человека, очернения оппонента посредством адресованного ему текста, требует тщательного изучения в рамках институциональных дискурсов. Несмотря на неприятие и осуждение проявлений речевой агрессии в повседневном общении, в институциональном взаимодействии растет популярность речевой агрессии в конфликтных дискурсах.

Большая часть зарубежных исследователей следуют согласно лингвистическому подходу для изучения речевой агрессии: **Any sentence or phrase standing alone and judged to be a reprimand, harsh, command, tattle, tease, insult, rejection, hostile assertion of ownership or priority, callous factual statement, accusation, criticism, obscenity or other expletives.** [15, с. 62—70] — Любое предложение или фраза, стоящие отдельно и оцениваемые как выговор, грубость, приказ, болтовня, дразнить, оскорбление, отказ, враждебное утверждение собственности или приоритета, бессердечное фактическое утверждение, обвинение, критика, непристойность или другие руга-

тельств. [Перевод авторов — О.Л., А.М.] В качестве базового определения чаще всего используется определение, сформулированное Д. Инфанте, который является автором «Современной теории коммуникации»: **Verbal aggressiveness is a predisposition to attack the self-concept of others and is associated with name-calling, the use of threats, and ultimatums, negativity, resentment, and suspicion. It is considered a negative, destructive form of communication.** [15, с. 62—70] — Вербальная агрессивность — это предрасположенность к нападкам на я-концепцию других и связана с обзывательством, использованием угроз и ультиматумов, негативизмом, обидой и подозрительностью. Это считается негативной, деструктивной формой общения. [Перевод авторов — О.Л., А.М.]

Наиболее распространенным средством речевой агрессии, которое нацелено на активное воздействие на адресата, являются негативизмы, то есть стилистически сниженные слова, которые расцениваются как грубые, но тем не менее запоминающиеся и легко заменяющие уведомление на воздействие на эмоциональное состояние читателя:

**North Korea is gleefully shooting missiles over Japan and splashing them into the Pacific ocean.** [7] — Северная Корея радостно стреляет ракетами над Японией и выплескивает их в Тихий океан. [Перевод авторов — О.Л., А.М.]

**Chillaxed V. Putin cultivates strongman persona with holiday adventures.** [1] — В. Путин даже во время отдыха демонстрирует образ сильного лидера. [Перевод авторов — О.Л., А.М.]

**It would legitimize great power spheres of influence, encourage further aggression by Russia and others, while recognizing Putin's false claim to be a defender of Western civilization against terrorism.** [2] — Это бы узаконило сферы влияния великих держав, воодушевило бы Россию и другие страны на дальнейшие агрессивные действия, а также подтвердило бы лживые заверения Путина о защите западной цивилизации от терроризма. [Перевод авторов — О.Л., А.М.]

**Donald Trump is very proud of his unpredictability. The US president likes to boast that — unlike Barack Obama — he has no intention of signaling his plans to the world.** [4] — Дональд Трамп очень гордится своей непредсказуемостью. Президент США любит хвастаться, что — в отличие от Барака Обамы — он не намерен сигнализировать миру о своих планах. [Перевод авторов — О.Л., А.М.]

**“He built his political career around a tedious catchphrase about his willingness to fire losers.** [13] — Он построил свою политическую карьеру на нудной фразе о своей готовности увольнять неудачников. [Перевод авторов — О.Л., А.М.]

**President Trump called Kim Jong-un “Rocket Man” and threatens to “totally destroy North Korea.” Mr. Kim called Mr. Trump “a mentally deranged U.S. dotard” and threatens to “definitely tame” him with “fire”.** [7] — Пре-

зидент Трамп назвал Ким Чен Ына «Человеком-ракетой» и угрожает «полностью уничтожить Северную Корею». Господин Ким назвал господина Трампа «психически ненормальным американским долларом» и угрожает «определенно приручить» его «огнем». [Перевод авторов –О.Л., А.М.]

**But Trump took to bragging about the stock markets new height.** [6] — Но Трамп стал хвастаться новой высотой фондовых рынков. [Перевод авторов –О.Л., А.М.]

**They are making the intellectual case for a man who is the ultimate anti-intellectual.** [10] — Они делают интеллектуальное обоснование для человека, который является абсолютно антиинтеллектуальным. [Перевод авторов –О.Л., А.М.]

В исследуемых примерах использованы лексемы **gleefully, unpredictability**, оценочный компонент которых выражает субъективное отношение автора; негативизмы **aggression, anti-intellectual, dictator, false, loser, resentment**, которые представляют собой убедительные невыраженные суждения. Приведенные языковые средства создают негативный эмоциональный фон и стилистику, которая соответствует интеллектуальным и эмоциональным потребностям адресата, и разрушают нейтральный фон сообщения фактов. Просторечное слово **chillaxed** и жаргонные выражения **dizzying, flip-flops** не только выполняют роль негативной оценки, но и способствуют установлению доверия к автору со стороны читателя и помогают манипулировать его сознанием.

В следующих рассмотренных примерах метафора является средством создания негативных образов, которое вызывает насмешку или отвращение к объекту критики, и одновременно помогает сводить к минимуму ответственность автора в случае буквальной интерпретации его статьи.

**Mr. Mugabe mocked Mr. Trump as a “giant gold Goliath” and said other nations were “embarrassed if not frightened” by his statements about North Korea.** [5] — Господин Мугабе высмеял господина Трампа как «гигантского золотого Голиафа» и сказал, что другие страны были «смущены, если не напуганы» его заявлениями о Северной Корее. [Перевод авторов –О.Л., А.М.]

**Over the past week, Trump’s anger has boiled over.** [11] — За последнюю неделю гнев Трампа вскипел. [Перевод авторов –О.Л., А.М.]

**The deputy attorney general R. Rosenstein — overseeing the Russia saga in lieu of Sessions.** [8] — Заместитель генерального прокурора Р. Розенштейн — курирует российскую сагу вместо сессий. [Перевод авторов –О.Л., А.М.]

**In addition to his more bellicose words, Trump offered a note of thanks to Russia and China for support-**

**ing a recent round of stronger sanctions.** [9] — В дополнение к своим более воинственным словам Трамп выразил благодарность России и Китаю за поддержку недавнего раунда ужесточения санкций. [Перевод авторов –О.Л., А.М.]

Военная лексика **adversaries allies, annexation, enemy, advance, target** оказывает содействие в создании у читателя впечатление бескомпромиссной, масштабной борьбы с продуманной политикой, которая ведется другими государствами в отношении США, и показывает, какому сильному врагу противостоит страна. Использование местоимений **we, our** помогают объединить отправителя и получателя сообщения, а также создать иллюзию согласия и единства мнений читателя и автора. Лексемы **bluntly, boiled, dimly, buy and sell funerals, festival, hate, gleefully, medieval, post mortems, saga, scrap, sparked, unworthy**, которые используются в рассмотренных примерах, служат эффективным средством выражения субъективного возмущения и однозначно негативной оценки происходящих событий. Книжные слова **bellicose, vanquished** вносят негативную оценку в описание событий и характеризуют политиков как не совсем адекватных людей, оторванных от реалий современной жизни.

В достаточной степени в англоязычных печатных СМИ встречается такое средство выражения речевой агрессии, как ирония или слова, контекстуальный смысл которых не совпадает с прямым значением:

**Each week Donald Trump seems to make more news than most presidents do in a lifetime.** [12] — Каждую неделю Дональд Трамп, кажется, делает больше новостей, чем большинство президентов за всю свою жизнь. [Перевод авторов –О.Л., А.М.]

**After his rapturous welcome and a chorus “USA! USA!” the President boasted that the stock market was at an all-time high.** [14] — После его восторженного приветствия и хора «США! США!» Президент хвастался, что фондовый рынок находится на рекордно высоком уровне. [Перевод авторов –О.Л., А.М.]

**Each Trump rally is a slickly choreographed cavalcade of God, the military, patriotic politicians, baby boomer rock and this magic in which a New York billionaire sells himself as a working class hero.** [14] — Каждый митинг Трампа — это ловко поставленная кавалькада Бога, военных, патриотических политиков, бэби-бума и этой магии, в которой нью-йоркский миллиардер продает себя как герой рабочего класса. [Перевод авторов –О.Л., А.М.]

**The costs of his unpredictability are becoming clear.** [4] — (Стоимость его непредсказуемости становится очевидной). [Перевод авторов –О.Л., А.М.]

**Meanwhile, Trump could do what Putin may want most of all.** [3] — (Между тем Трамп мог бы сделать то, чего больше всего хочет Путин). [Перевод авторов –О.Л., А.М.]  
**... stop the maddening American habit of insisting that**

**human rights are a universal norm.** [3] — ... прекратите сводящую с ума американскую привычку настаивать на том, что права человека являются универсальной нормой. [Перевод авторов –О.Л., А.М.]

В качестве редко используемого, однако достаточно эффективного средства выражения речевой агрессии отмечен неологизм в следующем примере: **They are building a Trump-Centric Movement. But don't call it Trumpism** [10] — Они строят движение, ориентированное на Трампа. Но не называйте это трампизмом. [Перевод авторов –О.Л., А.М.]

В рассмотренном примере проиллюстрирована негативная оценка изобретенного автором слова и его неблагоприятное психологическое воздействие на аудиторию. Причиной возникновения неологизма «трампизм» является потребность в новой социально-политической действительности. Поскольку авторское отношение к этой реальности резко отрицательное, то и сам неоло-

гизм получает негативную окраску.

#### Выводы

Таким образом, наиболее распространенными способами выражения речевой агрессии в англоязычных печатных СМИ являются такие средства как негативизмы, метафора, ирония и неологизм. Данные методы выражения способствуют созданию негативного эмоционального настроения у читателя, чувства единства между читателем и автором. Самым распространенным средством проявления речевой агрессии является негативизм. Данные языковые средства создают негативный эмоциональный фон и стилистику, которая соответствует интеллектуальным и эмоциональным потребностям адресата, и разрушают нейтральный фон сообщения фактов. Наименее распространенным средством являются неологизмы, где очевидна негативная оценка изобретенного продуцентом слова и его неблагоприятное психологическое воздействие на аудиторию.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Chillaxed Vladimir Putin cultivates strongman persona with holiday adventures. — Электронный ресурс. — The Guardian: News, sport and opinion from the Guardian's global edition / Guardian News & Media Limited or its affiliated companies [London, 2018]. — URL: <https://www.theguardian.com/world/2017/aug/06/> (дата обращения: 17.04.2021)
2. Don't Trust Trump's Vows to Keep Sanctions on Russia. — Электронный ресурс. — Yahoo News: Latest News & Headlines/ Yahoo! Directory [New York, 2019]. — URL: <https://www.yahoo.com/news/don-t-trust-trump-vows-210119942.html> (дата обращения: 17.04.2021)
3. Don't Trust Trump's Vows to Keep Sanctions on Russia. — Электронный ресурс. — Yahoo News: Latest News & Headlines/ Yahoo! Directory [New York, 2019]. — URL: <https://ca.news.yahoo.com/don-t-trust-trump-vows-210119942.html> (дата обращения: 17.04.2021)
4. Donald Trump's unpredictability is destabilising the world. — Электронный ресурс. — Financial Times: World/ The Financial Times [London, 2018]. — URL: <https://www.ft.com/content/b56c7c9c-3ecf-11e7-82b6-896b95f30f58> (дата обращения: 17.04.2021)
5. How World Leaders Reacted to Trump at the U.N. — Электронный ресурс. — New York Times: Breaking News, US News, World News and Videos / The New York Times Company. [New York, 2017]. — URL: <https://www.nytimes.com/2017/09/23/> (дата обращения: 17.04.2021)
6. Note to President Trump: The stock market has hit an all-time high in 30 of the last 54 months. — Электронный ресурс. — CNN International: Breaking News, US News, World News/ Warner Media [New York, 2017]. — URL: <https://edition.cnn.com/2017/08/02/politics/stock-market-highs-months/index.html> (дата обращения: 17.04.2021)
7. Rocket Man Knows Better. — Электронный ресурс. — New York Times: Breaking News, US News, World News and Videos / The New York Times Company. [New York, 2017]. — URL: <https://www.nytimes.com/2017/09/23/> (дата обращения: 17.04.2021)
8. Rod Rosenstein, deputy attorney general overseeing Russia investigation, at Aspen Security Forum. — Электронный ресурс. — CBS News: Breaking news, 24/7 live streaming news/ CBS News [Washington, 2021]. — URL: <https://www.cbsnews.com/news/> (дата обращения: 17.04.2021)
9. The Memo: Five takeaways from Trump's UN speech. — Электронный ресурс. — The Hill Times: People. Policy. Politics / Hill Times Publishing [Ottawa, 2021]. — URL: <https://thehill.com/homenews/administration> (дата обращения: 17.04.2021)
10. They're Building a Trump-Centric Movement. But Don't Call It Trumpism. — Электронный ресурс. — New York Times: Breaking News, US News, World News and Videos / The New York Times Company. [New York, 2017]. — URL: <https://www.nytimes.com/2017/08/05/us/politics/building-a-trump-centric-intellectual-movement-trumpism.html> (дата обращения: 17.04.2021)
11. Trump's anger boils over. — Электронный ресурс. — The Washington Post: Breaking News, World, US, DC News / The Washington Post [Washington, 2019]. — URL: <https://www.washingtonpost.com/politics/> (дата обращения: 17.04.2021)
12. What Trump did this week: Puerto Rico, Las Vegas, 'Morongate' and more. — Электронный ресурс. — The Guardian: News, sport and opinion from the Guardian's global edition / Guardian News & Media Limited or its affiliated companies. [London, 2017]. — URL: <https://www.theguardian.com/us-news/2017/oct/07/> (дата обращения: 17.04.2021)
13. Why did Donald Trump turn on attorney general Jeff Sessions?. — Электронный ресурс. — The Guardian: News, sport and opinion from the Guardian's global edition / Guardian News & Media Limited or its affiliated companies. [London, 2018]. — URL: <https://www.theguardian.com/us-news/2017/jul/25/jeff-sessions-donald-trump-feud-russia> (дата обращения: 17.04.2021)
14. Why Trump still needs the love of the crowd: 'This is like medicine to him'. — Электронный ресурс. — The Guardian: News, sport and opinion from the Guardian's

- global edition / Guardian News & Media Limited or its affiliated companies. [London, 2017]. — URL: <https://www.theguardian.com/us-news/2017/aug/05/> (дата обращения: 17.04.2021)
15. Глухова, И.М. Лексико-семантические способы выражения речевой агрессии (на материале англоязычных печатных СМИ). — №12(408). — Челябинск, 2017. — С.62–70.
  16. Головина, Н.М. Парламентские/непарламентские выражения: речевая агрессия как риторическая стратегия в парламентском дискурсе. — 3(41). — Москва, 2019. — С.200–215.
  17. Маслова, В.А. Политический дискурс: языковые игры или игры в слова? (Политическая лингвистика). — Вып. 1(24). — Екатеринбург, 2008. — С. 43–48.
  18. Чудинов, А.П. Дискурсивные характеристики политической коммуникации. — Вып. 2 (40). — Екатеринбург, 2012. — С. 53–59.

© Литвяк Олеся Валерьевна (ole.litviak@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# ИСТОРИЯ ПОДХОДА К ПОДГОТОВКЕ УСТНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ В ЕВРОПЕ И АМЕРИКЕ

Лю Вэньцзя

Соискатель, МГУ имени М.В. Ломоносова

liuwenjia111@mail.ru

## THE HISTORY OF APPROACH TO TRAIN INTERPRETERS IN EUROPE AND AMERICA

Liu Wenjia

*Summary:* The article is devoted to the history of the approach about training interpreters in Europe and America. Training talents in Europe and America is evidently characterized by practicality and commercialization. This article shows a cross-section of the history of the interpreting profession in Europe and America, touches on their approach of training interpreters in higher schools of translation and interpreting, reveals the level of development of the labor market of the interpreting profession, and also gives the process of development of the model of training community interpreters. The article discusses the spirit of the European and American approach of training talents through a brief overview of the history and current situation of the goal of education, training programs in translation and interpreting schools. The author draws a conclusion that teaching interpreting in Europe and America pays special attention to the connection of university training with market requirements.

*Keywords:* the approach about training interpreters in Europe and America, higher schools of translation and interpreting, labor market requirements of the translation and interpreting profession, practicality, commercialization.

*Аннотация:* Статья посвящена истории подхода к подготовке устных переводчиков в Европе и Америке, где обучение кадров традиционно отличается практичностью и коммерциализацией. Автор рассматривает срез истории ремесла устного перевода в Европе и Америке, в том числе в высших школах перевода, анализирует эволюцию профессионального рынка труда, а также процесс развития модели подготовки коммунальных устных переводчиков. Воспринять идеи и дух европейского и американского подхода к подготовке кадров помогают выполненные автором краткий исторический обзор, а также анализ современного подхода к обучению специалистов и учебных программ в школах перевода. Автор приходит к выводу, что при обучении устному переводу в Европе и Америке особое внимание уделяется соответствию уровня подготовки кадров в университетах требованиям рынка труда.

*Ключевые слова:* подход к подготовке устных переводчиков в Европе и Америке, высшие школы перевода, требования рынка труда к профессии переводчика, практичность, коммерциализация.

