

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№9 2020 (СЕНТЯБРЬ)

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.

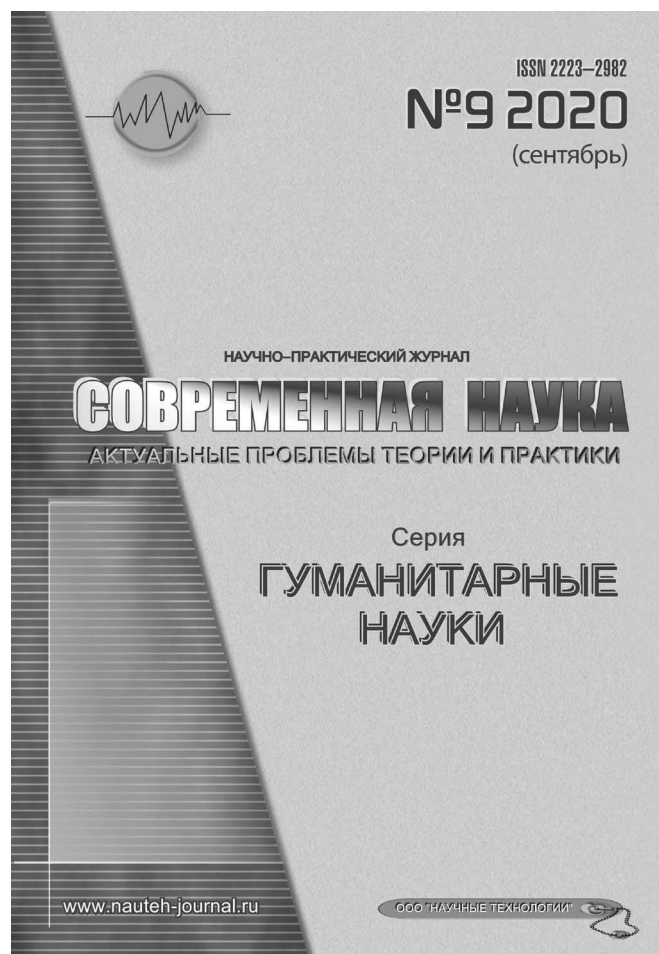
Свидетельство о регистрации  
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 9 (сентябрь) 2020 г

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



**В НОМЕРЕ:**

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

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

Подписано в печать 25.09.2020 г. Формат 84x108 1/16  
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



---

## Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**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

- Азербайев С.Г.** – Ядерное разоружение Казахстана и общность в этом вопросе с африканскими странами  
*Azerbaiyev S.* – Nuclear disarmament of Kazakhstan and commonality in this issue with African countries ..... 6
- Антошин А.В., Антошин В.А.** – Корейская война 1950-1953 гг. в оценках российской антикоммунистической эмиграции  
*Antoshin A., Antoshin V.* – Korean war 1950-1953 in perception by russian émigré press ..... 13
- Бутовский А.Ю.** – Украинская идеология в Крыму в период конца 1917 – начала 1919 гг.  
*Butovskiy A.* – Ukrainian ideology in the Crimea from late 1917 to early 1919 ..... 17
- Евграшин Д.А.** – Нантский эдикт и «государство в государстве» гугенотов  
*Evrashin D.* – The edict of nantes and the “state within a state” of the huguenots ..... 22
- Куцевич Н.С.** – Балетная мемуаристика, как исторический источник  
*Kutsevich N.* – Ballet memoiristics as a historical source ..... 25
- Лихоманов К.В.** – Общество «Песни о Риге» как ментальный образ в средневековой культуре (в интерпретации А.Я. Гуревича)  
*Likhomanov K.* – “Rígsþula” Society as a mental image of medieval culture (as interpreted by A.Ya. Gurevich) ..... 28
- Ольшанская Л.В.** – Проблема преобразования и ликвидации экономического правосудия в России в периодической печати второй половины XIX века  
*Olshanskaya L.* – The problem of transformation and elimination of economic justice in Russia in the periodic print of the second half of the XIX century ..... 35
- Семёнов В.Н.** – Краткая история Тихоокеанского флота СССР (1960-1970-е гг.)  
*Semenov V.* – Brief history of the Pacific fleet of the USSR (1960-1970s) ..... 40

- Семенова И.Ю.** – Государственная политика власти советов в сфере брака и семьи в первое десятилетие образования Чувашской АССР и до начала Великой Отечественной Войны  
*Semyonova I.* – State policy of the authorities of councils in the sphere of marriage and family in the first decade of education of Chuvash ASSR the Great Patriotic War ..... 46
- Соловьев Д.Н., Ситников С.П., Щулипенко Д.Л.** – Разработка и применение систем реактивной артиллерии на военно-морских судах в период Великой Отечественной Войны  
*Solovyov D., Sitnikov S., Shchulipenko D.* – Development and application of rocket artillery systems on naval vessels during the Great Patriotic War ..... 49
- Эмирханов И.А.** – Трудовая мобилизация как составная часть повседневности гражданского населения Европы в условиях Второй Мировой Войны (на примере Германии, Великобритании и Советского Союза)  
*Emirkhanov I.* – Labor mobilization as an integral part of the everyday life of the European civilian population in the Second World War (on the example of Germany, Great Britain and the Soviet Union) ... 56
- Ярцев С.В.** – Военно-политическая стратегия императора Феодосия I в Северном Причерноморье  
*Yartsev S.* – Military and political strategy of emperor Theodosius I in the northern Black Sea region. .... 61

## Педагогика

- Авдосенко Е.В.** – Электронное обучение при реализации образовательных программ высшего образования (на примере преподавания иностранного языка)  
*Avdosenko E.* – E-Learning for the implementation of university curricula (on the example of teaching a foreign language) ..... 68

- Арзуманова Р.А., Гостева Ю.Н.** – Современные технологии совершенствования навыков правильного фонационного дыхания у иностранных студентов-медиков (в контексте обучения культуре научной речи и профессионально-деловому общению)  
*Arzumanova R., Gosteva Yu.* – Modern technologies for improving the skills of correct phonation breathing among foreign medical students (in the context of teaching the culture of scientific speech and professional business communication) ..... 75
- Беляева И.Г., Самородова Е.А., Бакаева С.А., Федорова А.А.** – Некоторые особенности осуществления и организации контроля при обучении иностранному языку в дистанционном формате  
*Belyaeva I., Samorodova E., Bakaeva S., Fedorova A.* – Particularities of effective control implementation when teaching a foreign language in a distance format ..... 79
- Бурмакина Н.А., Кононенко Н.Н., Остыловская О.А.** – Принцип функционализма в лингвостилистическом анализе фантастического текста на уроках русского языка  
*Burmakina N., Kononenko N., Ostylovskaya O.* – The principle of functionalism in the linguostylistic analysis of a fantastic text in Russian language lessons ..... 84
- Вебер Э.П.** – Разработка требований Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» в испытании «Туристский поход с проверкой туристских навыков»  
*Veber E.* – Development of requirements of the all-Russian sports complex «Ready for work and defense» in the test «Tourist trip with a test of tourist skills»... 89
- Голубева В.Е.** – О необходимости учёта когнитивной природы грамматических явлений в процессе обучения японскому языку  
*Golubeva V.* – On the necessity of consideration of cognitive background of grammar patterns in the process of Japanese language teaching..... 95
- Лысков В.В.** – Особенности организации занятий физической культурой студентов в условиях самоизоляции  
*Lyskov V.* – Features of organizations of students' physical culture classes in conditions of self-isolation ..... 98
- Матющенко Л.Г.** – Условия повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения военно-профессиональной подготовки иностранных специалистов (по итогам контрольного этапа)  
*Matyuschenko L.* – Conditions for improving the effectiveness of psychological and pedagogical support for military professional training of foreign specialists (based on the results of the control stage) ..... 101
- Недоступенко Д.А.** – Мотивационное управление инновационной деятельностью преподавателей колледжа: теоретический анализ  
*Nedostupenko D.* – Motivational management of innovative activity of teachers in the College: a theoretical analysis..... 105
- Омаров О.М., Борлакова Б.М., Новикова Н.Б.** – Проблемное обучение как средство формирования творческого мышления будущего учителя физической культуры  
*Omarov O., Borlakova B., Novikova N.* – Problem learning as a means of shaping the creative thinking of a future physical education teacher ..... 110
- Пожидаева Е.Ю., Колеватова А.С.** – Модель социально-образовательной интеграции детей с задержкой психического развития  
*Pozhidaeva E., Kolevatova A.* – Model of socio-educational integration of children with mental development delay ..... 120
- Сучков М.А.** – Отличие влияния этнокультурного фактора развития инклюзивного образования в условиях российской и кыргызской действительности (результаты исследования)  
*Suchkov M.* – The influence of the ethno-cultural factor on the development of inclusive education in Russia and Kyrgyzstan: the differences (research results) ..... 124
- Хайруллина М.В.** – Применение информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку  
*Khairullina M.* – The use of ICT at the lessons of the foreign language..... 130
- Чекаленко Е.С.** – Формирование эффективного педагогического коллектива как фактора нравственного воспитания детей-сирот



*Chekalenko E.* – Formation of an effective teaching staff as a factor of moral education of a child left without parental care in an organization for orphaned children ..... 134

**Чжан Тяньсюй, Гасанова Р.Р.** – Цели и задачи инклюзивной практики в Китае (на примере работы с незрячими)

*Zhang Tianxu, Gasanova R.* – Goals and objectives of inclusive practice in China (for example, working with the blind) ..... 139

## ФИЛОЛОГИЯ

**Агафонова К.Ю.** – Категория комического как самобытная ценность военной субкультуры США

*Agarhonova K.* – The comic category as a distinctive value of the U.S. military community ..... 145

**Гаджихмедов Н.Э., Зияудинова З.И.** – Вербализация концепта «богатство и бедность» в паремиологической картине мира

*Gadziakhmedov N., Ziyudinova Z.* – Verbalization of the concept of wealth and poverty in the paremiological picture of the world ..... 149

**Евграфова Ю.А.** – Нарративность видеотекстов сети интернет: актантная схема

*Evgrafova Yu.* – Narrativity of videotexts of the internet: actantial model ..... 153

**Какваева С.Б.** – Особенности личного спряжения глагола в лакском языке

*Kakvaeva S.* – Features of personal conjugation of a verb in Lak language ..... 156

**Какваева С.Б.** – Характеристика глагола хьун 'случиться', 'возникнуть', 'стать' в лакском языке

*Kakvaeva S.* – Characteristic of the verb hun 'happen', 'arise', 'become' in Lak language ..... 159

**Ли Дань** – Обстоятельства корпусного исследования русского языка (в кругах китайских русистов)

*Li Dan* – Circumstances of the corpus research Russian language (in the circles of Chinese rusists) ..... 162

**Москвина Ю.А.** – Особенности адресант-адресатных отношений как результата интеракции в протестантском дискурсе (на материалах Пермской и Свердловской областей советского периода)

*Moskvina Yu.* – The addressee-addressee communication as a result of interaction in the Protestant discourse (based on the materials of the Perm and Sverdlovsk regions of the Soviet period) ..... 168

**Нежина Л.А.** – Особенности функционирования заимствованной лексики в современном французском языке

*Nizhina L.* – Features of the functioning of borrowed vocabulary in modern French ..... 174

**Олтушик А.Б.** – Новое направление в современной лингвистике - лавандовая лингвистика

*Oltuszyk A.* – A new direction in modern linguistics - lavender linguistics ..... 178

**Хуснетдинов Р.М., Рязанова Л.З.** – Вопросы письменного литературного языка в учебнике «шура»ның «тел ярышы»

*Khusnetdinov R., Ryazanova L.* – Questions written language in the textbook "shura" "language competition" ..... 181

**Червоный А.М., Мурашова Е.А.** – Лексические и морфосинтаксические средства выражения семантического субъекта в обобщающих высказываниях немецкого и русского языков  
*Chervoniy A., Murashova E.* – Lexical and morpho syntactical means of expressing semantic subject in generalizing statements in German and Russian ... 185

**Чусуван Критсада** – Формы префиксальных производных существительных в пейоративных процессах в русском, немецком и тайском языках (сопоставительный аспект)

*Chusuwan Kritsada* – Forms of prefixal derivatives of noun in pejorative sense development in russian, german and thai languages (comparative aspect) . . 189

**Шипилова К.В.** – Экстралингвистические факторы трансформации профессиональной речи педагогов

*Shipilova K.* – Extralingvistic factors of professional pedagogics speech transformation ..... 194