Автор статьи «Практики устного перевода в эпоху открытий: Ранние этапы испанской империи в Америке» Исиар Алонсо-Арагуас (Iciar Alonso-Araguá) указывает, что открытие Америки (1492–1524) способствовало учреждению специального законодательства об устных переводчиках в своде «Законы Индии», который контролировал их профессиональную деятельность [2, с. 27]. В ту эпоху также зародилась такая тенденция, как гуманизм. Историю устного перевода на Западе можно условно разделить на следующие этапы: 1) эпоха Вавилонской башни (Быт. 11: 1–9) — XX век; 2) XX век: эпоха международных ассоциаций устных переводчиков; 3) XXI век — настоящее время: появление гуманистического подхода.

Начиная с эпохи Вавилонской башни (Быт. 11: 1–9) и до XX века благодаря таким факторам, как «потребность в великих географических открытиях», «расширение внешней торговли» и «служба религии» человечество было вынуждено изучать культуру различных народов и их языки, а также налаживать межкультурную коммуникацию — стали востребованы устные переводчики, для которых возможность общения и понимания между

людьми является неотъемлемым условием развития цивилизации. В Древней Греции и Древнем Риме пользовались устным переводом, он был необходим для общения между городами-государствами, управления этническими группами. Во времена крестовых походов и Испанской инквизиции, в XV веке зародилась специализация, которую сейчас мы называем судебным переводом. Тогда же устный перевод стал применяться в религиозной сфере, чтобы достигнуть религиозного влияния и способствовать ассимиляции иноверцев.

В XVI веке испанская колониальная деятельность в Америке требовала опытных устных переводчиков-аборигенов, таких как, например, донья Марина (Малиналли). Создается Имперский колледж Санта-Крус-де-Тлателолко (основан в середине XVI века, считается первой основной школой подготовки устных и письменных переводчиков Нового Света). В колледже преподают латынь, грамматику, искусство, основы теологии и музыку. Arencibia Rodriguez в работе «Императорский колледж Санта-Крус-де-Тлателолко: Первая школа переводчиков в испанской Америке XVI века» подчеркивает, что подготовка устных переводчиков испанской Аме-

рики велась в атмосфере христианства. Школа также требовала от переводчиков принятия надлежащих мер в связи со столкновениями между аборигенами и переселенцами. [10, с. 263–264, 268].

В статье «Практики устного перевода в эпоху открытий: Ранние этапы испанской империи в Америке» описывается профессиональный стандарт переводчика в XVI веке. Переводчик должен: 1) обладать языковыми навыками; 2) следовать профессиональной этике; 3) хранить верность оригиналу; 4) быть набожным христианином [2, с. 37–38].

В XXI веке на Западе распространяются информационная технологическая реформа (дистанционный устный синхронный перевод), гуманистический подход, а также расширяется международный кругозор, направленный на цивилизационный процесс, что позволяет устным переводчикам стать создателями истории человечества.

Центром подготовки переводчиков-профессионалов являются высшие школы перевода. Поэтому в первую очередь опишем модель обучения специалистов-переводчиков на Западе.

На официальном сайте Европейского парламента читаем слова Нельсона Манделы: «Если вы разговариваете с человеком на языке, который он понимает, вы обращаетесь к его разуму. Если вы разговариваете с ним на его языке, вы обращаетесь к его сердцу» [12]. По данным этого сайта, в Европарламенте работают около 275 штатных устных переводчиков в 24 кабинетах (по одной для каждого государственного языка ЕС). Казалось бы, сейчас есть общий язык, который понимают и могут использовать для общения друг с другом люди со всего мира. Например, все граждане СНГ понимают русский язык, хотя он и не их родной. На Западе английский и французский — основные официальные языки во многих странах, районах. А в Азии многие понимают китайский язык. Зачем современным людям нужен перевод? Разные народы могут общаться, знакомиться с культурой друг друга на общем языке, какое значение имеют переводчики?

В своих работах Н.К. Гарбовский и О.И. Костикова указывают, что история возникновения перевода имеет тесную связь с межъязыковой коммуникацией: в мире существуют различные народы со своими особенными диалектами. Функцию посредника между ними для обеспечения взаимопонимания и коммуникации осуществляет особый социальный акт — переводчик [1, с. 18]. Очевидно, никакой иностранный язык не может заменить родной язык. Только на родном языке можно вести полноценный диалог с человеком. Следовательно, профессия устного переводчика, в том числе синхронного, специальность, которая обеспечивает межкультурную

коммуникацию, становится особенно актуальной. Какие организации готовят высококвалифицированных переводчиков? Конечно, высшие школы перевода. Если говорить об общей мировой тенденции, то стиль подготовки переводчиков в престижной школе характеризуется мультикультурным инклюзивным духом, а студенты — широким и открытым кругозором («Океан вмещает сотни рек, и широкая душа вмещает многое»).

Важно отметить, что высшие школы перевода на Западе (в ЕС и США) предпочитают практикум (в их учебных планах отсутствуют систематические специализированные теоретические курсы). Практицизм оказывает сильное влияние на стиль подготовки переводчиков в таких образовательных учреждениях. Например, программа магистра устного перевода на факультете письменного и устного перевода Женевского университета (ЕТИ) в основном состоит из практикума по устному синхронному переводу (УСП) и устному последовательному переводу (УПП) [19]. При этом продолжительность одного занятия магистра устного перевода ЕТИ — один час. При сравнении расписаний занятий в ЕТИ и ESTI (Высшей школе перевода МГУ) становится очевидным, что в европейской программе обучения устному переводу во главе угла стоит практицизм.

Квалификация и количество публикаций педагогов высшей школы перевода довольно важны для оценки ее уровня дидактики. Важный факт: на официальном сайте парижской Высшей школы устных и письменных переводчиков (ESIT) [14] перечислены следующие научные труды: M. Lederer (Ed.), *Etudes traductologiques — en hommage à Danica Seleskovitch* (1990); D. Gile, *La traduction. La comprendre, l'apprendre* (2005); M. Lederer, *La traduction aujourd'hui — Le modèle interprétatif* (2006); C. Laplace, M. Lederer et D. Gile (Eds), *La Traduction et ses métiers. Aspects théoriques et pratique* (2009); D. Seleskovitch, M. Lederer, *Interpréter pour traduire* (2014); S. Pointurier, *Théories et pratiques de l'interprétation de service public* (2016) и др. Учитывая содержание этих научных трудов, мы можем сделать вывод, что и теоретические аспекты занимают важное место в модели дидактики перевода в ESIT, поскольку у этой школы есть своя специализированная теория обучения, направленная на исследование механизма перевода с исходного языка (ИЯ) на язык перевода (ПЯ).

Согласно общей информации о парижской Высшей школе устных и письменных переводчиков, преподаватели ESTI — опытные устные и письменные переводчики. Программа подготовки переводчиков в парижской школе соответствует фактическим требованиям рынка труда. В связи с этим ее выпускников (переводчик-фрилансер / переводчик штатный / общественный переводчик языка жестов) охотно принимают на работу по специальности коммерческие компании и международные

организации [13]. Следовательно, основная цель европейских школ перевода — подготовить выпускников в соответствии с требованиями рынка труда, что не подразумевает углубленных исследований теоретических аспектов.

Проанализируем программу магистра устного перевода в Университете Бата (Великобритания). Курс подготовки (за один год) первого семестра (с сентября по январь) включает следующие дисциплины: УПП, УСП, профессиональный письменный перевод I, публичное выступление (произвольная факультативная дисциплина), контактный и устный перевод в социальном обслуживании. Во втором семестре (с февраля по май) студенты изучают УПП, УСП, контактный и устный перевод в социальном обслуживании, использование технологии в письменной и устной промышленности (факультативная дисциплина), профессиональный письменный перевод II (факультативная дисциплина) [15].

Следует отметить, что сотрудничество с международными и межрегиональными организациями является практической частью подготовки переводчиков для лингвистических служб. В связи с этим Университет Бата открывает свои учебные базы в ООН, учреждениях Европейского Союза, Европейском совете. А факультет письменного и устного перевода Женевского университета (ETI) — участник Европейской магистратуры перевода (EMT), Европейской магистратуры конференциального перевода (EMCI), Контактной группы университетов (UCG), сети университетов, подписавших меморандумы в рамках ООН (UN MoU), постоянного международного совета университетских институтов подготовки переводчиков (CIUTI), Международной докторантуры в переводческих науках (ID-TS), Международной федерации переводчиков (FIT), Европейской ассоциации устных и письменных переводчиков (EULITA). Очевидно, европейские школы готовят устных переводчиков в высшей степени профессиональных, поскольку соответствию уровня подготовки таких специалистов потребностям рынка труда уделяется особое внимание. Практика, а не изучение теории играет главную роль в европейской модели дидактики.

А как готовят переводчиков в США? В начале XX века, когда развивалась «долларовая дипломатия», Государственным департаментом был основан дипломатический корпус студентов-переводчиков (1902–1924), цель — подготовить устных переводчиков и дипломатов [11, с. 99–100]. Понятия «открытость», «дипломатия» и «выражение себя» характеризуют культурную традицию США и значительно влияют на процессы, происходящие в этой стране. Такая атмосфера неизбежно влияет и на модель подготовки кадров, в том числе переводчиков. На официальном сайте приемной комиссии Монтерейского института международных исследований (MIIS, уч-

режден в 1955 году) отмечается [18]: Монтерейский институт международных исследований — магистратура, предназначенная для амбициозных студентов, которые хотят сделать профессиональную карьеру, продвигая понимание, способствуя миру и стимулируя позитивные изменения в мире. Мы уже сделали обзор некоторых известных европейских школ, однако ни одна из них не выражает так отчетливо свое отношение к студентам: они должны быть «амбициозными». Итак, склонность пуритан, переселившихся в Северную Америку в первой половине XVII века, к риску, стремлению вперед и амбициям стала чертой американского народа, сформировав духовный облик этой страны.

На официальном сайте MIIS сообщается, что в этой американской школе перевода можно получить следующие специальности: «магистр переводческих искусств», «магистр устного и письменного перевода», «магистр конференциального устного перевода». На сайте также отмечается, что по мере расширения глобальных связей между плюралистическими платформами растет спрос на профессиональные письменные и устные переводы во всем мире. В MIIS развивают ключевые навыки на языках А и В. Здесь студенты работают с реальными широко известными текстами, громкими мировыми событиями и живыми имитациями в различных областях, используя новейшие технологии перевода и программное обеспечение. Школа предлагает профессиональную практику и профориентационную курсовую работу, которые необходимы для дальнейшего постоянного профессионального роста студентов. Те, кто заинтересован в приобретении более технологических навыков или освоении методов управления проектами, могут освоить специальность «управление локализацией» (Localization Management). Важным является тот факт, что студенты, специализирующиеся на устном переводе с испанского, имеют возможность писать дипломные работы в испанском сообществе [16]. Следовательно, можно заключить, что учебный процесс переводчиков-профессионалов в MIIS гибок и учитывает изменения глобального мира, методика обучения ориентирована на практицизм, а не глубокое изучение теоретической основы.

Так, программа обучения магистра конференциального перевода Монтерейского института международных исследований включает следующие учебные дисциплины [17]: «введение в письменный перевод / перевод с листа (А–В и В–А)», «введение в устный перевод (А–В и В–А)», «письменный перевод / перевод с листа средней ступени (А–В и В–А)», «устный последовательный перевод (А–В и В–А) средней ступени», «устный синхронный перевод (А–В и В–А) средней ступени», «устный последовательный перевод высшей ступени I (А–В и В–А)», «устный синхронный перевод высшей ступени (А–В и В–А)», «устный последовательный перевод высшей ступени II (А–В и В–А)», «устный синхронный перевод высшей ступени (А–В и В–А)».

пени II (A–B и B–A)», «письменный и устный перевод как одна профессия», «введение в компьютерный перевод (CAT)», «практикум по устному переводу», «введение в письменный перевод / перевод с листа (C – английский)», «введение в устный перевод (C – английский)», «письменный перевод / перевод с листа средней степени (C – английский)», «устный последовательный перевод (C – английский) средней степени», «устный синхронный перевод (C – английский) средней степени», «устный последовательный перевод высшей степени I (C – английский)», «устный синхронный перевод высшей степени II (C – английский)», «устный последовательный перевод высшей степени II (C – английский)». Вышеприведенный список учебных дисциплин подготовки переводчиков-профессионалов подтверждает, что MIIS отдает приоритет практическим компетенциям студентов, а не теоретической подготовке. На основе краткой информации, приведенной на официальном сайте этой американской школы, мы можем констатировать, что основная идея подготовки переводчиков MIIS — уважительное отношение к различным культурам, религиям, восприятие мультикультурности.

Опираясь на информацию о школах устного перевода в США и Европе, размещенную в открытом доступе, мы можем сделать вывод, что все они ориентированы на практический характер методологии обучения. Интерес к изучению теории устного перевода выражен слабо. Основная цель таких школ — подготовить специалистов, которые бы удовлетворяли потребностям рынка труда в условиях многоязыковой учебной обстановки, используя мультикультурную модель обучения. В этом отличие американских и европейских школ перевода от классических российских.

Как европейские переводчики сами относятся к своей профессии? Автор статьи «Пять вещей, о которых я узнала во время своего первого обучения специальности переводчика-консультанта AICC<sup>1</sup>» Suzanne Kobine-Roy отмечает следующие перемены и новые вызовы на рынке труда: рынок рабочей силы не нормирован в силу тотальной коммерциализации; необходимо изучать один новейший язык; обязательно заблаговременно готовиться к продаже, чтобы заключить больше контрактов; нужно заранее планировать конференции [8]. А что такое переводчик-консультант? В англоязычном мире такая профессия означает мост (посредника) между устными переводчиками и организаторами/клиентами конференций, который выполняет функцию организатора команд устных переводчиков для проектов конференций. Появление этой профессии знаменует профессионализацию устного перевода на высоком уровне,

поскольку конференциальный (устный синхронный) перевод выполняется в нормативном режиме с персональной ответственностью.

Какова ситуация с обучением устных переводчиков в Европейском Союзе? В своих работах Veerle Dufloou подчеркивает, что существует разница между обучением в школах и работой на настоящей конференции. Рабочая среда в Европейском парламенте более сложная, чем в школах, где регулярно (каждые две недели) проводится модель конференции (mock conference). В интервью Dufloou также отмечает: по сравнению с настоящими конференциями модель конференций в школах менее официальная и обширная, с более легкими темами [5, с. 158–159]. В докладе, посвященном коммунальному переводу, Fotini Apostolou, Анастасия Атабекова, Izabella Badiu и другие подчеркивают: устный перевод становится неотъемлемой частью общественной жизни. Однако дисциплина «коммунальный перевод» не входит в программы обучения. Университеты зачастую не предлагают полномасштабных программ, позволяющих получить официальную и признаваемую на международном уровне ученую степень бакалавра или магистра [6, с. 5, 17].

Учитывая выводы, сделанные в двух вышеперечисленных трудах, мы можем заметить, что дидактика устного перевода уделяет большое внимание актуальности. Большинство западных специалистов предпочитают продолжать профессиональное развитие после окончания университета. Такие переводчики демонстрируют ориентированность на профессиональный рынок, подчеркивая, что их профессия служит на благо общества и обучение в школах перевода должно быть таким, чтобы удовлетворять потребностям конференций.

Jean Delisle и Judith Woodsworth в своих работах утверждают: устные переводчики внесли огромный вклад в историю. Во времена поиска Нового Света (Америки) они играли важную роль в коммуникативном, культурном и коммерческом обмене, а также в завоеваниях и разрешении конфликтов [4, с. 247, 261]. Здесь мы приходим к мысли, что взгляд на устный перевод в англоязычном мире зависит от самого человека. Перевод основывается на личных эмоциях устных переводчиков. А такое мировоззрение неизбежно влияет на обучение переводу. Helge Niska отмечает: Скандинавия и Австралия начали предлагать курсы для коммунальных переводчиков (community interpreters) в 1970-х годах. А в Швеции программа обучения коммунальных переводчиков в университете состоит из одного года базового курса плюс семестра специализации (медицинский и/или юридический устный перевод), студенты получают ученую степень и получают статус сертифицированного

1 AICC — Международная ассоциация переводчиков конференций.

государством специалиста [9, с. 38].

Так кто же такой коммунальный переводчик? Кратко говоря, это устный переводчик, который помогает иммигрантам и/или представителям малочисленных народов, этнических групп преодолевать языковой барьер в больницах, судах и др. Очевидно, что появление этой профессии отражает гуманистический подход.

А как гуманистический подход влияет на методологию устного перевода? Amparo Jiménez Ivars и Daniel Pinazo Calatayud в своей работе «Я потерпел неудачу, потому что очень нервничал» указывают, что студенты

зачастую волнуются и переживают во время публичных выступлений (переводов), смысл которых в том числе научить их справляться со стрессом. В таком случае преподаватель может стимулировать появление у них уверенности в себе [7, 113–115]. Общеизвестно, что устный перевод является высокоинтенсивной умственной деятельностью, требующей превосходных психологических качеств. Следовательно, гуманистический подход может сыграть особенную роль в постепенном приобретении внутренней уверенности, помогая студентам преодолевать психологический барьер. Эта мысль часто встречается в научных работах западных специалистов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гарбовский Н.К., Костикова О.И. Перевод и общество // Вестник Московского университета. Сер. 22. Теория перевода, 2018, № 1. С. 17–40.
2. Alonso-Araguás, I. Interpreting practices in the Age of Discovery: The early stages of the Spanish empire in the Americas K. Takeda and J. Baigorri-Jalón (eds.), *New Insights in the History of Interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2016, pp. 27–46.
3. Apostolou, Atabekova, Badiu. Special interest group on translation and interpreting for public services (final report). Special Interest Group on Translation and Interpreting for Public Services (SIGTIPS), 2011, 28 p.
4. Delisle, J., Woodsworth, J. *Translators through History*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2012, 337 p.
5. Duflo, V. *Be(com)ing a Conference Interpreter An ethnography of EU interpreters as a professional community*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2016, 392 p.
6. Fotini Apostolou, Anastasia Atabekova, Izabella Badiu and other members. Special interest group on translation and interpreting for public services (final report)// 2011, European Commission.
7. Ivars, J. Calatayud, P. «I failed because I got very nervous». Anxiety and performance in interpreter trainees: An empirical study, n. 11/2001/ A.J. Ivars, D.P. Calatayud. — Trieste, EUT Edizioni Università di Trieste, 2001, pp. 105–118.
8. Kobine-Roy, S. Five things I learned at my first AIIC Consultant Interpreters training. aiic.net. URL : [https://aiic.org/document/272/AIICBlog\\_Dec2018\\_KOBINE-ROY\\_Five\\_things\\_I\\_learned\\_at\\_my\\_first\\_AIIC\\_Consultat\\_Interpreters\\_training\\_EN.pdf](https://aiic.org/document/272/AIICBlog_Dec2018_KOBINE-ROY_Five_things_I_learned_at_my_first_AIIC_Consultat_Interpreters_training_EN.pdf).
9. Niska, H. *Training interpreters: programmes, curricula, practices*, Martha Tennent (eds.), *Training for the New Millennium: Pedagogies for translation and interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005, pp. 35–64.
10. Rodriguez, A. *The Imperial College of Santa Cruz de Tlatelolco: The First School of Translators and Interpreters in Sixteenth-Century Spanish America*, G.L. Bastin and P.F. Bandia (eds.), *Charting the Future of Translation History: Current Discourses and Methodology*. Ottawa: University of Ottawa Press, 2006, pp. 263–275.
11. Sawyer, D. *The U.S. Department of State's Corps of Student Interpreters: A precursor to the diplomatic interpreting of today?* K. Takeda and J. Baigorri-Jalón (eds.), *New Insights in the History of Interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2016, pp. 99–133.
12. <http://www.europarl.europa.eu/interpretation/en/the-interpreter.html> / официальный сайт Устного перевода Европейского парламента.
13. <http://www.univ-paris3.fr/presentation-de-l-ecole-51064.kjsp?RH=1256292660097> / официальный сайт Высшей школы устных и письменных переводчиков (в Париже) (ESIT).
14. <http://www.univ-paris3.fr/publications-esit-47878.kjsp?RH=1260051140446> / официальный сайт Высшей школы устных и письменных переводчиков (в Париже) (ESIT).
15. <https://www.bath.ac.uk/courses/postgraduate-2021/taught-postgraduate-courses/ma-interpreting-and-translating-full-time-chinese/> / официальный сайт Факультета политики, языков и международных исследований, Университет Бата.
16. <https://www.middlebury.edu/institute/academics/degree-programs/translation-interpretation/> / официальный сайт Монтерейского института международных исследований (MIIS).
17. <https://www.middlebury.edu/institute/academics/degree-programs/translation-interpretation/curriculum#ci/> / официальный сайт Монтерейского института международных исследований (MIIS).
18. <https://www.middlebury.edu/institute/admissions/> / официальный сайт Монтерейского института международных исследований (MIIS).
19. <https://www.unige.ch/fti/fr/espace-etudiant/cours-examens/horaires-cours/#toc3> / официальный сайт факультета письменного и устного перевода Женевского университета (ETI).

© Лю Вэньцзя (liuwenjia111@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ВИДО-ВРЕМЕННЫЕ КАТЕГОРИИ РУССКОГО ГЛАГОЛА В ЗЕРКАЛЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Лю Синьянь

Аспирант, Российский университет дружбы народов  
297604579@qq.com

Талыбина Елена Валентиновна

К.филол.н., доцент, Российский университет  
дружбы народов  
talybina-ev@rudn.ru

### SPECIES-TENSE CATEGORIES OF THE RUSSIAN VERB IN THE REFLECTION OF THE CHINESE LANGUAGE

Liu Xinyan  
E. Talybina

*Summary:* The article is devoted to the consideration of the specific forms of the verb in the Russian and Chinese languages (in a comparative aspect). *The relevance* of the topic is due to the need for a more thorough study of the specifics of this grammatical category in these languages. In addition, the relevance is determined by the importance of studying the grammar of the Russian and Chinese languages as special language systems with different typological characteristics. *The subject* of the research is the meaning and variants of the specific forms of the verb (on the example of the Russian and Chinese languages). *The purpose* of the research is to identify the grammatical category of the type of the verb and its semantics in the Russian and Chinese languages. On the basis of the analysis, the author draws *conclusions* about the non-identity of the category of the type of the verb in the Russian and Chinese languages. This creates additional difficulties not only in teaching this grammatical topic, but also in translating Chinese texts.

*Keywords:* specific forms of the verb, Russian language, Chinese, imperfect and perfect verb, aspectual categories.

*Аннотация:* Статья посвящена рассмотрению видовых форм глагола в русском и китайском языках (в сравнительном аспекте). Актуальность темы обусловлена необходимостью более тщательного исследования специфики данной грамматической категории в указанных языках, а также важностью изучения грамматики русского и китайского языков как особых языковых систем, обладающих разными типологическими особенностями. *Предметом* исследования являются значение и варианты видовых форм глагола (на примере русского и китайского языков). *Цель* статьи заключается в выявлении грамматической категории вида глагола и ее семантики в русском и китайском языках. На основе проведенного анализа автором сделаны *выводы* о нетождественности категории вида глагола в русском и китайском языках, что создает дополнительные трудности не только в преподавании данной грамматической темы, но и при переводе китайских текстов.

*Ключевые слова:* видовые формы глагола, русский язык, китайский язык, несовершенный и совершенный вид, аспектуальные категории.

Известно, что по отношению к русскому языку китайский язык является типологически далеким, из этого следует, что при изучении русского языка китайскими студентами возникают проблемы понятийного характера. Особую трудность вызывает изучение грамматических категорий, представленных в русском языке и отсутствующих в китайском.

Как и каждый народ, китайцы имеют свои оригинальные способы выражения смыслов, связанные с традиционным мышлением и языковой картиной мира. Так, например, в отличие от русской модели темпоральности от прошлого к будущему, в китайской культурной традиции заложено представление о движении событий от будущего к прошлому. Всё это находит своё отражение в различие грамматических систем русского и китайского языков.

Как известно, русский относится к языкам флективного типа. В отличие от него китайский язык не имеет флексий, а значит словоизменений, в нем отсутствуют, например, грамматические категории вида и времени. Те значения, которые выражаются в русском языке при

помощи видо-временных форм глагола в китайском языке передаются семантически, т.е. китайский язык обладает семантической категорией аспектуальности (служебные слова, полуслужебные морфемы, которые оформляют глаголы). Данный факт позволяет русскому и китайскому языкам быть сопоставимыми, в том числе в лингводидактических целях.

Таким образом, при изучении русского языка китайскими студентами особую трудность будет вызывать образование видо-временных форм глагола, что, в свою очередь, подтверждает *актуальность* проблем, связанных с исследованием видовых форм глагола в русском и китайском языках (в сравнительно-сопоставительном аспекте), что обусловлено:

- во-первых, необходимостью более тщательного исследования специфики данной грамматической категории в указанных языках;
- во-вторых, важностью изучения грамматики русского и китайского языков как особых языковых систем, обладающих разными типологическими особенностями.

Проблема исследования видовых форм глагола (в т.ч. в русском и китайском языках) рассматривалась многими современными учеными. Так, например, изучению видов глагола на занятиях русского языка как иностранного посвящены работы Л.В. Архиповой и Т.В. Губановой [1], В.Ю. Баймиевой [2], А.А. Караванова [4], Е.А. Кожемяковой и И.А. Симулиной [7] и др. Проблемы усвоения категории вида глагола русского языка иностранными (в т.ч. китайскими) студентами рассматриваются в исследованиях Ван Сюемей [3], Л.Г. Петровой, А.Г. Мартиросян, Чжао Сяои [9], Пэн Фань [10], М. Спиваковой [11] и др. Однако целый ряд вопросов остается нерешенным, что, в конечном итоге, и обусловило выбор темы данной статьи: *предмет* – значение и варианты видовых форм глагола (на примере русского и китайского языков); *цель* статьи – сравнительно-сопоставительный анализ грамматической категории вида глагола и способов ее выражения в китайском языке.

Категория вида глагола является одной из самых трудных и одновременно важных тем при изучении грамматики русского языка инофонами, в частности – носителями китайского языка. Вид глагола до сих пор не имеет единой интерпретации и теории по многим аспектам, таким, как «сущность вида глагола, критерии парности видовых глаголов, грамматическое значение вида глагола и др.» [6, с. 159], что усложняет отбор материала и его объяснение иноязычной аудитории, так как педагогу необходимо самому однозначно понимать суть языкового явления для дальнейшего его представления в понятной форме. Сложность также состоит и в отсутствии отдельной категории вида в китайском языке. Для овладения грамматической категории вида глагола необходимо систематизировать лингвистические знания для последующего отбора языкового материала и объяснения грамматической темы китайским студентам. Так, Е.М. Спивакова выделяет следующие трудности изучения вида глагола (что усложняет не только усвоение данной грамматической темы китайскими студентами, но также и преподавание темы русскоязычным специалистом):

- во-первых, разнообразие видовых значений;
- во-вторых, влияние традиции употребления на выбор вида глагола;
- в-третьих, аспектуальные значения несловоизменяемой категории вида выражаются словообразовательными аффиксами, которые, помимо видового значения, имеют собственную семантику;
- в-четвертых, в некоторых контекстах виды выражают значения модуса, что делает выбор вида субъективным;
- в-пятых, на значения влияет форма, в которой употреблен глагол [11].

В русском языке все глагольные формы принадлежат какому-либо виду глагола – несовершенному (НСВ) или совершенному (СВ), могут быть двувидовыми или

не иметь видовой пары. Изучение вида глагола целесообразнее организовывать по принципу перехода от несовершенного вида к совершенному [5].

Таким образом, категория вида в русском языке реализуется в таких формах, как видовая пара, одновидовые глаголы и двувидовые глаголы. Выделяют восемь групп глаголов:

1. Глаголы НСВ, которые при добавлении префикса становятся глаголами СВ: *видеть* – *увидеть*;
2. Глаголы СВ, имеющие суффикс *-и-*, и соответствующие им глаголы НСВ, имеющие суффикс *-а(-я-)*: *повторить* – *повторять*;
3. Глаголы СВ, которые при добавлении суффиксов *-ыва(-ива)* или суффикса *-ва-* становятся глаголами НСВ: *указать* – *указывать*;
4. Глаголы СВ, оканчивающиеся на *-чь-, -сти(-сть-)*, и парные им глаголы НСВ, оканчивающиеся на *-ать-*: *подстричься* – *подстригаться*;
5. Глаголы СВ, оканчивающиеся на *-нять*, и парные им глаголы НСВ, оканчивающиеся на *-нимать*: *нанять* – *нанимать*;
6. Формы глаголов, имеющие разные корни: *говорить* – *сказать*, *брать* – *взять*;
7. Формы глаголов, различающиеся по ударению: *засыпать* – *засыпать*, *отрезать* – *отрезать*;
8. Одновидовые глаголы (только НСВ или только СВ): НСВ – *стоять*, *знать* и т.д.; СВ – *заплакать*, *пойти* и т.д. В изучении одновидовых глаголов вводится их «значение стремительности, результативности действия, констатация момента действия или смену состояний» [7, с. 163]. Выделяются также и двувидовые глаголы, которые используются и в СВ, и в НСВ: *велеть*, *сочетать*, *обещать* и т.д.

Вид глагола в русском языке передает множество значений, что также составляет трудность в изучении темы. Значения могут быть представлены в противоположных категориях: «факт – результат; процесс – законченность; повторяемость – однократность; параллельность – последовательность» [1, с. 4]. Так, глаголы несовершенного вида могут обозначать:

1. Действие, которое продолжается в течение какого-либо времени, т.е. процесс действия (результат еще не получен): *я мою руки*;
2. Повторяющееся действие: *я много раз гулял по этому парку*;
3. Название действия (констатация): *вчера мыл посуду, убирал со стола*;
4. Параллельность, одновременность действия: *вчера я сидел и слушал музыку; когда я мыл посуду, сестра убирала со стола*.

Глаголы совершенного вида могут иметь такие значения, как:

1. Результат действия (законченное действие): *я до-*

читал книгу;

2. Единичное, однократное действие (в прошлом или будущем): *я вдруг вскрикнул; я бросил камень в реку;*
3. Последовательность действий: *сначала я убрался дома, потом пошел гулять.*

Для упрощения распознавания вида глагола существуют специальные слова-маркеры. Например, для НСВ это наречия и словосочетания: *обычно, всегда, иногда, каждый день, часто* и т.д. (повторяемость); *целый день, пять минут, долго, всю ночь* и т.д. (процесс). Для СВ это маркеры: *быстро, неожиданно, вдруг* и т.д. (однократность, внезапность).

Как было сказано ранее, в китайском языке нет грамматических категорий, синтаксических средств и словоизменения, поэтому категория вида глагола отсутствует. Однако существуют отдельные средства, эксплицирующие грамматическое значение в китайском языке – служебные слова, предлоги, логический смысл, порядок слов. В лингвистике для обозначения такого положения используется термин «аспект», так как в китайском языке категория вида обозначается с помощью сочетания глагола с другими средствами языка. Аспект и вид не являются тождественными понятиями, являясь в данном случае «путем упрощения объяснения грамматического материала, основываясь на способах выражения похожих языковых единиц в универсальном значении» [3, с. 111]. Категория вида в русском языке связана с образованием форм слова, однако в китайском языке словоформы в собственном значении отсутствуют. Трудности в изучении состоят также в частичном несовпадении значений категорий несовершенного и совершенного вида в русском и китайском языках.

Существуют специальные служебные слова, выражающие значение категории вида глагола: *了 (лэ), 着 (чжэ), 在 (цзай), 过 (гуо)*. Данные служебные слова выражают аспектуальные категории:

- «лэ» – совершенный аспект (обозначает действие, произошедшее в прошлом, но завершившееся к текущему моменту времени);
- «чжэ» и «цзай» – длительный аспект (обозначает действие, которое протекает в момент речи);
- «гуо» – испытанный аспект (обозначает действие, происходившее в прошлом в неопределенный момент времени, действие было испытано в прошлом) [3].

Значению недлительности, кратковременности, ослабленности действия в китайском языке соответствует удвоение глагола (*走走 / погулять, 等等 / подождать* и т.д.; часто переводится с приставкой *по-*). Важно отметить, что в случае с китайским языком образуется лишь одно грамматическое значение в определенном контек-

сте без исключений (либо НСВ, либо СВ), в то время как в русском языке могут быть и двувидовые, и одновидовые глаголы. Кроме того, глаголы в китайском языке могут быть с совершенным аспектом (результативные глаголы) и кратковременным аспектом (сложные глаголы с модификатором во второй части), а также с аспектом, выраженным путем прибавления служебных слов *着, 了, 过* к глаголам, которые не имеют лексических значений, как у модификатора, который выражает не только аспектуальные категории, но и темпорально-аспектуальные показатели.

В теории китайского языка глаголы также делятся на полнозначные, которые подразделяются на нерезультативные и результативные и могут выполнять функцию простого сказуемого, и вспомогательные глаголы [9]. Нерезультативные глаголы, не имеющие семантики результативности и обозначающие действие или состояние, могут быть рассмотрены как НСВ (*活 – жить, 坐 – сидеть* и т.д.). Результативные глаголы – это сложные глаголы, состоящие из двух частей, значение первой из которых – действие, а второй – результат действия (эта часть называется модификатором): *写完 / написать (写 / писать + 完 / кончиться)*; эти глаголы можно рассматривать как СВ. Вспомогательные глаголы самостоятельно не выполняют функцию сказуемого и служат для внесения в основной глагол дополнительной семантики; среди вспомогательных глаголов выделяются:

1. Модальные глаголы: выражающие возможность, желание совершить действие (*能, 能够 / мочь, быть в состоянии* и т.д.); имеющие значение необходимости (*应该, 该 / должно, следует, надо* и т.д.); выражающие желание (*想要 / хотеть, намереваться* и т.д.);
2. Побудительные глаголы (побуждение к действию): *让 / позволять, дозволять, 使 / побуждать* и т.д.;
3. Глаголы, обозначающие этапы действия (начало, продолжение, конец): *开始 / начать, 继续 / продолжать; 停止 / прекратить, перестать*; например: *说起来 / заговорить* – выражено начало действия;
4. Глаголы, которые указывают на направление действия (движение к говорящему или от него): *来 / сюда (к говорящему лицу), 回来, 回去 (при движении обратно)* и т.д. [3].

При добавлении к основному полнозначному глаголу, имеющему семантику движения, вспомогательные могут выражать направление действия, результативность – получается результативный глагол (*走出来 / выйти (сюда)* и т.д.). В сочетании с глаголами без значения движения вспомогательные глаголы добавляют только значение результативности (*记下来 / записать* и т.д.). Служебное слово *了 (лэ)* имеет несколько значений, которые могут рассматриваться как СВ: занимая позицию между глаголом и объектом, «лэ» обозначает завершен-

ность (他买了蔬菜 / он купил овощи); находясь в конце предложения или после прилагательного, «лэ» обозначает появление новой ситуации, при этом усиливая модальность (他来了 / он пришёл (наконец-то!)).