## Информация

Наши авторы. Our Authors ..... 198

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале ..... 200

## ЯДЕРНОЕ РАЗОРУЖЕНИЕ КАЗАХСТАНА И ОБЩНОСТЬ В ЭТОМ ВОПРОСЕ С АФРИКАНСКИМИ СТРАНАМИ

### NUCLEAR DISARMAMENT OF KAZAKHSTAN AND COMMONALITY IN THIS ISSUE WITH AFRICAN COUNTRIES

*S. Azerbayev*

*Summary:* In the article, the author draws attention to the active activity of politicians and diplomats of the Republic of Kazakhstan in the first years after independence to conduct an anti-nuclear policy and reduce nuclear stockpiles. The role of the Republic of Kazakhstan in promoting the idea of complete renunciation of nuclear weapons and the establishment of a nuclear-weapon-free zone in Central Asia is considered. It shows the struggle of African countries against nuclear tests on their territory and the elimination of South Africa's nuclear Arsenal.

*Keywords:* Kazakhstan, Africa, UN, nuclear weapons, diplomacy.

**Азербайев Салават Губайдуллович**

*К.и.н., профессор, Казахский Университет Международных отношений и Мировых языков имени Абылай-хана, Алматы, Казахстан  
salavat\_azersmir@mail.ru*

*Аннотация:* В статье автор обращает внимание на активную деятельность политиков и дипломатов Республики Казахстан в первые годы после обретения независимости по проведению антиядерной политики и сокращению ядерных запасов. Рассматривается роль РК в продвижении идеи о полном отказе от ядерного оружия, о создании зоны, свободной от ядерного оружия, в Центральной Азии. Показана борьба африканских стран против ядерных испытаний на своей территории и ликвидацию ядерного арсенала ЮАР.

*Ключевые слова:* Казахстан, Африка, ООН, ядерное оружие, дипломатия.

Вступив в XXI в., человечество встало перед рядом проблем, без решения которых в ближайшее время, станет весьма проблематично сохранить нормальную жизнедеятельность планеты. К их числу можно назвать – нехватка питьевой воды, резкое потепление планеты из-за выбросов в атмосферу CO<sub>2</sub>, нарастающая экологическая катастрофа из-за невозможности утилизировать мусор, а также накопленный огромный потенциал различных видов оружия массового уничтожения. Среди них, в первую очередь, следует назвать ядерное оружие.

Совета Безопасности Организации Объединенных Наций за последние годы издал многочисленные резолюции, а также целый ряд международных актов, с целью достижения конкретного прогресса в области разоружения. Среди них Договор о нераспространении ядерного оружия (ДНЯО). Как отметил Генеральный секретарь ООН Антониу Гутерриш: «Ядерное оружие представляет собой неприемлемую опасность для человечества. Единственный реальный путь ликвидации угрозы ядерного оружия — это ликвидация самого ядерного оружия» [1].

Подавляющее большинство стран мира выступают в поддержку этих требований и вносят свой посильный вклад в осуществлении этой цели. В этом деле активно принимает участие Республика Казахстан. По словам Сенжера Имера, эксперта из Турции, главного советника Центра исследования кризисных ситуаций и политики: «Казахстан после обретения независимости внес осо-

бий вклад в развитие ядерного разоружения» [2].

Казахстан в борьбе за ликвидацию ядерного оружия не одинок, и имеет ряд общих черт с некоторыми странами мира в области ядерного разоружения. Среди них можно отметить и африканские страны. Для подтверждения этого можно привести следующие аргументы:

- после 2-й мировой войны территория Казахстана стала испытательным ядерным полигоном. Алжир стал таким же ядерным полигоном для испытаний французских атомных зарядов;
- на территории Алжира прекратились испытания после завоевания независимости от Франции. Казахстан прекратил испытания накануне распада СССР и вскоре обрел независимость;
- Казахстан, как союзная республика, принимал участие в создании атомного оружия в СССР. ЮАР сама создала атомное оружие;
- ЮАР добровольно отказался от ядерного оружия. Казахстан также добровольно отказался от ядерного оружия и в 1995 году вывез со своей территории все ядерные боеголовки и средства их доставки (ракеты, авиацию);
- Казахстан выступил инициатором по созданию безъядерной зоны в Центральной Азии. Египет инициировал создание безъядерной зоны на Ближнем Востоке.

В настоящее время Казахстан выступает с предложением к 100-летию ООН полностью отказаться от ядерного оружия. Эту идею наряду с большинством зарубеж-

ных стран поддержали и африканские страны.

Рассмотрим все эти пункты по порядку.

После распада СССР три союзные республики Украина, Белоруссия и Казахстан неожиданно приобрели статус ядерной державы, наряду с Россией. На территории Казахстана продолжали нести боевое дежурство 108 ракет с 10 боеголовками каждая (всего 1400 боеголовок). Кроме них на территории Казахстана было размещено 40 стратегических бомбардировщиков ТУ-95 МС с 240 крылатыми ядерными ракетами. Здесь же находились уникальные объекты для испытания ядерных устройств и запуска ракетно-космической техники (Байконур, Семипалатинск, Сары - Озек) [3].

По данным американской организации ArmsControlAssociation, на сентябрь 1990 г. у СССР были 10 271 ядерный боезаряд, у США — 10 563 боеголовки. После распада СССР число ядерных держав на территории бывшего Союза должно было увеличиться вчетверо — кроме России ядерным оружием обладала Украина, Белоруссия и Казахстан. Причем Украина и Казахстан занимали соответственно третье и четвертое места после США и России по количеству ядерных зарядов. Украина имела 1240 ядерных боеголовок, все — индивидуального наведения, Казахстан — 1040 боеголовок такого же класса [4].

Совместными усилиями Россия и США достигли принятия решения, по которому Украина, Белоруссия и Казахстан отказывались от статуса ядерных держав и передавали России весь оказавшийся на их территории военный атомный потенциал.

Но, в отличие от Украины и Белоруссии Казахстану от ядерного оружия досталось больше проблем, т.к. на ее территории находился семипалатинский испытательный ядерный полигон. За 40 лет существования полигона на нем было проведено около 500 ядерных взрывов различной мощности [5]. Испытания оказали негативное воздействие на население региона - свыше миллиона человек получили опасные дозы радиации. В годы перестройки в Казахстане зародилось широкомасштабное антиядерное движение, впоследствии получившее название «Невада – Семипалатинск», которое возглавил известный поэт Олжас Сулейменов. Напряженная борьба населения Казахской ССР за прекращение ядерных испытаний на Семипалатинском полигоне увенчалась успехом. Не дожидаясь согласования союзного центра, Нурсултан Назарбаев, будучи Президентом Казахской ССР, 29 августа 1991 г. подписал Указ «О закрытии Семипалатинского испытательного ядерного полигона». Этим Указом Казахстан первым сделал реальный шаг к всеобщему ядерному разоружению. Впоследствии все имеющиеся ядерные запасы, находившиеся на полиго-

не, были ликвидированы [6].

Что касается Африки, то испытания ядерного оружия производились на территории Алжира, где Франция в районе оазиса Регган построила ядерный полигон с научным центром и городком для исследовательского персонала. Здесь первый взрыв был произведен 13 февраля 1960 г. Впоследствии был построен второй полигон на юге Алжира на гранитном плато Хоггар, где испытательный комплекс Ин-Эккер до 1966 г. произвел 13 взрывов. В сумме в Алжире было произведено 17 испытаний ядерного оружия. Негативные последствия от этих испытаний можно было ощутить и до недавнего времени. Так, в 2007 г. этот район посетили журналисты и представители МАГАТЭ. И спустя полвека приборы показали, что радиационный фон выброшенных взрывом пород составлял от 7,7 до 10 миллибар в час [7].

Радиоактивное облако первого из французских ядерных испытаний, осуществленное под кодовым названием «Голубой тушканчик», распространилось от южных берегов Испании до столицы Чада Нджамены и захватило практически всю западную часть Северной Африки и остров Сицилия. Распространившееся облако покрыло значительные территории и достигли Мали, Мавритании, Кот д'Ивуара, Сенегала, Нигера, Центральноафриканской республики и Ганы [8].

Совершенные с 1960 по 1964 гг. в пустыне Сахара испытания общей мощностью составили около 450 килотонн [9].

Ядерные взрывы в Алжире прекратились после провозглашения страной независимости. В Казахстане был закрыт ядерный полигон накануне распада СССР.

Но, в отличие от Алжира, в Казахстане оставалось в арсенале ядерное оружие, которое создавало и определенные проблемы, делая статус ядерной державы молодого независимого государства весьма призрачным. К тому же содержать в боевой готовности ракетно-ядерный комплекс было не под силу экономике Казахстана.

«Безъядерный выбор Казахстана после распада СССР был сделан в чрезвычайно сложных условиях», - говорил Н. Назарбаев. Проблема состояла в том, что территория Казахстана в основном находится в Азии, где большинство коренного населения исповедует ислам. В этой связи руководству Казахстана пришлось иметь дело с множеством разнообразных советчиков, которые убеждали сохранить ядерное оружие, обещая значительную финансовую поддержку и международный «престиж» в качестве первой и единственной мусульманской страны с ядерным оружием [10]. Однако, реакция внешнего мира, в первую очередь США, на ядерные планы Казахстана была негативной. На руководство республики стали

оказывать давление с целью вывода ядерного оружия. В Казахстан зачастили визиты высокопоставленных лиц ведущих стран Запада. Среди них - госсекретарь США Д. Байкер в марте 1991 г., министры иностранных дел Великобритании Д. Хэрд и Франции – Р. Дюма, заместитель госсекретаря США Р. Бартоломью в начале 1992 г. Эти политики ясно дали понять, что расширение круга ядерных держав было бы нежелательно и что Казахстану следовало бы отказаться от ядерного оружия.

С другой стороны, Н. Назарбаев, тем не менее, уже тогда понимал, что Казахстану не нужно ядерное будущее, поскольку это сопряжено со множеством политических и экономических проблем. Однако, несмотря на это, на него пытались давить уже внутри страны голоса казахстанских аналогов неоконсерваторов. Они хотели, чтобы молодые и необученные вооруженные силы республики взяли под контроль ракеты как механизм ядерного сдерживания на службе у независимого государства. К ним прибавились и тайные поползновения со стороны арабских эмиссаров, призывавших его сохранить, по их выражению, «исламскую бомбу».

Первый шаг в этом направлении был сделан еще в 1992 г., когда казахстанская делегация во главе с министром финансов РК Т.А. Абдыкадыровым принимала участие в качестве наблюдателя на совещании Правления управляющих Исламского банка развития (ИБР) в г. Триполи 18-19 февраля 1992 г. В его работе участвовали министры финансов 46 стран-членов Организации Исламской Конференции.

Делегацию Казахстана принял лидер Ливии Муаммар Каддафи. А затем она встречалась с майором Абду ас-Салямом Джеллудом, близким к кругу Президента Ливии. В ходе этих встреч и Каддафи и Джеллуд просили передать лично президенту РК Н. Назарбаеву «готовность - выделения кредитов на государственном уровне и создание благоприятных условий финансирования отдельных объектов (крупных и малых) используя кредитные ресурсы ИБР, сохранение арсенала стратегических вооруженных сил (при этом были намеки, если нужно, на оказание финансовой помощи)» [11].

Впоследствии было получено письмо от М. Каддафи, в котором тот умолял Назарбаева «во имя ислама» не извлекаться от ядерного арсенала [11]. А представитель одного из богатой нефтью ближневосточного государства даже предложил предоставить Казахстану \$6 млрд на покрытие расходов на содержание своих ядерных сил [12].

Однако Н. Назарбаев, проявив политическую дальновидность, не принял эти предложения. Молодому независимому государству нужны были международное признание, респектабельность, инвестиции и безопасность.

Эти цели были несовместимы с сохранением в стране ядерного арсенала.

Вспоминая искушение, с которым пришлось бороться стране, Н. Назарбаев отмечал, что отказаться от ядерного арсенала было непросто. По этому поводу он говорил: «Одно лишь наличие у Казахстана ядерных ракет отрезвило бы любого агрессора. Во-вторых, арсенал компенсировал бы дисбаланс военного потенциала в области обычных вооружений и численности Вооруженных сил - и этот довод был тоже логичен для того непростого периода. В-третьих, имел широкое хождение тезис о том, что ядерное оружие само по себе придаст Казахстану статус региональной сверхдержавы. В-четвертых, подчеркивалась высокая важность сохранения ядерного комплекса для развития научно-технического потенциала, фундаментальной и прикладной науки. В-пятых, предлагалась совсем соблазнительная идея - сократить потенциал до объемов, достаточных для ядерного сдерживания. И в течение 20-30 лет, не торопясь определить-ся с решением этой проблемы» [13].