Длительный аспект выражается служебными словами 着 («чжэ») и 在 («цзай»; частично синонимично 着). «Чжэ» в сочетании с глаголами со значением состояния (непереходные глаголы, обозначающие положение тела – сидеть, стоять, лежать и т.д.; эта группа глаголов не сочетается с «цзай») придает значение состояния (а не длящегося в настоящий момент действия). Значение состояния сохраняется также в сочетании с переходными глаголами, являющимися по большей части предельными (钉着 / прибито, 写着 / написано, 关着 / закрыто и т.д.). «Чжэ» иногда рассматривается как вспомогательное слово, которое в позиции после глагола или прилагательного обозначает процесс или продолжение состояния (深蓝的天空中挂着一轮金黄的月亮 – в темно-синем небе висит золотая полная луна: висящая луна здесь не является результатом чьего-то действия).

过 («гуо») связано с прошедшим временем и в постпозиции к глаголу имеет два значения: действие произошло в прошлом (这个人我见过 / я когда-то его видел); действие завершено (他来过 / он приходил). С помощью «гуо» образуется прошедшее неопределенное время, действие которого имело место в прошлом и никак не связано с текущим моментом. Такой глагол имеет значение действия, которое закончилось ранее, но его можно возобновить или повторить (你念过几年书? / сколько лет ты учился? – действие закончилось до момента речи). Глаголы прошедшего неопределенного времени переводятся как прошедшим временем НСВ, однако значения не тождественны. Прошедшее НСВ в русском языке обозначает воспроизведение действий в прошлом, а не смену этих действий, и имеет описательный характер, в то время как «в китайском языке действия в прошлом описываются

не как последовательность, а как действия в одной временной плоскости» [8, с. 125]. Русское и китайское прошедшее время НСВ равнозначны в случаях, когда констатируется факт действия без указания точного времени в прошлом, в этом случае при переводе китайский студент может задействовать НСВ в прошедшем времени.

Существует также более расширенная система средств выражения видо-временных значений, где, помимо 着, 在, 过, 了 также представлены наречия 快(куай), 就要 (джиу яо), 快要 (куай яо), которые, следуя за глаголом, обозначают ситуацию, которая будет иметь место, и модальное слово 要 (ля), указывающая на ситуацию, которая уже имела место.

Таким образом, на основе проведенного исследования можно сделать вывод о нетождественности категории вида глагола в русском и китайском языках. В китайском языке, для которого не характерны морфологические изменения, отсутствуют многие грамматические категории русского языка, в т.ч. и вид: значение вида передается аспектуально, т.е. за счет сочетания глагола с другими средствами языка. В русском языке грамматическая категория вида представлена противопоставлением несовершенного и совершенного вида, что отсутствует в китайском языке. При этом следует отметить, что в русском языке категория вида образуется с помощью суффиксов и приставок, в то время как в китайском языке на вид глагола указывают специальные служебные слова, которые занимают разные позиции в предложении. Семантика выражения вида в китайском языке не синонимична значениям категории вида в русском языке, т.е. можно говорить о том, что аспект не равен виду. Несовпадение форм выражения, а также значений вида глагола в китайском и русском языках может создать дополнительные трудности не только в преподавании данной грамматической темы, но и при переводе китайских текстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова, Л.В. Изучаем виды глагола: учебное пособие для студентов-иностранцев подготовительного факультета с естественно-технической проф. ориентацией / Л.В. Архипова, Т.В. Губанова. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2010. – 75 с.
2. Баймиева, В.Ю. Изучение видов глагола на занятиях русского языка как иностранного / В.Ю. Баймиева // Вестник Уфимского юридического ин-та МВД России. – 2018. – № 4(82). – С. 73-77.
3. Ван Сюемей. Аспекты китайских глаголов в зеркале русского языка / Ван Сюемей // Вестник Московского гос. обл. ун-та. Серия: Лингвистика. – 2018. – №1. – С. 110-118.
4. Караванов, А.А. Виды русского глагола: значение и употребление: учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык / А.А. Караванов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2013. – 238 с.
5. Карпухин, С.А. Семантика русского глагольного вида: автореф. дис. ... д-ра филолог. наук: 10.02.01 / С.А. Карпухин. – Самара: Сам. гос. ун-т, 2008. – 32 с.
6. Коваленко, Б.Н. О спорных вопросах теории вида русского глагола / Б.Н. Коваленко // Инновационная наука. – 2015. – № 6-2. – С. 158-162.
7. Кожемякова, Е.А. Категория вида русского глагола при обучении инофонов / Е.А. Кожемякова, И.А. Симулина // Вестник ЧГУ. – 2015. – № 2. – С. 160-165.
8. Омельченко, О.А. Изучаем грамматику китайского языка. Серия: Китайский язык выучить можно / О.А. Омельченко. – М.: Вост. кн., 2007. – 317 с.
9. Петрова, Л.Г. Учет особенностей глаголов китайского языка при обучении китайцев видо-временным формам русского глагола / Л.Г. Петрова, А.Г. Мартиросян, Чжао Сяои // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64-1. – С. 247-250.

10. Пэн Фань. Категория вида в грамматике китайского и русского языков / Пэн Фань // Челябинский гуманитарий. – 2017. – № 4(41). – С. 67-69.
11. Спивакова, Е.М. Проблемы усвоения категории вида глагола китайскими студентами, изучающими русский язык / Е.М. Спивакова // Вестник ПГУ им. Шолом-Алейхема. – 2015. – № 3(20). – С. 49-55.
12. Ремчукова Е.Н. Вид и отглагольное словообразование // Функциональные и семантические проблемы описания русского языка: Тр. по рус. и слав. Филологии. - 1990. – С. 21-30.

© Лю Синьянь (297604579@qq.com), Талыбина Елена Валентиновна (talybina-ev@rudn.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский университет дружбы народов

## ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ В ЗАГОЛОВКАХ ФРАНЦУЗСКОЙ ПРЕССЫ

## PROPER NAMES IN THE HEADLINES OF THE FRENCH PRESS

M. Matyushenko

*Summary:* A news story presented by a journalist through a small "algorithm" of intriguing definitions displayed in the headline of newspaper and magazine articles allows you to interest the readership and acts as a motivational determinant for reading the material. The denotative function in the headlines of the press with proper names is performed by onyms. The specifics of headlines that include proper names in their composition is that this principle of presenting the material helps to attract a specific group of recipients who are interested in receiving certain information, for example, the name of a popular musician will become attractive to fans and music lovers, and the name of the ship will gather around readers whose associative series correlates with this object for professional or reminiscent reasons.

The research material, reflecting the specifics of the use of proper names in the text of the headlines of French periodicals, was journalistic articles of popular central publications, namely: *Le Devoir, Le Figaro, Le Métro, Le Monde, Libération, L'Equipe, Les Échos, Libération, Nice-Matin, Le Huffington Post, Le Point, Le Nouvel Observateur* for 2020 – 2021.

*Keywords:* proper names, onyms, press, headlines, mass media, newspaper, French publications.

Матюшенко Мария Сергеевна

Преподаватель, Всероссийская академия внешней торговли Министерства экономического развития

Российской Федерации

tenvetrajulian@mail.ru

*Аннотация:* Новостная история, представленная журналистом посредством небольшого «алгоритма» интригующих дефиниций, отображающихся в заголовке газетных и журнальных статей, позволяет заинтересовать читательскую аудиторию и выступает в роли мотивационного детерминанта к прочтению материала. Денотативную функцию в заголовках прессы с именами собственными выполняют онимы. Специфика заголовков, включающих в свой состав имена собственные, заключается в том, что такой принцип подачи материала помогает привлекать конкретную группу реципиентов, которые заинтересованы в получении определённой информации, например, имя популярного музыканта станет привлекательным для фанатов и меломанов, а название корабля соберет вокруг себя читателей, чей ассоциативный ряд коррелирует с данным объектом по профессиональным или реминисцентным причинам.

В качестве исследуемого материала, отображающего специфику использования имен собственных в тексте заголовков французских периодических изданий, выступили публицистические статьи популярных центральных изданий, а именно: *Le Devoir, Le Figaro, Le Métro, Le Monde, Libération, L'Equipe, Les Échos, Libération, Nice-Matin, Le Huffington Post, Le Point, Le Nouvel Observateur* за 2020 – 2021 годы.

*Ключевые слова:* имена собственные, онимы, пресса, заголовки, СМИ, газета, французские издания.

## Введение

Графологические и лингвистические приёмы помогают журналисту эффективизировать способы привлечения внимания реципиентов. Одним из продуктивных методов является использование стратегии включения в состав заголовков газетных и журнальных статей имён собственных [26, р. 164]. Денотативная функция в заглавиях с данными лексическими единицами принадлежит, преимущественно, онимам. Данный пласт лексики, включаемый в состав заголовков, служит для выделения конкретной статьи среди других предлагаемых издательством материалов, в том числе, способствует его индивидуализации и релевантной идентификации.

Согласно исследованиям М.А. Дрога (2014), онимы дифференцируются на такие виды, как: «антропонимы, зоонимы, топонимы, астронимы, урбонимы, названия событий, кораблей и др.» [1, с. 35].

**Актуальность исследования** заключается в изучении современных реалий, отображаемых сквозь призму имен собственных, используемых в заголовках

французской прессы. Данные лексические единицы выступают в роли культурного, лингвистического и/или информационного ориентиров в подсознании читателей, при этом они представлены в виде различных типов ментальных репрезентаций: «категорий, фреймов, скриптов, сценариев, образов, картин, гештальтов, концептов и т.д.» [4, с. 24].

**Целью** статьи является исследование имён собственных, используемых в заголовках французской прессы, как способа идентификации читательской аудиторией релевантного материала.

В данной статье выполнены следующие **задачи**:

1. найдены и проанализированы заголовки статей, в состав которых входят имена собственные;
2. определена роль имен собственных, включенных в текст заголовков газет и журналов;
3. дифференцированы имена собственные, используемые в прессе в номинативных целях.

В статье использованы такие **методы**, как контент-анализ, контекстологический метод, метод сплошной выборки и систематизация полученного материала.

В популярных изданиях наиболее важными функциями являются привлечение внимания и развлечение [26, р. 165]. Заголовки, в состав которых входят имена собственные, привлекают внимание читательской аудитории, так как содержание информации может быть сразу понято за счёт грамотно подобранных онимов, «заставляющих» реципиентов прочесть материал статьи.

Опираясь на концепцию Л.Б. Зупаровой (2008), полагаем, что имена собственные могут фигурировать в заголовках французской прессы в трёх случаях:

1. Лицо принимало участие в написании текста или подборке материала (по нашему мнению, сюда целесообразно включать авторов статьи или очевидцев описываемых происшествий и/или ситуаций, а также интервьюированных лиц. По М.А. Дрога – «антропонимы» [1, с. 35]). Например, *'Euro 2021: Marine Le Pen appelle la FFF à «renoncer au choix de Youssoupha»'* [11] *Le Huffington Post*, le 9 mars 2021 – «Евро-2021: Марин Ле Пен призывает FFF «отказаться от выбора Юсуфы»» (перев. автора). Марин Ле Пен – французский политик, дидер политической партии «Национальный фронт». Или *'Israël-Gaza: Macron et Sissi travaillent à une médiation, avec la Jordanie'* [15] *Le Nouvel Observateur*, le 17 mai 2021 – «Израиль-Газа: Макрон и Сиси работают над посредничеством с Иорданией» (перев. автора): Эммануэль Макрон и президент Египта Абдель Фаттах-ас-Сиси в обсуждали посредничество, направленное на обеспечение прекращения огня между Израилем и палестинцами.
2. Лицо или объект, которым посвящена статья или о которых в статье говорится, по М.А. Дрога – «антропонимы» [1, с. 35]. «Специалисты называют данные заголовки персоналиями» [2, с. 190]. Полагаем, в данную группу релевантно отнести:
  - (а) имена или фамилии, (по М.А. Дрога – «антропонимы» [1, с. 35]) кому посвящена статья, например, *'Nîmes Olympique: Rani Assaf veut déposer le bilan'* [24] *Le Nouvel Observateur*, le 21 mai 2021. «Ним Олимпик» Рани Ассаф хочет подать заявление» (перев. автора). Либо имена и фамилии обозначенных лиц, о ком пишется материал, например, *'Macron annonce la création d'un statut de «mort pour le service de la République»'* [6] *Le Huffington Post*, le 21 mai 2021. «Макрон объявляет о создании статуса «смерть за службу Республике» – перев. автора. Или *'Justin Trudeau vilipendé par les médias anglophones'* [29] *Le Devoir*, le 21 mai 2021 – «Англоязычные СМИ критикуют Джастина Трюдо» (перев. автора).
  - (б) названия заболеваний (эпонимического и топонимического происхождения), например, *'Covid-19 : Boulogne-Billancourt diffuse les données de santé d'une habitante'* [9] *Le Point*, le mai 2021. «Covid-19: Булонь-Бийанкур распространяет

данные о здоровье жителя» (перев. автора). Или *'Les grands laboratoires promettent 3,5 milliards de doses de vaccin contre la COVID-19 aux pays pauvres'* [7] *Le Devoir*, le 21 mai 2021 – «Крупные лаборатории обещают бедным странам 3,5 миллиарда доз вакцины против COVID-19» (перев. автора).

- (в) наименования географических объектов (по М.А. Дрога – «урбанонимы» [1, с. 35]), например, *'La Chine a-t-elle subtilisé la technologie de la 5G au Canada ?'* [16] *Le Nouvel Observateur*, le 21 mai 2021 – «Китай украл технологию 5G у Канады?» (перев. автора). Также мы здесь видим использование в заголовке имени собственного интернет-технологии, а именно беспроводной системы связи пятого поколения – 5G, что позволяет «модернизировать» заголовок и привлечь внимание аудитории, интересующейся последними инновациями в сфере информационных систем. Или *'Iles Salomon : il découvre une centaine d'obus dans son jardin'* [14] *Le Point*, le 21 mai 2021 – «Соломоновы острова: в их садах обнаружены сотни ракушек» (перев. автора). Соломоновы острова – архипелаг, расположенный в южной части Тихого океана.
- (г) наименования астрономических объектов (по М.А. Дрога – «астрономы» [1, с. 35]), например, *'«Of Land and Bread» : la politique israélienne en Cisjordanie dans le regard de Palestiniens'* [21] *Le Monde*, le 27 mars 2021 – ««О Земле и хлебе»: политика Израиля на Западном берегу глазами палестинцев» (перев. автора). Или *'Mars 2020-Mars 2021: qu'est-ce qui a changé?'* [22] *Le Figaro*, le 26 mars 2021 – «Марс 2020 – Марс 2021: что изменилось?» (перев. автора), Марс – планета, колонизируемая человечеством.
- (д) названия праздников – геортонимы, например, *'Le Yachting Festival de Cannes se déroulera bien en septembre'* [18] *Nice-Matin*, le 21 mai 2021 – «Каннский фестиваль-яхтинг успешно проведут в сентябре» (перев. автора) или *'Thierry Frémaux : «Il faut faire un grand Festival de Cannes !»'* [8] *Nice-Matin*, le 20 mai 2021 – «Тьерри Фремо: «надо сделать большой Каннский фестиваль!»» (перев. автора). Festival de Cannes («Каннский фестиваль») – ежегодный кинематографический фестиваль, проводимый во Франции (г. Канн).
- (е) названия газет, журналов, медиагрупп или Интернет-контентов – гемеоронимы, например, *'Dov Alfon, l'espion qui aimait «Libé»'* [12] *L'Équipe*, le 15 octobre 2020 – «Дов Альфон (фамилия и имя), шпион, любивший «Libé»» (перев. автора). 'Libé' – сокращенное название французского критического издания *Libération*. Или *'Naspers/Tencent : Mandarin pressé'* [23] *Les Échos*, le 25 mars 2018 «Naspers / Tencent: мандарин в спешке» (перев. автора). 'Naspers' – Южно-Африканская медиагруппа, 'Tencent' – инвестиционная холдинговая компания в Китае.

- (ж) названия **производств, организаций, компаний и концернов – хоронимы**, например, *'TESLA prépare son arrivée en Inde' Le Figaro* [27], le 08 avril 2021 – «**Tesla** готовится к приезду в Индию» (перев. автора); *'Tesla s'agace de la bureaucratie allemande'* [28] Le Figaro, le 08 avril 2021 – «**Tesla** раздражает немецкую бюрократию» (перев. автора). **'Tesla'** – американская компания-производитель электромобилей – мировой лидер по поставке гибридов и электрокаров.
- (з) названия **партий, сообществ, объединений** и пр., о которых идёт речь в тексте статьи, например, *'Le PLQ amorce un «virage vers le progrès» dans ses propositions économiques'* [5] Le Devoir, le 21 mai 2021 – «**PLQ** в своих экономических предложениях начинает «сдвиг в сторону прогресса»» (перев. автора). **'PLQ'** – Parti libéral du Québec – Либеральная партия Квебека.
- (и) названия **самолётов/кораблей/машин** и прочей техники – **порейонимы**, и их одноименных производств, *'RER B : RATP et SNCF ont signé le contrat avec le consortium Bombardier-CAF'* [25] Le Figaro avec AFP, le 05 février 2021 – «*RER B: RATP и SNCF подписали контракт с консорциумом Bombardier-CAF*», Bombardier – это реактивный пассажирский самолёт. Или *'Tourisme fluvial : CroisiEurope tente de se relancer'* [10] Les Échos, le 20 juillet 2020 – «Речной туризм: CroisiEurope пытается возродиться», **'CroisiEurope'** – флот речного туризма.
3. Следует выделить еще одну группу имён нарицательных, используемых в заголовках прессы – онимы, вызывающие определенные реминисценции (воспоминания) у читательской аудитории благодаря своей прецедентности [1, с. 34] или социокультурным когнициям: «заголовок является заголовком, содержащим текстовую реминисценцию» [3, с. 43], – подчёркивает О.В. Лисоченко (2007).

К данной группе также отнесём названия фильмов, песен или других объектов искусства – **артионимы**, наименования мессенджеров, социальных сетей и приложений. Подчеркнем, что прецедентность названий мобильных приложений и коммуникативных онлайн-платформ, как и объектов искусств, преимущественно, таких недолговечных, как современные фильмы или названия песен, в особенности, если они не культовые, обусловлена их ситуативностью и темпоральностью, например:

- фильм: *'Le film «Beans» sacré aux Prix Écrans canadiens'* [20] Le Devoir, le 21 mai 2021 – «Фильм «Фасоль» коронован на церемонии вручения награды Canadian Screen Awards».
- мобильное приложение: Например, бесплатная

система мгновенного обмена текстовыми сообщениями **'ICQ'**, активно функционирующая с 1996 по 2006 гг., в настоящий момент предельно редко используется, так как практически изжила себя и подавлена более конкурентоспособными программами. Например: *'ICQ devient américain'* [13] Le Monde, le 11 juin 1998 – «**ICQ** становится американской» – перев. автора. А коронавирусная инфекция нового Sars-Cov2 типа породила множество прецедентных имен собственных, используемых, в том числе, при именовании мобильных предложений. Например: *'L'appli StopCovid dans le collimateur du PNF'* [19] Libération, le 21 mai 2021 – «*Приложение StopCovid в прицелах PNF (Le parquet national financier – французское судебное учреждение, а StopCovid – это специальное программное обеспечение для отслеживания случаев заболевания Covid-19) – перев. автора*) или *'Le lien entre Uber et un chauffeur requalifié en contrat de travail'* [17] Le Point, le 21 mai 2021 – «*Отношения между Uber и водителем трансформированы в трудовой договор*» (перев. автора). **'Uber'** – это американское мобильное приложение, позволяющее вызвать такси и отслеживать его траекторию движения.

#### Выводы:

Случайный выбор новостных сюжетов с именами собственными в заголовках иллюстрирует языковую картину мира французов и их гештальты.

Среди наиболее популярных имен собственных – это онимы. Данью современности являются инноватизационные процессы в сфере IT-технологий и автомобилестроения, что находит своё отражение при именовании статей, а также предельно актуальна тема распространения и борьбы с коронавирусной инфекцией нового типа – Sars-Cov2 – данный феномен породил множество заголовков, которые комбинируют в себе наименование заболевания коронавирусной инфекции и урбанистические онимы (с целью конкретизации географической локации инфекции, что чрезмерно актуально для всех людей планеты, так как от этого зависят меры профилактики и борьбы с мировой пандемией, экономические и туристические взаимоотношения стран, открытие/закрытие межгосударственных границ и пр.).

В тройку лидеров имён собственных, активно включаемых в заголовки французских СМИ, входят антропонимы (фамилии или имена с фамилиями политических, экономических, религиозных, спортивных, медицинских и др. деятелей разных стран).

ЛИТЕРАТУРА

1. Дрога, М.А. Имя собственное на газетной полосе (на материале составных наименований русского языка) / М.А. Дрога // МИРС. 2014. №4. – С. 34 – 38.
2. Зупарова, Л.Б. Аналитико-синтетическая переработка информации: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 052700 – Библиотечно-информационная деятельность / Л.Б. Зупарова, Т.А. Зайцева. – Москва: Фаир, 2008. – 399 с.
3. Лисоченко, О.В. Риторика для журналистов: прецедентность в языке и в речи: учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению 031000 и специальностям 031001 «Филология» и 030601 «Журналистика» / О.В. Лисоченко; отв. ред. Л.В. Поповская (Лисоченко). – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 318 с.
4. Шнякина, Н.Ю. Опыт моделирования событийного концепта (на материале вербализованной ситуации ольфакторной перцепции) [Текст]: монография / Н.Ю. Шнякина. – 2-е издание, стереотипное. – Москва: ФЛИНТА, 2018. – 182 с.
5. Bergeron, P. Le PLQ amorce un «virage vers le progrès» dans ses propositions économiques. Le Devoir, le 21 mai 2021. URL: <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/603572/le-plq-amorce-un-virage-vert-dans-ses-propositions-economiques>. Date: 21.05.2021.
6. Berthelie A., Hennequin L. Macron annonce la création d'un statut de «mort pour le service de la République» Le Huffington Post. Le 21 mai 2021. URL: [https://www.huffingtonpost.fr/entry/emmanuel-macron-annonce-la-creation-dun-statut-de-mort-pour-le-service-de-la-republique\\_fr\\_60a75ffce4b0d56a83e819b7](https://www.huffingtonpost.fr/entry/emmanuel-macron-annonce-la-creation-dun-statut-de-mort-pour-le-service-de-la-republique_fr_60a75ffce4b0d56a83e819b7). Date: 21.05.2021.
7. Branchereau, G. Les grands laboratoires promettent 3,5 milliards de doses de vaccin contre la COVID-19 aux pays pauvres. Le Devoir, le 21 mai 2021. URL: <https://www.ledevoir.com/monde/603440/les-grands-laboratoires-promettent-3-5-milliards-de-doses-de-vaccin-contre-la-covid-19-aux-pays-pauvres>. Date: 21.05.2021.
8. Carini, A. Thierry Frémaux : «Il faut faire un grand Festival de Cannes !» Nice-Matin, le 20 mai 2021. URL: <https://www.nicematin.com/people/thierry-fremaux-il-faut-faire-un-grand-festival-de-cannes-688602>. Date: 21.05.2021.
9. Covid-19: Boulogne-Billancourt diffuse les données de santé d'une habitante. Le Point. le 21 mai 2021. URL: [https://www.lepoint.fr/societe/covid-19-boulogne-billancourt-diffuse-les-donnees-de-sante-d-une-habitante-21-05-2021-2427555\\_23.php](https://www.lepoint.fr/societe/covid-19-boulogne-billancourt-diffuse-les-donnees-de-sante-d-une-habitante-21-05-2021-2427555_23.php). Date: 21.05.2021.
10. Donas, C. Tourisme fluvial : CroisiEurope tente de se relancer. Les Échos, le 20 juillet 2020. URL: <https://www.lesechos.fr/pme-regions/grand-est/tourisme-fluvial-croisieurope-tente-de-se-relancer-1225011>. Date: 21.05.2021.
11. Euro 2021: Marine Le Pen appelle la FFF à «renoncer au choix de Youssoupha» Le Huffington Post avec AFP, le 9 mars 2021. URL: [https://www.huffingtonpost.fr/entry/euro-2021-marine-le-pen-appelle-la-fff-a-renoncer-au-choix-de-youssoupha\\_fr\\_60a8150ae4b09604b5225305](https://www.huffingtonpost.fr/entry/euro-2021-marine-le-pen-appelle-la-fff-a-renoncer-au-choix-de-youssoupha_fr_60a8150ae4b09604b5225305). Date: 22.05.2021.
12. Gasquet, P. Dov Alfon, l'espion qui aimait « Libé ». L'Equipe. Le 15 octobre 2020. URL: <https://www.lesechos.fr/weekend/business-story/dov-alfon-lancien-espion-bombarde-a-libe-1256046>. Date: 21.05.2021.
13. ICQ devient américain. Le Monde, le 11 juin 1998. URL: [https://www.lemonde.fr/archives/article/1998/06/11/icq-devient-americain\\_3675365\\_1819218.html](https://www.lemonde.fr/archives/article/1998/06/11/icq-devient-americain_3675365_1819218.html). Date: 21.05.2021.
14. Iles Salomon : il découvre une centaine d'obus dans son jardin. Le Point, le 21 mai 2021. URL: [https://www.lepoint.fr/monde/iles-salomon-il-decouvre-une-centaine-d-obus-dans-son-jardin-21-05-2021-2427571\\_24.php](https://www.lepoint.fr/monde/iles-salomon-il-decouvre-une-centaine-d-obus-dans-son-jardin-21-05-2021-2427571_24.php). Date: 21.05.2021.
15. Israël-Gaza: Macron et Sissi travaillent à une médiation, avec la Jordanie Le Nouvel Observateur, le 17 mai 2021. URL: <https://www.nouvelobs.com/politique/20210517.AFP8668/israel-gaza-macron-et-sissi-travaillent-a-une-mediation-avec-la-jordanie.html>. Date: 22.05.2021.
16. Jauvert, V. La Chine a-t-elle subtilisé la technologie de la 5G au Canada ? Le Nouvel Observateur. Le 21 mai 2021. URL: <https://www.nouvelobs.com/affaires-secretes/20210521.OBS44284/la-chine-a-t-elle-subtilise-la-technologie-de-la-5g-au-canada.html>. Date: 21.05.2021.
17. Le lien entre Uber et un chauffeur requalifié en contrat de travail. Le Point, le 21 mai 2021. URL: [https://www.lepoint.fr/justice/le-lien-entre-uber-et-un-chauffeur-requalifie-en-contrat-de-travail-21-05-2021-2427556\\_2386.php](https://www.lepoint.fr/justice/le-lien-entre-uber-et-un-chauffeur-requalifie-en-contrat-de-travail-21-05-2021-2427556_2386.php) / Date: 21.05.2021.
18. Le Yachting Festival de Cannes se déroulera bien en septembre. Nice-Matin, le 21 mai 2021. URL: <https://www.nicematin.com/economie/le-yachting-festival-de-cannes-se-deroulera-bien-en-septembre-689162>. Date: 21.05.2021.
19. Lecadre, L. L'appli StopCovid dans le collimateur du PNF. Libération. Le 21 mai 2021. URL: [https://www.liberation.fr/economie/lappli-stopcovid-dans-le-collimateur-du-pnf-20210521\\_nrau7csmrgzlf7uXltffk55a/](https://www.liberation.fr/economie/lappli-stopcovid-dans-le-collimateur-du-pnf-20210521_nrau7csmrgzlf7uXltffk55a/). Date: 21.05.2021.
20. Lévesque, F. Le film «Beans» sacré aux Prix Écrans canadiens. Le Devoir, le 21 mai 2021. URL: <https://www.ledevoir.com/culture/cinema/603320/prix-ecrans-canadiens-le-film-beans-sacre-aux-prix-ecrans-canadiens>. Date: 21.05.2021.
21. Mandelbaum, J. « Of Land and Bread » : la politique israélienne en Cisjordanie dans le regard de Palestiniens' Le Monde, le 27 mars 2021. URL: [https://www.lemonde.fr/culture/article/2021/03/27/of-land-and-bread-la-politique-israelienne-en-cisjordanie-dans-le-regard-de-palestiniens\\_6074654\\_3246.html](https://www.lemonde.fr/culture/article/2021/03/27/of-land-and-bread-la-politique-israelienne-en-cisjordanie-dans-le-regard-de-palestiniens_6074654_3246.html). Date: 21.05.2021.
22. Mars 2020-Mars 2021: qu'est-ce qui a changé? Le Figaro, le 26 mars 2021. URL: <https://video.lefigaro.fr/figaro/video/mars-2020-mars-2021-quest-ce-qui-a-change/>. Date: 21.05.2021.
23. Naspers/Tencent : Mandarin pressé. Les Échos. Le 25 mars 2018. URL: <https://www.lesechos.fr/2018/03/nasperstencent-mandarin-presse-987421>. Date: 21.05.2021.
24. Olivès-Berthet, C. Nîmes Olympique : Rani Assaf veut déposer le bilan. Le Nouvel Observateur. Le 21 mai 2021. URL: <https://www.lequipe.fr/Football/Actualites/Nimes-olympique-rani-assaf-veut-deposer-le-bilan/1254423>. Date: 21.05.2021.
25. RER B : RATP et SNCF ont signé le contrat avec le consortium Bombardier-CAF. Le Figaro avec AFP, le 05 février 2021. URL: <https://www.lefigaro.fr/societes/rer-b-ratp-et-sncf-ont-signe-le-contrat-avec-le-consortium-bombardier-caf-20210205>. Date: 21.05.2021.

26. Shchedrina P. Functions of proper names in headlines of the British newspapers / P. Shchedrina // Актуальные проблемы журналистики: сборник трудов молодых ученых. Томск, 2014. Вып. 9. С. 164-165.
27. TESLA prépare son arrivée en Inde. Agence Option Finance. Le Figaro, le 08 avril 2021. URL: <https://bourse.lefigaro.fr/actu-conseils/tesla-prepare-son-arrivee-en-inde-20210408>. Date: 21.05.2021.
28. Tesla s'agace de la bureaucratie allemande. Le Figaro avec AFP, le 08 avril 2021. URL: <https://www.lefigaro.fr/flash-eco/tesla-s-agace-de-la-bureaucratie-allemande-20210408>. Date: 21.05.2021.
29. Vastel, M. Justin Trudeau vilipendé par les médias anglophones. Le Devoir, le 21 mai 2021. URL: <https://www.ledevoir.com/politique/canada/603404/projet-de-loi-96-justin-trudeau-vilipende-par-les-medias-anglophones>. Date: 21.05.2021.

© Матюшенко Мария Сергеевна (tenvetrajulian@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## МОТИВАЦИОННОЕ ЭССЕ: ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА И ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ РАЙАНА ХОЛИДЕЯ «КАК ЭГО МОЖЕТ СТАТЬ НАШИМ ВРАГОМ»)

### MOTIVATION ESSAY: PECULIAR FEATURES OF THE GENRE AND TRANSLATION (BASED ON RYAN HOLIDAY'S ESSAY "EGO IS THE ENEMY")

*N. Pokrovskaja*

*Summary:* In this paper, the object of research is a motivation essay analyzed from the standpoint of genre and stylistic features and translation. The article presents the characteristics of the essay, typical features of the English-language motivational discourse, definition of the motivational essay and the main ways of its verbalization and implementation of the leading function of pervasiveness on the example of the work of the modern American writer Ryan Holiday. The main factors important for translators are formulated on the basis of the identified characteristic features of the English-language motivation essay.

*Keywords:* Ryan Holiday, essay genre, motivational English-language discourse, motivation essay, stylistic features, translation difficulties.

*Покровская Наталья Владимировна*

*Соискатель, Казанский (Приволжский)  
федеральный университет  
nataliavladirovnapokrovskaja@gmail.com*

*Аннотация:* Объектом исследования в данной работе выступает мотивационное эссе, анализируемое с позиции жанрово-стилистических особенностей и перевода. В статье представлена характеристика эссе, типичные черты англоязычного мотивационного дискурса, дано определение мотивационного эссе и рассмотрены основные способы его вербализации и реализации ведущей функции персуазивности на примере произведения современного американского писателя Райана Холидея. С учетом выявленных характерных черт англоязычного мотивационного эссе сформулированы основные факторы, учет которых рекомендуется при переводе произведений такого типа.

*Ключевые слова:* Райан Холидей, жанр эссе, мотивационный англоязычный дискурс, мотивационное эссе, стилистические особенности, трудности перевода.

**Р**айан Холидей (Ryan Holiday) - современный американский писатель, известный оратор, маркетолог, журналист, автор множества бестселлеров. Его книги переведены на 30 языков мира, а читательская аудитория составляет более 2 миллионов человек. В центре внимания автора вопросы самосовершенствования, развития личности и лидерских качеств, преодоление жизненных трудностей, способы достижения успеха и поставленных целей. В 2016 году было впервые опубликовано его произведение «Как это может стать нашим врагом» ("Ego is the Enemy"), которое сам автор отнес к жанру мотивационного эссе. Книга оценивается многими критиками как одно из лучших произведений современности, а сам автор – тонким мыслителем своего поколения.

Чем обусловлена популярность этого жанра в наши дни? Какие жанрово-стилистические и прагматические особенности позволяют относить то или иное произведение к мотивационному эссе? Как эти особенности учитываются в процессе переводческой деятельности?

В американском словаре Merriam-Webster под эссе понимается «аналитическое или интерпретативное литературное произведение, построенное на субъективной точке зрения или мнении ограниченной группы

лиц». В XIV веке слово заимствуется английским языком из французского в значении «испытание», «попытка» ('essai'), которое, в свою очередь, восходит к латинскому 'exagium' – «взвешивание» [Merriam-Webster].

Первое понимание жанра закладывается во Франции в XVI веке. В основе эссеистики, пишет А. Добрянская, заложены, прежде всего, подвижность ассоциаций, установка на интимную откровенность и разговорную интонацию [Добрянская, 2018]. В последнее время отмечается заметный рост внимания к жанру эссе и в целом к проблеме дифференциации речевых жанров, что связано с возросшей ролью устного общения и динамическими процессами в письменной речи. Как отмечает Р.А. Каримова, современная словесность отмечена новациями в сфере языковой личности и активным появлением пограничных жанровых видов, среди которых видное место отводится эссеистике [Каримова, 2019: 872].