И тогда перед страной, по словам президента, встали две основные задачи: во-первых, получить гарантии независимости от ядерных стран, что они никогда не будут нападать на Казахстан. Во-вторых – получить деньги на демонтаж и за сами ядерные ракеты.

Взамен за отказ от ядерного оружия Казахстан получил уважение международного сообщества и мощную экономическую помощь. Все три республики Казахстан, Белоруссия и Украина, как считает ведущий специалист России в области международной безопасности, контроля над вооружениями и разоружения Алексей Арбатов, получили экономическую помощь от России, но еще большую помощь от НАТО и США [14]. Как отметил Н. Назарбаев: «За топливо для ядерных ракет мы получили деньги, за демонтаж. И на переоборудование заводов на мирные товары – тоже получили соответствующие деньги. Мы за эти годы привлекли более \$200 млрд прямых иностранных инвестиций. Это не кредиты. Именно эти деньги подняли экономику Казахстана» [15].

Во время официального визита президента РК Н. Назарбаева в США в мае 1992 г. Казахстан присоединился к Договору о нераспространении ядерного оружия (ДНЯО) в качестве безъядерной державы. В обмен на это США гарантировали обеспечить безопасность Казахстану и обязались демонтировать и вывести в Россию ракетно-ядерное стратегическое оружие с возмещением республике стоимости урана в ядерных боеголовках.

В свою очередь, Южная Африка также присоединилась к ДНЯО в качестве государства, не обладающего ядерным оружием, после того, как демонтаж его был тайно завершен в 1991 году. Присоединение к ДНЯО сня-



ло ключевые санкции в отношении режима и подчеркнуло его приверженность реформе и новым отношениям с Африкой и миром [16].

В декабре 1994 г., во время совещания СБСЕ в Будапеште, был подписан Меморандум о гарантиях безопасности Казахстану со стороны депозитариев Договора о нераспространении ядерного оружия – России, США и Великобритании. В нем содержались обязательства о неприменении силы против территориальной целостности и политической независимости Казахстана, об отказе от экономического принуждения. Позже свои гарантии прислали КНР и Франция. В мае 1995 г. последние ядерные боеголовки были вывезены с территории Казахстана, а 29 июля 2000 г. на Семипалатинском полигоне была взорвана последняя штольня для проведения ядерных испытаний. Казахстан де-факто стал безъядерным государством [13].

Так завершилась эпопея многолетних атомных испытаний на территории Казахстана.

Своим решением об отказе от ядерного оружия Казахстан одновременно позаботился о безопасности всего человечества. И здесь уместно отметить, что Казахстан, отказавшись от ядерного оружия, последовал примеру ЮАР. Африканская страна является единственным государством, которая разработала в эпоху «холодной войны» ядерное оружие, а затем отказалась от него. Некоторые сторонники контроля над вооружениями указывают на то, что именно Южная Африка является потенциальной моделью для дальнейшего ядерного разоружения [17].

Отказавшись от ядерного статуса, Казахстан, тем не менее, не стал сторонним наблюдателем процесса обеспечения ядерной безопасности. Казахстан стал настойчиво проводить курс на запрещение ядерного оружия. В республике стали регулярно проводиться различные встречи, симпозиумы, конференции, где лейтмотивом звучала идея прекращения испытаний ядерного оружия, запрещения его производства, и, в конечном счете, отказа от применения смертоносного вида вооружения. Основой процесса глобального ядерного разоружения и режима ядерного нераспространения, как известно, является ДНЯО.

Казахстан неоднократно выступал с инициативами, направленными на укрепление режима ДНЯО. Президент РК Н. Назарбаев, выступая на 62-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН в 2007 г., призывал ядерные державы продвигаться к миру, свободному от ядерного оружия, тем самым демонстрируя пример другим, а также предпринять меры по обеспечению эффективности ДНЯО и укреплению режима нераспространения ядерного оружия [18].

Одним из действенных мероприятий в области ядерного разоружения стала проведенная в августе 2012 г. в Астане Международная конференция «От запрета ядерных испытаний к миру, свободному от ядерного оружия».

В своем выступлении на конференции президент РК, говоря о ядерном оружии, назвал его самоубийственным для человечества. А общей целью, по его мнению, для жителей планеты должен стать безъядерный мир [19].

Участники конференции поддержали эту идею Н. Назарбаева. Так, Самуэл Джонфиа, депутат Парламента Республики Гана отметил: «Ядерные испытания – очень серьезная проблема, применение этих технологий не может не сказаться и на окружающей среде, и на здоровье людей. Последствия могут быть просто ужасными. Африка не знает, к счастью, таких трагедий, которые коснулись Казахстана. Именно поэтому данный форум очень важен, он позволяет обменяться мнениями, увидеть друг друга, чтобы лучше понять, чем грозит миру атомное оружие» [20].

Генеральный секретарь ООН Пан Ги Мун высоко оценил действия Казахстана в сфере ядерного разоружения и нераспространения. Во время своего посещения бывшего Семипалатинского испытательного ядерного полигона в апреле 2010 г. он отметил: «Казахстан демонстрирует исключительное превосходство в сфере ядерного разоружения. В 1991 году Президент Нурсултан Назарбаев принял смелое решение о закрытии Семипалатинского ядерного полигона и отказа от ядерного оружия. Это был дальновидный шаг... провозглашение подлинной независимости». И далее Пан Ги Мун призвал руководителей всех стран, в особенности ядерных держав, следовать примеру Казахстана, подчеркнув: «В поисках вдохновения им необходимо ориентироваться на пример этого государства» [21].

Выступая на 70-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН в сентябре 2015 г. глава РК выдвинул инициативу о достижении к 100-летию ООН мира без ядерного оружия, и призвал «сделать построение мира без ядерного оружия главной целью человечества в XXI веке». А для достижения этого, как он подчеркнул, необходимо принять Всеобщую декларацию [22].

Предложения, высказанные казахстанским лидером, не остались без внимания. 7 декабря 2015 г. в Нью-Йорке на пленарном заседании Генеральной Ассамблеи ООН была утверждена инициативная Казахстаном Всеобщая декларация о построении мира, свободного от ядерного оружия. В разработке соответствующей резолюции приняли участие дипломаты 35 государств, представлявшие различные континенты и региональные группы [22].

После этой инициативы главы Республики Казахстан Министерством иностранных дел РК в течение 2010-2015 гг. велась кропотливая работа со всеми заинтересованными сторонами по разработке и согласованию текста Всеобщей декларации. Окончательный вариант текста был доработан в ходе работы Первого комитета ГА ООН в октябре-ноябре 2015 г.

Представленная для утверждения «Всеобщая декларация по достижению мира, свободного от ядерного оружия, призывает к:

- полной ликвидации ядерного оружия как единственной абсолютной гарантии против его применения или угрозы применения;
- принятию многостороннего и имеющего обязательную юридическую силу документа, предусматривающего полную ликвидацию ядерного оружия;
- направлению людских и экономических ресурсов, используемых в разработке, техническом обслуживании и модернизации ядерного оружия, на цели укрепления мира и безопасности, устойчивого развития и избавления миллионов людей от нищеты;
- соблюдению норм международного права, включая нормы международного гуманитарного права, в связи с катастрофическими гуманитарными последствиями любого применения ядерного оружия» [22].

Казахстанская антиядерная инициатива была поддержана многими странами.

Так, в ходе пребывания в Астане президента АРЕ Абдель Фаттах ас-Сиси в феврале 2016 г. казахстанской стороной было выражено признание Египту за поддержку резолюции ООН по принятию «Всеобщей декларации о построении мира, свободного от ядерного оружия», инициированной Президентом РК Н. Назарбаевым. В свою очередь, Казахстан поддержал инициативу Каира по созданию зоны, свободной от ядерного оружия на Ближнем Востоке [23].

Здесь уместно вспомнить, что еще в апреле 1996 г. в Каире состоялось подписание Африканского Договора о зоне, свободной от ядерного оружия, в котором приняли участие более 50 африканских государств-членов Организации Африканского Единства (ОАЕ), представленные в основном министрами иностранных дел и представителями правительств. На церемонии подписания этого документа тогдашний президент АРЕ Х. Мубарак отметил, что Африканский континент показывает пример другим континентам подписанием Договора о зоне свободной от ядерного оружия. Подписание Договора является весомым достижением на пути запрета на распространение ядерного оружия, как на региональ-

ном, так и глобальном уровне [24].

В преамбуле Договора отмечалась главная цель документа – сохранение мира и безопасности на африканском континенте и поддержка усилий мирового сообщества по нераспространению ядерного оружия на глобальном уровне, основанных на декларациях Организации Африканского Единства «Африка без ядерного оружия» (1964 г.) и «О безопасности, разоружении и развитии» (1986 г.).

По настоянию арабских и египетских представителей в текст Декларации была включена статья, подчеркивающая важность создания новых зон, свободных от ядерного оружия на Ближнем Востоке или других регионах напряженности, с целью укрепления мира и международной безопасности [25].

Эта идея в дальнейшем нашла свое воплощение в Центральной Азии. Спустя 10 лет 5 независимых государств региона (Казахстан, Кыргызстан, Таджикистан, Туркменистан и Узбекистан) также подписали Договор о создании зоны, свободной от ядерного оружия (ЦАЗСЯО) 8 сентября 2006 г. в Семипалатинске. Через три года парламенты всех 5 государств ратифицировали Договор о ЦАЗСЯО. Это положило начало официальному функционированию в центрально-азиатском регионе безъядерной зоны. ЦАЗСЯО – стала первой безъядерной зоной, появившейся в Северном полушарии [26].

Однако создание безъядерной зоны в Центральной Азии юридически не гарантировало ее безопасность со стороны ведущих ядерных держав. В Гааге в марте 2014 г. состоялся саммит по ядерной безопасности. На нем Президент РК Н. Назарбаев призвал участников саммита к всеобщему ядерному разоружению, которое, по его мнению, является единственной гарантией ядерной безопасности, и заявил: «Мы рассчитываем на скорейшее подписание государствами «ядерной пятерки» протокола о предоставлении негативных гарантий безопасности странам – участницам Договора о зоне, свободной от ядерного оружия, в Центральной Азии» [26].

Это предложение поддержал Генсек ООН Пан Ги Мун, сделав заявление с требованием к пяти ядерным державам – России, Великобритании, Китаю, США и Франции – признать дополнительный протокол о гарантиях безопасности к договору о безъядерной зоне в Центральной Азии [27].

Страны «ядерной пятерки» приняли во внимание эти обращения и 6 мая 2014 г. в штаб-квартире ООН в Нью-Йорке представители Франции, Великобритании, Китая, России и США подписали Протокол к Договору о создании зоны, свободной от ядерного оружия, в ЦАЗСЯО. Таким образом, был сделан новый важный шаг в юри-

дическом оформлении гарантии не применять ядерное оружие против пяти центрально-азиатских участников договора [21].

Действия международного сообщества в последние годы по сокращению ядерных арсеналов дали положительные результаты. Благодаря им, общее число ядерных вооружений в мире стало сокращаться. Согласно данным Стокгольмского института исследования проблем мира, к началу 2017 г. в распоряжении девяти ядерных держав было приблизительно 4150 ядерных боеголовок оперативного развертывания. Общее число боеголовок составило 14 935 единиц. Подавляющее число из них - 93% находятся в распоряжении России и США [28].

К слову сказать, в 2016 г. боеголовок в мире было на 460 единиц больше и составляло 15 395 единиц. А если сравнить эту цифру с 70 тысячами, находившимися в распоряжении ядерных держав в разгар холодной войны в середине 1980-х, то налицо явный прогресс и можно преисполниться долей оптимизма за будущее человечества [28].

Роль Казахстана в нераспространении и сокращении ядерного оружия признается во всём мире. Антиядерный курс Казахстана был отмечен в Политическом обращении Президента Н.А. Назарбаева к Совету Безопасности ООН по случаю начала полномочий Казахстана в качестве непостоянного члена этой организации на период 2017-18 гг.