Неявная выраженная жанровая принадлежность эссе, обусловленная его пограничным состоянием, вызывает понятийную размытость термина, указывает на «всеядность» жанра, его бесструктурность, «блуждающую сущность» и т.п., на что указывают многие исследователи (Л.Д. Кайда, Т.Ю. Лямзина, М. Эпштейн и др.). Вместе с тем авторы выделяют ряд устойчивых жанровых

характеристик, среди которых малая форма произведения, четкая сконцентрированность на определенной, часто актуальной теме, ярко выраженная авторская позиция, свободная композиционная форма, разнообразие средств выразительности, доминирование функции убеждения [Тихонова, 2016: 71–72]. Интегративность в эссе обеспечивается личностью самого повествователя, чьи эмоции и знания становятся основным структурообразующим элементом, вокруг которого происходит динамическое развитие текста [Юзмухаметова, 2017: 55].

Рассматривая социально-обусловленную специфику жанра, отечественные ученые приходят к выводу, что, если в нашей стране жанру эссе долгое время «приходилось» нелегко в связи с преобладанием коллективных установок над личным мнением автора, то в западном обществе, напротив, эссеистика в XX веке переживала бурный рост. Так, Р.Г. Низамова и Т.А. Кильмухаметова усматривают социальные истоки жанра в буржуазном обществе и связывают его генезис с формированием «среднего класса» и пробуждением интереса к частной жизни [Низамова, Кильмухаметова, 2018: 866].

Многоликость жанра эссе приводит к постоянному появлению его новых форм, инициированных изменяющимися социокультурными и психологическими факторами. Появление англоязычного мотивационного эссе как одной из форм мотивационного дискурса можно отнести к периоду постмодернизма, общее дискурсивное пространство которого отмечено особым стремлением автора любого сообщения воздействовать на получателя информации. Такой подход вытекает из трактовки самого понятия мотивации, который сложился в западной психологии (К. Халл, Э. Толмен, Б. Скиннер и др.) и согласно которому мотивация означает процесс, стимулирующий и поддерживающий поведенческую активность человека на определенном уровне.

Синтезирование мотивационной дискурсивно-прагматической направленности текста с жанром эссе, предполагающем опору на личностную трактовку исследуемой проблемы, позволяет эффективно переводить, как отмечает Ю.В. Гилясев, модальность речи «из поля субъективных восприятий в поле объективного знания», выделяя в тексте эссе одни факты и подавляя другие с целью убеждающего подтверждения авторских взглядов [Гилясев, 2018: 1098]. Автор мотивационного эссе, опираясь на мифологическое представление о мире, которое характерно для современной культуры и языка, представляет свое прочтение реальности, основанное на эмоциональном восприятии мира. Доверие к изложенной в таком произведении информации обусловлено природой мифа, поскольку миф — это предмет веры и доверия к авторитету и на него ограничено действуют законы формальной логики [Ильинова, 2012: 184–185].

Отсюда мотивационное эссе — это малая жанровая форма, посвященная актуальной теме и нацеленная на убеждение реципиента текста в принятии выражаемых автором идей, объективность и верификация которых создается не путем рационального анализа, а за счет использования широкого арсенала риторических средств языка.

Так, в своем мотивационном эссе «Как эго может стать нашим врагом» Райан Холидей, постулируя, что именно в человеческом эго заложено основное зло, препятствующее успешному развитию и самосовершенствованию личности, предлагает в ходе повествования основные рецепты освобождения от этого зла. С помощью каких языковых средств американский эссеист реализует ведущую функцию персуазивности в своем мотивационном произведении?

Анализируя стиль данного эссе, мы отмечаем, прежде всего, его значительную информационную насыщенность, участвующую в формировании «доказательной базы». Для него характерно широкое использование имен людей, организаций, географических названий, дат, чисел, сокращений, интернационализмов, неологизмов и т.п. Например, в тексте Райана Холидея содержатся многочисленные данные об известных личностях разных исторических эпох (Isocrates, Adam Smith, William Tecumseh Sherman, Abraham Lincoln, Steven Pressfield, Sun Tzu, von Clausewitz и др.); цитаты из их речей и трудов (Facts are better than dreams, as Churchill put it; Those who know do not speak. Those who speak do not know (Lao Tzu)); важнейшие в американской и международной истории события и места (Civil War (1861–1865), the Battle of Bull Run, Pickett's cavalry charge, Operation Desert Shield и др.); многочисленны и примеры неологизмов: startup, Facebook, Twitter, tweet, iPhones, blogger, reblogging.

Как мы видим из примеров, Райан Холидей широко использует прием интертекстуальности, который, как известно, является важнейшей характеристикой постмодернистской организации материала в работах различной жанровой направленности. Цель такого подхода объясняется стремлением автора придать объективности своим идеям, продвинуть собственную концепцию в обрамлении вызывающих доверие прецедентных текстов.

Среди стилистических особенностей произведения Райана Холидея обилие общественно-политической лексики, клишированных выражений, журналистских штампов, стандартных терминов и названий, что позволяет отнести произведение к публицистическому эссе, например: authority, US President, protégé, guru, grandiose, to corrupt values, politics, image, success, real accomplishment, the access to the CEO, military bases,

Pentagon. Вместе с тем, поскольку автор эссе «Как это может стать нашим врагом» не только выражает собственные мысли по актуальному вопросу в публицистическом стиле, но и художественно их оформляет, можно определить стиль произведения как художественно-публицистический.

Анализ мотивационного эссе Райана Холидея позволяет выявить немало примеров словотворчества, использования изобразительно-выразительных средств языка, вносящих в текст экспрессивность и отражающих индивидуальный стиль автора. Например:

- рифма, аллитерация: The book was a best seller, the campaign a failure. It is poise, not pose.
- фразеологизмы и их авторская трансформация: As it happened, Shakespeare's words also made their way to a young United States military officer. Like Demonicus, he was taken under the wing of a wise, older man. Известное выражение из трагедии «Гамлет»: "To be or not to be" трансформировано в "To be or to do";
- метафоры: It's why you've landed in the prestigious university. He had no taste for politics. He broke form. Where they are both divorced from reality. To pull off the mysterious veil of self-delusion;
- антитеза: Where Sherman had once been cautious, he was now confident. The greatest thing in the smallest compass. Be slow in deliberation, but be prompt to carry out your resolves;
- эпитеты: the life-altering success, a haunting sense of doubt, his connected father;
- сравнения: Be natural and yourself and this glittering flattery will be as the passing breeze of the sea on a warm summer day;
- повторы: Sitting there staring, mad at yourself, mad at the material because it doesn't seem good enough and you don't seem good enough. Talking, talking is always easy.

В стремлении воздействовать на читательскую аудиторию автор мотивационного произведения нередко предлагает игру со смыслами, воплощенную с помощью разнообразных риторических приемов, которые в большей степени характерны для художественной литературы.

Призывая читателя искать причину всех его возможных проблем внутри себя и прежде всего в своем эгоизме, препятствующем индивиду стать рациональным, объективным и здравомыслящим, Райан Холидей постоянно обращается к читателю и пытается вовлечь его в диалог, прибегая к разговорному стилю коммуникации:

- Imagine that – an ambitious person turning down a chance to advance in responsibilities. Is that really so crazy?
- The speech, if you happen to have heard it, wraps up with this little verse.

Отметим, что приемы мотивации читателя осуществляются различными способами – в виде советов, команд, наставлений и часто реализуются с помощью повелительного наклонения, модальных глаголов, мотивационных вопросов, например:

- Plug that hole – that one, right in the middle of your face. You must practice seeing yourself with a little distance.
- Doing great work is a struggle. Talk depletes us.
- Will you be able to make the most of it? Or will you be your own worst enemy? So which type of person will you be?

Часто авторские идеи, четкие и лаконичные, напоминают установки, используемые в нейролингвистическом программировании и направленные на достижение индивидом превосходства во всем, развитие его умения опережать соперников и достигать совершенства, например: "Greatness comes from humble beginnings; it comes from grunt work. It means you're the least important person in the room—until you change that with results."

Поскольку к характерным особенностям эссе относят отсутствие классического сюжета, акцент на выражении собственного мнения по поводу актуальной проблемы, имитацию живого разговора, эмоциональность и образность языка, то произведение Райана Холидея можно с уверенностью отнести к жанру научно-популярной эссеистики. На основании представленных примеров мы приходим к выводу о приоритетной эмоционально-чувственной интерпретации фактов и сведений, которые использует автор произведения мотивационного жанра.

Указанные особенности англоязычного мотивационного эссе, рассмотренные на примере жанра публицистического эссе, необходимо учитывать в процессе перевода на русский язык. По нашему мнению, переводчику в процессе работы над подобными текстами необходимо обратить внимание на ряд факторов, а именно:

- автор мотивационного эссе использует известные слова и словосочетания в несвойственном им значении, что вызвано его стремлением образнее и ярче представить свою систему взглядов;
- трудности при переводе могут быть вызваны стилистической сложностью произведения, включающей различные стили речевой коммуникации;
- в связи с частотным употреблением слов широкой тематики у переводчика может возникнуть сложность в выявлении единственно правильного значения, формируемого личностным представлением автора о мире;
- переводчику необходимо учитывать преобладание эмоционально-оценочных коннотаций над денотативным компонентом в значении слов;
- при переводе фразеологизмов важно обратить

внимание на их творческое преобразование, что позволяет автору вводить в эссе дополнительные смыслы в высказывания;

- широкое использование автором мотивационного эссе разнообразных реалий, например, имен известных исторических и современных личностей, географических названий, названий битв, военной техники, организаций, смартфонов, интернет-таблоидов и т.п., требует от переводчика

высокого уровня общекультурной подготовки и знания трансформаций, применяемых при переводе реалий;

- перевод мотивационной литературы требует от переводчика применения приема целостного преобразования в связи с общей направленностью текста в сторону убеждения читателя, изменения его ценностных установок под влиянием авторской концепции.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гилясев Ю.В. Англоязычная мотивационная литература в контексте постмодернистской традиции // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки, 2018. – Т. 160. – Кн. 5. – С. 1097–1108
2. Добрянская А. Пять эссе для переосмысления действительности: Бродский о скуке, Уэллс об умничанье и Эмерсон о доверии к себе // Онлайн-портал «Теории и практики». – Режим доступа: <https://theoryandpractice.ru/posts/7434-5-esse> (дата обращения: 15.05.2021)
3. Ильинова Е.Ю. Мифологема как эвристический прием интерпретации когнитивной картины мира // Studia Linguistica: Сб. науч. тр. – СПб.: Политехника-сервис, 2012. – Вып. XXI: Антропоцентрическая лингвистика: проблемы и решения. – С. 184–194
4. Каримова Р.А. Специфика дискурса в жанре эссе // Вестник Башкирского университета, 2019. – Т. 24. – № 4. – С. 872–876
5. Низамова Р.Г., Кильмухаметова Т.А. Эссе – востребованный жанр // Вестник Башкирского университета, 2018. – Т. 23. – № 3. – С. 865–869
6. Тихонова Ю.В. Жанр эссе в современном преломлении // Вестник Московского государственного лингвистического университета, 2016. – Вып. 19 (758). – С. 69–79
7. Юзмухаметова Л.С. Жанр эссе в творчестве М. Галиева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов. Грамота, 2017. – №73. – С. 54–57
8. Merriam-Webster. – Режим доступа: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/essay> (дата обращения: 14.05.2021)

© Покровская Наталья Владимировна (nataliavlاديمirovnapokrovskaja@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## РУСИЗМЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ СЛЕНГЕ

### RUSSICISMS IN MODERN ENGLISH SLANG

I. Puchkova

*Summary:* The article describes russicisms in modern English slang. Special attention is given words denoting Russian realities. Their types are pointed out and mechanisms of their transformation into slang words are considered. Conclusions are made concerning the slang meaning of russicisms as the reflection of the image of Russia in the worldview of the bearers of the Anglophone culture.

*Keywords:* slang, the English language, borrowings, russicisms, semantic changes.

Пучкова Ирина Николаевна

К.филол.н., доцент, Московский городской педагогический университет  
irenep@yandex.ru

*Аннотация:* В статье описываются русизмы в современном английском сленге. Особое внимание уделяется русизмам-реалиям. Выделяются их виды и рассматриваются механизмы их трансформации в сленгизмы. Делаются выводы о том, как сленговое значение русизмов отражает представление о России в картине мира носителей англоязычной культуры.

*Ключевые слова:* сленг, английский язык, заимствования, русизмы, семантические изменения.

В последние десятилетия лингвисты уделяют большое внимание изучению сленга, так как он является неотъемлемой частью разговорной речи, а «непосредственное устное языковое общение продолжает оставаться важнейшей сферой функционирования языка» [3, с.106].

Сленг – понятие разнородное. Это и совокупность слов и выражений, употребляемых представителями определённых групп, профессий и т.п. и составляющих слой разговорной лексики, не соответствующей нормам литературного языка [1], и понятие, частично синонимичное терминам жаргонизм», «вульгаризм», «разговорная речь», «просторечие» и др. [2]. В работах последних лет определение понятия сленг уточняется, анализируются лексические особенности сленга различных возрастных и профессиональных групп [4, с. 15 – 22], исследования проводятся на материале различных языков [6]. Вместе с тем, такой аспект, как семантика русизмов в англоязычном сленге, на наш взгляд, заслуживает более пристального внимания.

Под термином *русизм* понимается «слово или оборот речи в каком-нибудь языке, заимствованные из русского языка или созданные по образцу русского слова или выражения» [5, с. 736].

Объектом данного исследования послужили пришедшие в английский сленг из русского языка. Данные лексические единицы были отобраны методом целевой выборки из онлайн словаря англоязычного сленга *Urbandictionary* [8]. Он регистрирует новые слова, фразы, модные аббревиатуры, появляющиеся в английском языке, что позволяет наблюдать реакцию носителей языка на изменяющиеся реалии современного мира.

Анализ материала показал, что в англоязычном слен-

ге трансформации подвергается значение таких групп русизмов, как реалии-этнонимы, реалии-топонимы, реалии-антропонимы, культурно-исторические и бытовые реалии.

Этноним *Russian* (русский) существует в английском языке с 30х годов XV века. В современном английском сленге наблюдается расширение значение этого слова, поскольку оно все чаще употребляется применительно к любому лицу славянской национальности (*Tony: Hey you see that Russian guy over there? Toby: The one speaking Polish? He's not Russian I don't think. Tony: Yeah, the Russian one*).

Лексема *Russian* входит в состав ряда сленговых выражений: *Russian style, Russian coffee, Russian bias*. Остановимся на них подробнее.

Выражение *Russian style* многозначно. Некоторыми носителями английского языка подмечена необычная для них бытовая привычка русских добавлять соль в салат перед тем, как его перемешать, поэтому такой способ приготовления называется русским. Выражение *Russian style* употребляется в значении «нечто дешевое и низкокачественное» (*"my car broke down" «Pfft, its russian-style»*), что отражает расхожее представление о России как о стране с низко развитой экономикой. Аналогичное значение (нежелательный о ситуации или некачественный о вещи) имеет и прилагательное *Soviet* (советский)- (*this Dominoes pizza is pretty soviet*).

Среди носителей английского языка сложилось мнение, что русские склонны к злоупотреблению алкоголем, что нашло отражение в сленговом выражении *Russian coffee* (бутылка водки с добавлением небольшого количества свежесваренного кофе)

Выражение *Russian bias* (русский уклон) встречается

в сленге англоязычных геймеров. Так называют себя те участники платформенной военной онлайн-игры *War Thunder* (игра посвящена боевой авиации, бронетехнике и флоту со времен Второй мировой войны до наших дней), которые играют на советской боевой технике, так же называется и сама советская техника. Фраза «*Russian bias!*» используется проигравшими игроками в знак признания собственного поражения, ее подтекст заключается в том, что советская техника слишком сильна, чтобы с ней справиться.

Лексема *Rusky/Ruski/Ruskies/Ruskie* вошла в английский язык в XIX веке после Крымской войны. Как известно, Великобритания и Россия были в этом конфликте противоборствующими сторонами, поэтому данный этноним приобрел в английском языке пейоративный оттенок, поскольку ассоциировался с образом врага. Частотность употребления слова *Rusky* возрастает во второй половине XX века в США, что связано с притоком эмигрантов из СССР, а позднее – из стран СНГ. Выходцы из бывшего СССР, оказавшись в США, часто выполняли низкоквалифицированную работу, либо, по мнению местного населения, становились членами «русской мафии», поэтому негативная оценочная коннотация данного слова сохраняется в американском варианте английского языка. В настоящее время данный русизм может употребляться как в отрицательном (*Nuke those damn Ruskies*), так и в нейтральном или положительном контексте (*We all know how much guts the Average Ruskie's got*). Интересно, что в русском языке слово «Русские» – это существительное во множественном числе, в английском языке оно может употребляться и когда речь идет об одном человеке (*he is a ruskie*).

Реалия-антропоним *Stalin* используется в современном англоязычном сленге как нарицательное существительное в переносном значении «глупый человек с высоким самомнением» (*don't be such a Stalin!*). В Интернет-дискурсе возник также глагол *to stalin*, образованный от существительного при помощи конверсии. «редактировать или исправлять задним числом статусы, фотографии, комментарии и посты в интернете»

*I worte 'write' 'right in my Facebook status but I realised I could Stalin it before anyone but Josh noticed.*

В основе значения сленгового глагола прослеживается отсылка к распространенной в СССР при И.В. Сталине практике ретуширования официальных снимков для того, чтобы уничтожить изображения первых лиц государства, подвергшихся репрессиям.

Антропоним *Ivan* впервые зарегистрирован в английском языке в 70 годы XIX века. В период Крымской войны это распространенное в России мужское имя использовалось англичанами как прозвище русского сол-

дата, а позднее – любого русского. Пренебрежительный оттенок, вызывающий ассоциации с образом недалекого человека, сохраняется и в производной лексеме – современном сленговом слове *ivanism*, образованном от основы *ivan-* при помощи суффикса абстрактного существительного *-ism*. Слово *ivanism* имеет несколько значений: 1. Неубедительный или глупый ответ в ходе дискуссии на интернет-форуме или в блоге, 2. Ненадежный пароль, который легко взломать (*this code is full of ivanisms*), 3. Глупость, чушь (используется в качестве аналога выражения «foot in mouth»). Как видно, во всех значениях этого слова присутствует негативный оценочный компонент, вытекающий из стереотипного представления о русских как о людях, не обладающих высокими интеллектуальными способностями.

Существительное *Bolshevik* появилось в английском языке после 1917 года и является политико-исторической реалией-русизмом. По данным этимологического словаря английского языка, первоначальное значение этого слова – «Russian radical socialist of the revolutionary period» [7], (русский социалист радикального толка в эпоху революции). После того, как большевики пришли к власти в России, значение слова *Bolshevik* в английском языке стало шире, им стали называть сначала русских коммунистов, а затем всех, кто разделял коммунистические идеи вне зависимости от их национальной принадлежности. В современном англоязычном сленге лексема *bolshevik* и ее производная *Bolshevism* употребляются в качестве эвфемизма вместо *bullshit*, поскольку данные лексемы имеют сходный набор звуков. На игре слов и созвучии основан и сленгизм *Bowlshevick*, который в дискурсе наркозависимых используется как синоним слова *bowl*-трубка для марихуаны.

В выражении *Bolshevik marketing* (агрессивная маркетинговая компания, когда производитель навязывает свой товар потребителям, не учитывая их желаний) русизм *bolshevik* вызывает в сознании носителей английского языка ассоциации с экономической политикой СССР, когда правительство решало за население, какой товар и в каком количестве им нужен. Таким образом, выражение приобретает явный пейоративный оттенок, вызывая ассоциации с тоталитаризмом, отсутствием свободы выбора и пренебрежением к интересам личности.

Среди русизмов в англоязычном сленге отмечены и реалии-топонимы. Хороним *Siberia* (Сибирь), используемый как прилагательное со значением «холодный» (*It's going to be -3 degrees today - Wow! It's Siberia today*), образован в результате метонимического переноса, поскольку в сознании носителей англосаксонской культуры Сибирь ассоциируется с холодом. Кроме того, данный русизм зафиксирован и в криминальном жаргоне, поскольку словом *Syberia* называется помещение для содержания задержанных под стражей в суде г. Фила-

дельфия. Шутливо-ироничное значение данного слова возникло на основе метафорического переноса (низкая температура воздуха в помещении подобна сибирским холодам). Еще одно сленговое значение топонима *Siberia* - «неудобное, далекое от входа место на парковке»: (**Professor**: *You're late for class.* **Student**: *Sorry, I had to park in Siberia*).

Хороним *Crimea* стал широко известен в англоязычном мире после известных событий 2014 года. Как известно, воссоединение Крыма и России вызвало негативную реакцию на Западе и преподносилось в иностранных СМИ не иначе, как «захват» и «аннексия». Данный факт послужил основанием того, что в молодежном сленге возник глагол *to Crimea*, значение которого – постепенно и незаметно занимать чужую территорию. Так, если девушка перевозит в квартиру партнера свои туалетные принадлежности, предметы одежды и прочие вещи, но отрицает, что фактически там проживает, то ее действия можно назвать глаголом *to Crimea*, а его результат – отглагольным существительным *Crimeaing*: *Sara told Tim it was just easier to have a toothbrush at his place, but it was all part of her plan to **Crimea** his place*.

В 2014 году в Сочи проводились Зимние Олимпийские игры. Перед этим в соцсетях активно обсуждались недоделки на олимпийских объектах и выкладывались их снимки, что дало повод англоязычным пользователям интернета использовать астиноним *Sochi* в метафорическом значении «нечто не работающее нормально» или как синоним существительного «гетто» (*Your tap water is yellow...you'd say that's **Sochi!***).

Урбаноним *Kremlin* зарегистрирован в английских источниках XVII-XVIII века. В них это слово употреблялось в прямом первоначальном значении «укрепленное место любого русского города, прежде всего, Москвы» [7]. После 1933 года данный русизм используется и в метонимическом значении «правительство СССР» [7], а во второй половине 2010-х годов в дискурсе англоязычных блогеров отмечено употребление данной лексемы в метонимическом значении «интернет-тролль, финансируемый российскими властями» (***Kremlins** are active today in this forum!*).

Русская реалья *Kremlin* входит в состав целого ряда сленговых выражений. Одно из них - *Kremlin's Law* - обозначает явление, при котором в ходе онлайн-обсуждения кого-то из участников обязательно назовут русским ботом или «агентом на службе Кремля». Источником словосочетания *Kremlin's Law* послужило понятие *Godwin's Law* (закон Годвина). Американский юрист и писатель Майк Годвин подметил, что по мере нарастания дискуссии вероятность сравнения с нацистами или Гитлером приближается к единице. Выражение *Kremlin's Law*, образованное по аналогии с вышеупомянутым термином

*Godwin's Law*, возникает в англоязычном Интернет-дискурсе в 2020 году под влиянием расхожих мифов о «русских хакерах» и их вмешательстве во все сферы жизни западных стран.

Интересно отметить, что Гарвардский университет имеет шутливое прозвище *Kremlin on the Charles*. Оно объясняется тем, что Гарвард традиционно отличался либеральным отношением к прокоммунистическим взглядам даже во времена маккартизма, когда во всей стране существовал запрет на профессию для коммунистов и им сочувствующих.

Основа *kremlin* стала производящей для существительного *Kremlinology* – изучение и анализ российской политики, а ранее - политики СССР. В середине двухтысячных годов можно наблюдать употребление термина *Kremlinology* вне российского контекста в значении «изучение или расследование того, что происходит в некоей закрытой организации или компании»: *In the article the Times applied a little **Kremlinology** to investigate why Windows Vista had gone so horribly wrong*.

Существительное *Kossack* (активный пользователь сайта **DailyKos**) вызывает явные ассоциации с русской культурно-исторической реалией *Cossack* (казак), абсолютно совпадая с последним в произношении и отличаясь лишь одной буквой в написании. Сайт **DailyKos** организован сторонниками демократической партии США. Компонент *KOS* в его названии – аббревиатура девиза *Keep Obama Senator*. Дело в том, что во время предвыборной кампании 2008 года радикально настроенные демократы считали, что у Барака Обамы недостаточно опыта для того, чтобы быть президентом США, и ему следует оставаться на посту сенатора, отсюда появился девиз, который лег в основу названия сайта. Пользователи **DailyKos** отличаются ультрарадикальными левыми взглядами и весьма активны в своей деятельности, что и дало повод для их шутливо-ироничного сравнения с воинственными казаками.

Русская культурно-бытовая реалья *borscht* (борщ) является частью наименования *Borscht Belt*. Это неофициальное, шутливое название летних курортов и отелей, расположенных в северной части штата Нью-Йорк в США. Из-за близости к Нью-Йорку и дешевизны земли на рубеже XIX – XX веков этот район был облюбован еврейскими иммигрантами из Восточной Европы, которые начали строить там недорогие пансионаты. Популярным блюдом, подаваемым к столу в этих пансионатах, был борщ, отсюда и произошло название «Борщовый Пояс».

Итак, анализ сленговых слов и выражений русскоязычного происхождения показал, что с тематической точки зрения они представлены русскими реалиями.

Среди них можно выделить реалии-этнонимы, реалии-топонимы, реалии-антропонимы, культурно-бытовые и культурно-исторические реалии. Включаясь в англоязычный дискурс через метафорическое или метонимическое переосмысление значения, расширение значения, а также благодаря созвучию с английскими словами, русизмы приобретают, как правило, негатив-

ную оценочную коннотацию, что связано с негативным образом России, создаваемым западными СМИ. Носители английского языка употребляют русизмы в сленговом значении с целью продемонстрировать свое остроумие, нестандартный подход к описанию фактов и ситуаций, а также эмоциональное отношение к различным явлениям действительности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ефремова Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка. в 2 т. М.: Русский язык, 2000. 1209 с. [элект. версия]: URL: <https://www.efremova.info/word/sleng.html#.Ylv6lismzIU> (дата обращения: 30.04.2021)
2. Лингвистический энциклопедический словарь: [элект. версия]: URL: <https://rus-lingvist-dict.slovaronline.com/1004-сленг> (дата обращения: 30.04.2021)
3. Мизюрина Т.В. Определение и общие характеристики понятия «сленг», его роль в языке и культуре современной России // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 1 (292). Филология. Искусствоведение. Вып. 73. С. 106–111.
4. Митчелл П.Д., Белов Д.Н. Британский военный сленг: влияние Первой мировой войны // Вестник Тамбовского государственного университета. Серия Гуманитарные науки. 2016. Т.21, вып. 7-8. С.15-22
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
6. Павленко В.Г. Особенности употребления молодежного сленга в современном русском и английском языках // Гуманитарные научные исследования. 2017. № 2 [элект. версия]: URL: <https://human.snauka.ru/2017/02/21393> (дата обращения: 12.04.2021).
7. Online Etymology Dictionary URL: <https://www.etymonline.com/> (дата обращения: 30.04.2021)
8. Urban dictionary. Онлайн словарь англоязычного сленга. URL: <https://www.urbandictionary.com/> (дата обращения: 30.05.2021)

© Пучкова Ирина Николаевна (irenep@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский городской педагогический университет

# ТОПОНИМИЧЕСКИЙ ОБРАЗ В ЗЕРКАЛЕ ЧУЖОЙ КУЛЬТУРЫ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Юе Цюй

Аспирант, Институт языкознания РАН

yuequ0726@yandex.com

## TOPONYMIC IMAGE IN THE MIRROR OF A FOREIGN CULTURE: AN EXPERIMENTAL STUDY

Yue Qu

*Summary:* This article is devoted to the description and identification of toponymic images in the minds of native Chinese speakers using an associative onomastic experiment based on the material of Moscow urbanonyms. The relevance of the research is determined by the tasks of adequate assimilation of Russian toponymy in its linguistic, linguocultural and geocultural aspects. The degree of distortion of the Moscow urbanonym image revealed in our associative experiment, and the linguistic and cultural analysis of the reasons for this quasi-identification, will be a useful hint for choosing the necessary motivational features that characterize the toponym in the training toponymic database we are developing – a new type of educational tool designed to form the necessary skills and abilities of foreign communicants to adequately identify elements of the Russian geocultural space.

*Keywords:* urbanonym, toponymic image, associative experiment, geocultural space, quasi-identification, training toponymic database.

*Аннотация:* Статья посвящена описанию и выявлению топонимических образов в сознании носителей китайского языка с помощью ассоциативного ономастического эксперимента на материале московских урбанонимов. Актуальность исследования обусловлена задачами адекватного усвоения русской топонимии в ее языковом, лингвокультурном и геокультурном аспектах. Степень искажения образа московского урбанонима, выявленная в проведенном нами эксперименте, и лингвокультурологический анализ причин такой квази-идентификации, станут полезной подсказкой для выбора необходимых мотивационных признаков, характеризующих топоним в разрабатываемой нами обучающей топонимической базе данных – учебном инструменте нового типа, предназначенном для формирования у иностранных коммуникантов необходимых навыков и умений адекватной идентификации элементов русского геокультурного пространства.

*Ключевые слова:* урбаноним, топонимический образ, ассоциативный эксперимент, геокультурное пространство, квази-идентификация, обучающая топонимическая база данных.

### Введение

Урбаноним представляет собой вид топонима, это собственное имя (СИ) любого внутригородского топографического объекта, ср. [10, с. 139]. Главная функция урбанонимов – номинация объекта и ориентация в городском пространстве, т.е. функции номинативная и адресная. В реальной коммуникации названия улиц, площадей, отдельных зданий и других объектов в городе получают дополнительные функции прагматического и символического характера, выражающие отношение к ним говорящих. Об антропоцентричности топонимической номинации в настоящее время пишут ученые, работающие в области топонимики и этнолингвистики [1]. Топонимические исследования активно включаются в приоритетные научные направления, отвечающие «целям и задачам антропоцентрической лингвистики, лингвистики текста и когнитивно-дискурсивной (коммуникативной) парадигмы научного знания» [8, с. 28]. Одним из важных методов изучению топонимов также является психолингвистический подход. В русле психолингвистических исследований СИ интерпретируется как вербально-семиотическое средство отражения когнитивной деятельности человека, его мировоззрения и миропонимания. Ассоциативный эксперимент, точнее,

интерпретация его результатов, дает возможность выявить и описать психолингвистическое значение слова – «упорядоченное единство всех семантических компонентов, которые реально связаны с данной звуковой оболочкой в сознании носителей языка» [14, с.112]. Ассоциативный эксперимент как хорошо разработанный способ изучения языкового сознания в психолингвистике является в нашем исследовании важным для решения проблем межкультурной коммуникации, поскольку он предоставляет возможность ознакомления с топонимическим знанием, усвоенным и используемым носителями другого языка и культуры при идентификации топонимической лексики в речи.

Еще одним направлением, идеи которого проникают в традиционные топонимические исследования последних десятилетий, является гуманитарная географии. Существующая в ее рамках имажинальная, или образная, география изучает особенности формирования образа места (территории), который представляет собой комплекс представлений (знаков, символов, архетипов, «картинок», ассоциаций, стереотипов и др.), характеризующих в сознании человека (людей) конкретную территорию [6, с. 657]. В гуманитарной географии топонимы считаются доминантными элементами геокультурного

пространства, которые выступают не только как носители географической информации в пространственно-временных параметрах, но и как носители смыслов и воплощения значения [7, с. 43]. Опираясь на понятие топонимического образа, ученые в области ономастики разработали понятие топонимического имиджирования в качестве обновленного подхода к конструированию и репрезентации образа (имиджа) территории [4]. В нашем исследовании мы предлагаем ввести понятие топонимического образа (имиджа) в сферу межкультурной коммуникации. Это понятие будет служить характеристикой лингвокультурной информации, транслируемой топонимом, которая возникает у носителей другого языка и другой культуры. Под топонимическим образом (имиджем) мы понимаем субъективные представления о месте (топосе), которые складываются в сознании языковой личности, овнешняются в топонимических знаках и имеют определенное ассоциативное соотношение с объективной реальностью.

#### Топонимический образ в сознании носителя чужой культуры

Интерес к изучению топонимического образа в сознании чужой культуры обусловлен задачами формирования у иностранных учащихся навыков для адаптации к российскому геокультурному пространству через усвоение топонимической лексики и локальной культуры, стоящей за словом. В последние несколько десятилетий проблемы правильного понимания и полного усвоения русской топонимии иностранными учащимися нашли отражение в научных работах, посвященных преподаванию топонимической лексики в сфере обучения РКИ, ср. [11], [16], [12], [9] и др.

Современная педагогическая стратегия особо акцентирует внимание на взаимодействии «язык и человек». Эта стратегия направлена на формирование у изучающих иностранный язык способности производства и восприятия речевых произведений, приближенной к возможностям тех, для кого данный язык является родным. Руководствуясь этим принципом, мы полагаем, что для решения проблемы топонимической идентификации следует сформировать у иностранных учащихся топонимические образы, приближенные к геокультурному пространству изучаемого языка.

В рамках настоящей статьи ставится задача описания топонимических образов в сознании носителей китайского языка. Проводится анализ языковых и культурных факторов, обуславливающих появления искажения образов места в сознании носителей чужой культуры. В дальнейшем предполагается построение топонимической базы данных обучающего типа в качестве коммуникативного и учебного инструмента для реализации проблемы топонимической идентификацией.

В процессе исследования используется тип ассоциативного ономастического эксперимента ограниченного формата, в котором в качестве стимулов выступают только СИ [2, с. 130]. Небольшой свободный ассоциативный эксперимент в малых группах испытуемых, хотя не сможет полностью раскрыть топонимическую картину мира в чужих глазах, тем не менее обладает достаточной репрезентативностью, для того чтобы продемонстрировать искажения образов сознания при восприятии чужих объектов и различия двух видов локальных культуры и ментальных стереотипов (ср., например, эксперимент с английскими СИ в русской аудитории [16]). Наш эксперимент проводился на материале московских урбанонимов, форма которых в словообразовательном и мотивационном отношении достаточно типична для славянских топонимов, и эти урбанонимы представляют знаковые места столицы России, что является важным для презентации их иностранным коммуникантам в кросс-культурном контексте.