Первым пунктом своего обращения в качестве важнейшего вопроса выживания человечества он назвал достижение мира, свободного от ядерного оружия. В

частности, он сказал: «В идеале, Казахстан призывает все государства-члены ООН, особенно постоянных членов Совета Безопасности, избавить мир от ядерного оружия к 100-летию ООН в 2045 году» [29].

Еще одним шагом Казахстана в достижении безъядерного мира стала ратификация в июле 2019 г. Парламентом страны Договора о запрещении ядерного оружия. Этот документ был принят еще 7 июля 2017 г. при поддержке 122 государств-членов ООН. Договор утверждает принципы безъядерного мира. Согласно нему, государства-участники обязуются не производить ядерное оружие, не проводить испытания, а также им запрещено хранить и размещать на своих территориях ядерные взрывные устройства [30].

Таким образом, можно сказать, что суверенный Казахстан за годы независимости проделал колоссальную работу по продвижению идеи создания безъядерного мира на Земле. В этом деле страна учитывала опыт борьбы против ядерного оружия и африканских стран (Алжир, Египет, ЮАР), которые поддерживали выдвигаемые Казахстаном предложения и действия по избавлению человечества от смертоносного вида вооружений, созданию и обеспечению на планете зон свободных от ядерного оружия.

Роль Казахстана в нераспространении ядерного оружия признана повсеместно. И, безусловно, в том, что две крупнейшие ядерные державы - Россия и США - взяли сегодня курс на сокращение стратегического вооружения, есть определенная заслуга казахстанской дипломатии и взвешенный миролюбивый внешнеполитический курс Республики Казахстан.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Международный день борьбы за полную ликвидацию ядерного оружия 26 сентября. <https://www.un.org/ru/events/nuclearweaponelimination/> (accessed 20.09.2019)
2. Ядерное разоружение – основное требование и гарантия мира. <https://24.kz/ru/news/policy/item/337635-ekspert-yadernoe-razoruzhenie-osnovnoe-trebovanie-i-garantiya-mira> (accessed 29.09.2019)
3. Внешняя политика Республики Казахстан. Проблема ядерной безопасности. <http://testent.ru/index/0-93> (accessed 20.09.2018)
4. Иванов А. Нынешние беды Украины обусловлены ее отказом от ядерного оружия – иноСМИ. <http://www.profi-forex.org/novosti-mira/novosti-sng/ukraine/entry1008227857.html> (accessed 23.09.2014)
5. Беларусь, Казахстан, Украина: 20 лет без ядерного оружия. <http://www.dailysmi.net/news/411860/> (accessed 12.10.2013)
6. К 30-летию антиядерного движения «Невада-Семипалатинск». <http://www.mfa.gov.kz/ru/brussels/content-view/k-30-letiu-antiadernogo-dvizenia-nevada-semipalatinsk-3> (accessed 10.12.2019)
7. Канафина Ж. Малоизвестные факты о ядерных полигонах мира. <http://theopenasia.net/articles/detail/maloizvestnye-fakty-o-yadernykh-poligonakh-mira/> (accessed 29.08.2016)
8. Макарова А. Операция «голубой тушканчик»: раскочерчены данные французских ядерных испытаний в Алжире. <http://ru.rfi.fr/frantsiya/20140217-vo-frantsii-opublikovali-kartu-frantsuzskikh-yadernykh-ispytanii-v-sakhare> (accessed 10.09.2016)
9. Список ядерных испытаний Франции. [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%BE%D0%BA\\_%D1%8F%D0%B4%D0%B5%D1%80%D0%BD%D1%8B%D1%85\\_%D0%B8%D1%81%D0%BF%D1%8B%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B9\\_%D0%A4%D1%80%D0%B0%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%B8](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%BE%D0%BA_%D1%8F%D0%B4%D0%B5%D1%80%D0%BD%D1%8B%D1%85_%D0%B8%D1%81%D0%BF%D1%8B%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B9_%D0%A4%D1%80%D0%B0%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%B8) (accessed 20.09.2019)

10. Йорик Казахстан и ядерное оружие. <http://yorick.kz/kazakhstan-i-yadernoe-oruzhie/> (accessed 19.03.2019)
11. Архив Президента РК, Ф.5-н, оп. 1, д. 481, л. 89-90 Отчет о поездке в Ливию министра финансов РК. Т.А. Абдикадирова (21.02.1992 г.) (accessed 20.08.2017)
12. Джошуа Кучера Почему Казахстан на самом деле отказался от ядерного арсенала? <https://russian.eurasianet.org/node/60083> (accessed 17.05.2013)
13. Назарбаев принял беспрецедентное решение отказаться от ядерного оружия. <https://diapazon.kz/news/14678-nazarbaev-prinjal-besprecedentnoe-reshenie> (accessed 20.08.2010)
14. Арбатов А. Ядерное сдерживание и ядерное распространение. <http://www.armscontrol.ru/course/lectures03b/aga030917.htm> (accessed 05.07.2017)
15. Нурсултан Назарбаев: отказ от ядерного статуса позволил Казахстану поднять экономику. <https://sevastopol.su/news/nursultan-nazarbaev-otkaz-ot-yadernogo-statusa-pozvolil-kazhastanu-podnyat-ekonomiku> (accessed 20.01.2020)
16. Terence McNamee Forget the Libya Model. South Africa Shows the Path to Peace With Pyongyang. <https://foreignpolicy.com/2018/05/22/forget-the-libya-model-south-africa-shows-the-path-to-peace-with-pyongyang/> (accessed 22.05.2018)
17. Robert Farley The Story of How South Africa Voluntarily Gave Up Its Nuclear Weapons. <https://nationalinterest.org/blog/the-buzz/the-story-how-south-africa-voluntarily-gave-its-nuclear-23449> (accessed 01.12.2017)
18. Выступление Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева на дебатах 62-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН (Нью-Йорк, 25 сентября 2007 года). <https://www.zakon.kz/93806-vystuplenie-prezidenta-respubliki.html> (accessed 30.09.2007)
19. Назарбаев Н.А. Безъядерный мир – глобальная миссия Казахстана // Казахстанская правда, 30.08.2012 (Kazakhstanskaya Pravda, 30.08.2012)
20. Говорят участники конференции // Казахстанская правда, 30.08.2012 (Kazakhstanskaya Pravda, 30.08.2012)
21. Идрисов Е. Новый шаг к региональной и глобальной безопасности. <https://www.kazpravda.kz/news/politika/novii-shag-k-regionalnoi-i-globalnoi-bezopasnosti/?print=yes> (accessed 13.05.2014)
22. В ООН поддержали инициативу Назарбаева о мире без ядерного оружия. <https://www.nur.kz/979973-v-oon-podderzhali-iniciativu-nazarbae.html> (accessed 08.12.2015)
23. Казахстан и Египет договариваются о сотрудничестве в космической сфере и в области мирового атома. <http://www.matritca.kz/news/30081-kazhastan-i-egipet-dogovarivayutsya-o-sotrudnichestve-v-kosmicheskoy-sfere-i-v-oblasti-mirovogo-atoma.html> (accessed 26.02.2016)
24. Архив Президента РК, Ф.75-н, оп.1, д. 1502 л. 38
25. Архив Президента РК, Ф. 75-н, оп.1, д. 2520, л. 79-81
26. Ибрагимова Г. Центральнo-азиатская зона, свободная от ядерного оружия: становится ли регион безопаснее? <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/tsentralnoaziatskaya-zona-svobodnaya-ot-yadernogo-oruzhiya-s/> (accessed 03.08.2015)
27. Артем Миусов США не даёт Казахстану ядерных гарантий. [http://total.kz/politics/2014/05/07/ekspert\\_ssha\\_ostavlyayut\\_sebe\\_pr](http://total.kz/politics/2014/05/07/ekspert_ssha_ostavlyayut_sebe_pr) (accessed 07.05.2014)
28. Серебряная О. Ядерный арсенал мира: как страны перестали бояться и полюбили атомную бомбу. <https://www.currenttime.tv/a/29086149.html> (accessed 08.03.2018)
29. Политическое обращение президента Казахстана Н.А. Назарбаева к Совету Безопасности Организации Объединенных Наций. <http://www.mfa.gov.kz/ru/beijing/content-view/politiceskoe-obrasenie-prezidenta-kazhastana-nanazarbaeva-k-sovetu-bezopasnosti-organizacii-obedinennyh-nacij-2> (accessed 30.01.2017)
30. Казахстан ратифицировал договор о запрещении ядерного оружия. <https://news.mail.ru/politics/37852461/?frommail=1> (accessed 03.07.2019).