#### Процесс исследования

Ассоциативный эксперимент был проведен с 23 китайскими студентами, владеющими РКИ. Им была поставлена достаточно простая задача: написать первое пришедшее в голову слово или словосочетание на следующие стимулы-топонимы: *Китай-город*, *Воробьевы горы*, *Измайлово*, *Красная площадь*. Результаты исследования приводятся ниже по следующей схеме:

**Китай-город:** *Китай* (10), *Пекин* (5), *Гуанчжоу* (2), *Цюаньчжоу*(1), *Санья* (1), *Хэнань*(1), *Китайская еда* (1), *Сильный* (1), *пустой ответ* (1)

**Воробьевы горы:** *Воробей* (12), *МГУ* (4), *станция МГУ* (1), *красивый* (1), *листопад* (1), *не знает* (4).

**Измайлово:** *один Муравей* (8), *ярмарка* (4), *не знает* (4), *матрешка* (1), *удаленный* (1), *экзотический* (1), *фамилия* (1), *интересное место* (2), *столица* (1)

**Красная площадь:** *площадь красного цвета* (14), *красный* (1), *Собор Василия Блаженного* (2), *красивый* (1), *шумный* (1), *море людей* (1), *посещать* (1), *Москва* (1), *не знаю* (1).

Анализ ассоциатов на слова-стимулы проводился в системно-языковом и прагматическо-когнитивном планах, ср. схему [13]. Системно-языковой анализ представляется следующим образом. Видно, что на лексико-синтаксическом уровне большинство испытуемых не умеет построить грамматически правильные синтаксические связи между реакцией и стимулами, это особо проявляется в неумении согласования родового слова и топонима в предложении: ср. *Красная площадь* (*шумный* 1, *красивый* 1), *Измайлово* (*удаленный* 1, *экзотический* 1), *Воробьевы горы* (*красивый* 1).

На семантико-мотивационном уровне лишь один испытуемый ассоциирует стимул с его мотивационной базой, см. *Измайлово (фамилия 1)*. Также наблюдаются примеры искаженной ассоциации мотивационной связи заданного стимула с его исходным апеллятивом, см. *Китай-город (Китай 10)*, *Воробьевы горы (Воробей 12)*. В целом, в сознании испытуемых не выстроена системная категоризация мотивационных связей заданных урбанонимов с их производящими основами.

На лексическом уровне выделяется парадигматическая ассоциация, отражающая родовое и видовое отношение между стимулами и другими видами онимов: ср. *Воробьевы горы (МГУ 5)*, *Измайлово (столица 1)*, *Красная площадь (Собор Василия Блаженного 2, Москва 2)*. Однако данное отношение занимает небольшую долю в ассоциативном поле стимула.

На фонетическом уровне интересной представляется ассоциация *Измайлово* с животным *муравей*. В сознании носителей китайского языка она обусловлена схожестью фонетической транскрипции данного урбанонима на китайском языке. Случайное совпадение звучания русского слова с его транскрипцией на китайском языке легко приводит к вызыванию у испытуемых квази-ассоциаций из-за взаимодействия двух систем в речемыслительной и аудиально-произносительной деятельности коммуникантов.

Когнитивно-прагматический анализ ориентируется на описание сохраняемого в сознании носителей другой культуры топонимического знания и выявление их субъективных отношений к стимулам. При восприятии урбанонимов у испытуемых легко вызывается ассоциация с релевантными локальными объектами, что обусловлено онтологической детерминированностью топонимической системы. Как отмечают Н.Д. Голев и Л.М. Дмитриева, «восприятие каждого названия сопровождается ассоциациями, но в отличие от апеллятивной лексики топонимы обрастают ассоциациями, осложненными привязкой топонима к местности – пространству» [3, с. 11]. Наряду с этим, объемность и содержание топонимической информации, усвоенной испытуемыми, зависит от их собственных перцептивных и концептуальных знаний о топониме-стимуле и номинируемом объектом. При восприятии хорошо знакомых урбанонимов у испытуемых легко возникают ассоциации с элементами, лежащими в данной локальной культуре, например, *Воробьевы горы* и *Красная площадь* пользуются широкой популярностью у китайских испытуемых, соответственно, испытуемым совсем не трудно связать стимул с символическими постройками, расположенными в этом месте. При восприятии малознакомых урбанонимов топонимические образы с очевидностью отклоняются от русского лингвокультурного и геокультурного пространства. Например, большинство испытуемых идентифицирует урбаноним *Китай-город* со своей родной геокультурой: ср. *Китай-*

*город (Китай 10, разные китайские города 10)*. Те, кто не имеют достаточно фоновых знаний о месте *Измайлово*, считают, что данный урбаноним не входит в сферу их локальной культуры, и описывают свое ощущение такими атрибутами, как *удаленный (1)*, *экзотический (1)*.

Когнитивно-прагматический анализ реакций показывает, что топонимические образы, локализованные в сознании носителей китайского языка, достаточно ограничены и не совсем адекватны российскому геокультурному пространству. В некоторых случаях даже возникает квази-идентификация урбанонимов, ср. *Китай-город (Китай и другие китайские города)*, *Измайлово (один муравей)*. В совокупности слов-реакций можно найти мало культурно-символических элементов, характерных для русской локальной культуры, их можно считать обладающими периферийными признаками в языковом сознании китайских испытуемых. Это такие историко-культурные реалии, как *матрешка*, *МГУ*, *собор Василия Блаженного*. Доминирующими стереотипными представлениями о московских урбанонимах у них являются «место для посещения», «интересное, красивое место», «место на удаленке». В целом можно констатировать, что в сознании китайских испытуемых не создана целостная и полная картина локальной культуры Москвы, зафиксированной в московских урбанонимах.

Возникновения разных топонимических образов у испытуемых обусловлено тем, что актуализация топонимов в сознании человека носит наивно-эгоцентричный характер, результаты познания человеком мира отражают, прежде всего, жизненный и деятельностный опыт языковой личности. В межкультурной коммуникации ассоциативные значения, связанные с словами-стимулами, представляют собой фрагменты, извлеченные из памяти индивида и носящие следы его речемыслительной и коммуникативной деятельности в иноязычном прагматическом контексте. Различные образные схемы, сформированные в сознании китайских испытуемых, определяются разнообразием человеческого опыта при соприкосновении с данным топонимом. Закономерно при этом, что чем обильнее количество накопленных знаний о воспринимаемом топониме в сознании носителей другой культуры, тем сильнее их представления приближается к русскоязычному геокультурному пространству.

В межкультурной коммуникации непонимание или недопонимание речевых смыслов обусловлено искажением образов сознания в их овнешнениях между носителями своей и чужой лингвокультур [14]. Восприятие мира человеком постоянно подвергнуто воздействию идиокультурных стереотипов мышления, что составляет особые трудности для формирования лингвокультурно и лингвокогнитивно идентифицированных образов у носителей чужой культуры. Например, соотнесение ур-

банонима *Китай-город* с китайскими локальными объектами связано с ностальгическими переживаниями, сформированными в виде устойчивых стереотипов в китайской культуре, которые имеют эмоционально-аффективную силу пробуждения у носителей языка сильной привязанности и любви к своей родине при восприятии чужой географической номинации. Таким образом, квази-идентифицированный образ города, представленный в сознании носителей китайской культуры, отражает именно стереотипы-представления, присущие китайской наивной картине мира.

#### Топонимическая база данных как способ передачи топонимического знания в межкультурной коммуникации

В настоящее время, благодаря стремительному развитию информационно-коммуникативной технологий, создание электронного топонимического ресурса как актуальное прикладное направление изучения ономастики [5], открывает иностранным учащимся новую возможность для полного усвоения чужой топонимической лексики. Топонимическая база данных представляет собой один из технических способов полного свода, обработки и представления топонимического знания. В обучающую базу данных открытого типа, разрабатываемую нами на материале московских урбанонимов для носителей китайского языка, не только включаются лингвистические классификации по группам структурно-языковых признаков, но и выделяется специальное поле лингвокультурной информации для репрезентации геокультурной и этнокультурной специфики изучаемого языка и усваиваемой территории. В основе пред-

ставления лингвокультурной информации для топонима в иноязычной аудитории лежит обсуждаемое в настоящей статье понятие топонимического образа. Формирование адекватных топонимических образов в конечном счете является той целью, с которой создается база данных обучающего типа.

#### Заключение

Проведенный нами ассоциативный эксперимент по выявлению топонимических образов в сознании носителей китайского языка показал, что у большинства испытуемых не сформировалось способности к адекватной интерпретации семантического содержания русскоязычного топонима. Топонимические образы, представленные в сознании испытуемых, характеризуется значительно ограниченной информативностью. Поскольку урбанонимы представляют собой важные источники лингво- и геокультурной информации в городском пространстве, формирование у иностранных учащихся лингвокультурно идентичных топонимических образов можно считать важной предпосылкой для адекватного усвоения городской топонимической культуры страны изучаемого языка. Как показало наше исследование, эффективным инструментом в этом случае является ассоциативный эксперимент, с помощью которого выявляются все «слабые звенья» в интерпретации топонимического образа иностранными коммуникантами. Следующая ступень состоит в формировании необходимых семантико-мотивационных признаков, позволяющих в дальнейшем избежать неадекватной лингвокультурной интерпретации топонима как элемента геокультурного пространства.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Березович Е.Л. Русская топонимия в этнолингвистическом аспекте: Пространство и человек. Изд. 2, испр. и доп. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 328 с.
2. Васильева Н.В. Заметки о психоониматике // Вопросы психолингвистики. 2014. №20. С. 128–137.
3. Голев Н.Д. Единство онтологического и ментального бытия топонимической системы (к проблематике когнитивной топонимики) / Н.Д. Голев, Л.М. Дмитриева // Вопросы ономастики. 2008. № 1 (5). с. 5–17.
4. Голомидова М.В. Топонимическое имиджирование городских пространственных объектов // Вопросы ономастики. 2020. Т. 17. № 3. С. 263–278.
5. Гордова Ю.Ю. Актуальные способы обработки и представления ономастических данных: 2009 – 2019. М.: ЛЕНАНД, 2020. 128 с.
6. Замятин Д.Н. Геокультурный брендинг городов и территорий. СПб.: Алетейя, 2020. 668 с.
7. Корнев И.Н. География и топонимика в контексте гуманитарного дискурса // Географический вестник. 2014. №1 (28). 41–45.
8. Корнева В.В. Топонимические исследования в новой научной парадигме // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. №1. 150–154.
9. Мартыненко Ю.Б. СИСТЕМА РАБОТЫ С АНТРОПОНИМАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА МАТЕРИАЛЕ НАЗВАНИЙ СТАНЦИЙ МОСКОВСКОГО МЕТРО) // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. №3. 87–95.
10. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Наука, 1988. 192 с.
11. Позднякова А.А., Джажит Хамуркопаран. Работа с топонимической лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному // Преподаватель XXI век. 2015. №3. 170–180.
12. Рощектаева Т.Г. Изучение топонимов на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному (на материале учебного пособия С.А. Хаврониной и А.И. Широенской «Русский язык в упражнениях») // Русистика. 2014. №1. 49–53.
13. Стернин И.А. Проблемы интерпретации результатов ассоциативных экспериментов // Вопросы психолингвистики. 2020. №. 3 (45). С. 110–125.
14. Тарасов Е.Ф. – Тарасов Е.Ф. Введение // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М., 1996. С. 6–15.

15. Чернобров А.А. О достоинствах и недостатках количественных эмпирических методов в лингвистике (Обзор ассоциативных экспериментов с собственными именами за 1993-1999 гг.) [Электронный ресурс]. URL: [http://imena.org/name\\_exp.html](http://imena.org/name_exp.html) (дата обращения: 20.08.2019).
16. Щербакова О.М. Топонимическая лексика в курсе русского языка как иностранного // Полилингвильность и транскультурные практики. 2014. №1. 87–90.

© Юе Цюй (yuequ0726@yandex.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Институт языкознания РАН

## Наши авторы

**Anisova O.** – Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Moscow City University, Moscow

**Badashkeev M.** – Candidate of Pedagogical Sciences, teacher-psychologist, MBOU "Tarasinskaya SOSH", Irkutsk region, Bohan village

**Badashkeeva M.** – Deputy Director for EW, Bohan Pedagogical College named after D. Banzarov, Irkutsk Region

**Belalov R.** – Ph. D., Chechen State Pedagogical University»

**Bermudes A.** – Lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation

**Bogonosov K.** – PhD, Associate professor, K.G. Razumovsky Moscow State University of technologies and management (the First Cossack University)

**Chernitskiy R.** – postgraduate student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Moscow State Academy of Physical Culture"

**Chernov P.** – Applicant, St. Petersburg Institute of History of the Russian Academy of Sciences

**Demkina Ya.** – graduate student, Saint Petersburg Electrotechnical University

**Dmitrieva E.** – Doctor of Philology, Professor, North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov

**Ershova T.** – Doctor of History, professor, Moscow City Pedagogical University

**Gerasimova I.** – senior lecturer, Institute of Transport, Service and Tourism, Nizhny Novgorod region, R. P. Vorotynets

**Girina I.** – candidate of Science (Linguistics), associate Professor, the Pacific State University, Khabarovsk

**Golubkina T.** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Vladimir State University named A.G. and N.G. Stoletovs

**Golubkina T.** – candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletovs

## Our authors

**Ibragimova M.** – Doctor of Philology, Associate Professor, leading researcher, Institute of Language, Literature and Art of the Dagestan Federal Research Centre of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala)

**Ilina E.** – Graduate student, Moscow State Regional University

**Ismailova E.** – Ph.D., Senior Lecturer, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov

**Ivanov A.** – Moscow State University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikot

**Ivanov K.** – Adjunct, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow

**Ivanova M.** – Teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation

**Izmailova A.** – Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Vladimir state University named after A.G. and N.G. Stoletov

**Kalugin Yu.** – Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «South Ural State University (national research university)»

**Kelesh D.** – graduate student, Moscow region state university, Mytishchi

**Khomutov A.** – Senior Lecturer, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Kikot

**Klementyeva N.** – PhD in Psychology, Associate Professor, Dorzhi Banzarov Buryat State University, Ulan-Ude

**Konkol M.** – Ph.D. in Pedagogy, Senior Lecturer, MGIMO University (Moscow)

**Lavrinets I.** – Cand. ped. Sci., Associate Professor, Volgograd State Social and Pedagogical University, Volgograd

**Leonova E.** – candidate of Science (Pedagogy), associate Professor, the Pacific State University, Khabarovsk

**Lepeshkina S.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Moscow State Academy of Physical Culture"

**Litvyak O.** – Candidate of philol. sci., docent, Crimean engineering and pedagogical University named after Fevzi Yakubov, Simferopol

**Liu Wenjia** – Lomonosov Moscow State University

**Liu Xinyan** – Postgraduate, Peoples' Friendship University of Russia

**Magdenko A.** – Teacher, Lyceum "Star" (Khabarovsk)

**Mallaeva S.** – Candidate of Philology, Associate Professor, researcher, Institute of Language, Literature and Art of the Dagestan Federal Research Centre of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala)

**Matyushenko M.** – Teacher, Russian Foreign Trade Academy

**Moiseev V.** – K.G. Razumovsky Moscow State University of technologies and management (the First Cossack University)

**Pokrovskaja N.** – Competitor, Kazan Federal University

**Ponomareva L.** – PhD, Associate professor, K.G. Razumovsky Moscow State University of technologies and management (the First Cossack University)

**Prokhorov A.** – Candidate of Sciences in Technology, Associate Professor, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "South Ural State University (national research university)"

**Puchkova I.** – PhD in Philology, associate professor, Moscow City University

**Rogatko S.** – candidate of Historical Sciences, Russian Committee on the History and Philosophy of Science and Technology of the Russian Academy of Sciences

**Romanova M.** – Ph.D., Associate Professor, Pacific State University (Khabarovsk)

**Sadekova S.** – K.G. Razumovsky Moscow State University of technologies and management (the First Cossack University)

**Shelaumov A.** – Senior Lecturer, Institute of Transport, Service and Tourism, Nizhny Novgorod region, R. P. Vorotynets

**Shixian Wang** – People's Friendship University of Russia

**Slivkin B.** – Ph.D. student, Voronezh State Pedagogical University,

**Slivko S.** – Ph.D., Associate Professor, Pacific State University (Khabarovsk)

**Smirnova M.** – Candidate of Philology, Assistant Professor, Vladimir Branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

**Sodnomova N.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Dorzhi Banzarov Buryat State University, Ulan-Ude

**Son L.** – Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation

**Talybina E.** – candidate of Philology, associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia

**Vatlin A.** – Doctor of Historical Sciences, Professor, Moscow State Lomonosov-University

**Vatolina T.** – Ph.D. in Philology, Senior Lecturer, State Budgetary Educational Institution of Higher Education of the Republic of Kazakhstan "KIPU named after Fevzi Yakubov"

**Vinogradov A.** – Senior Lecturer, Vladivostok branch FGKOU VO "DVYUI MIA of Russia"

**Volkova I.** – senior lecturer, Institute of Transport, Service and Tourism, Nizhny Novgorod region, R. P. Vorotynets

**Vorobyev D.** – PhD, Associate professor, K.G. Razumovsky Moscow State University of technologies and management (the First Cossack University)

**Wang Yameng** – graduate student, Moscow Pedagogical State University, Moscow

**Xue Chen** – Pushikin State Russian Language Institute

**Yuan Congshuang** – graduate student, North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov

**Yue Qu** – Postgraduate Student of Institute of Linguistics Russian Academy of Sciences

**Zenenko N.** – Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation

**Zhbankov A.** – postgraduate student, Smolensk state university

## Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

**За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.**

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

### Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

### Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

### Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» ( e-mail: [redaktor@nauteh.ru](mailto:redaktor@nauteh.ru) ).