---

© Азербаяев Салават Губайдуллович (salavat\_azersmir@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



DOI 10.37882/2223-2982.2020.09.04

# КОРЕЙСКАЯ ВОЙНА 1950-1953 ГГ. В ОЦЕНКАХ РОССИЙСКОЙ АНТИКОММУНИСТИЧЕСКОЙ ЭМИГРАЦИИ<sup>1</sup>

## KOREAN WAR 1950-1953 IN PERCEPTION BY RUSSIAN ÉMIGRÉ PRESS

A. Antoshin  
V. Antoshin

*Summary:* The article identifies and analyses the propaganda strategies implemented in Emigre media publications on the Korean War. The article is devoted to the materials of State Archive of Russian Federation, journals "Sotsialistichesky vestnik" (New York), "Chasovoy" (Brussels), "Pravoslavnaya Rus" (Jordanville) etc. The article represents different ideological attitudes of Russian emigres. The authors prove that emigres-anticommunists led to the escalation of tension in the world.

*Keywords:* Russian emigres, mass-media, Cold War, Korean War.

**Антошин Алексей Валерьевич**

Д.и.н., профессор, Уральский федеральный университет  
alex\_antoshin@mail.ru

**Антошин Валерий Алексеевич**

К.ф.н., профессор, Уральский институт управления-филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

*Аннотация:* В статье выявляются и анализируются пропагандистские стратегии, реализованные в публикациях эмигрантских средств массовой информации, посвященных проблематике Корейской войны. Статья основана на материалах Государственного архива Российской Федерации, журналов «Социалистический вестник» (Нью-Йорк), «Часовой» (Брюссель), «Православная Русь» (Джорданвилль) и др. В ней представлены идейно-политические установки различных эмигрантских группировок. Авторы доказывают, что антикоммунистическая эмиграция подталкивала политическую элиту США к эскалации международной напряженности в начале 1950-х гг.

*Ключевые слова:* русская эмиграция, средства массовой информации, холодная война, Корейская война.

**П**роблематика истории Корейской войны продолжает привлекать внимание исследователей во всем мире. Данное событие стало одной из высших точек эпохи холодной войны, периодом, когда человечество, казалось, очень близко подошло к началу нового глобального военного конфликта – Третьей мировой войны. Поэтому неслучайно, что события на Корейском полуострове привлекали пристальное внимание средств массовой информации во всем мире, в том числе газет и журналов, издававшихся российскими эмигрантами-антикоммунистами. Между тем, идейно-политические установки российской эмиграции в условиях Корейской войны пока еще не становились объектом специального изучения.

Следует признать, что для значительной части российских эмигрантов-антикоммунистов в период Корейской войны были характерны пораженческие настроения. В случае начала нового глобального конфликта, полагали эти эмигранты, Зарубежная Россия должна была так или иначе встать на сторону Запада. Опровергая возможные обвинения в том, что такая позиция расходится с патриотическими установками, старый рус-

ский либерал, бывший член ЦК кадетской партии князь В.А. Оболенский заявлял: «Если теперь мы видим, что Сталин начинает Третью мировую бойню не в интересах нашей родины, а для вящего порабощения народов России и всего мира, мы не только считаем себя вправе, но чувствуем себя обязанными быть пораженцами» [13].

Даже «крайняя левая» российской эмиграции – меньшевики, хотя и с некоторыми оговорками, но принимали пораженческую платформу в новой войне. Отвергая для эмиграции такую политику, которая «могла бы быть понята, как ориентация на войну», они в тезисах «Задачи и тактика РСДРП в эмиграции» подчеркивали: «Русская демократическая эмиграция, в случае возникновения новой войны, развязанной Сталиным, занимая по отношению к советскому правительству пораженческие позиции, сможет полностью определить свою политическую линию только в зависимости от того, каковы будут цели обороняющих ее демократических держав в отношении России во время войны» [17]. Впрочем, эта оговорка – поддержка Запада только в том случае, если он будет ставить в войне с СССР не захватнические, а идеологические (ликвидацию коммунистического режи-

<sup>1</sup> Исследование выполнено в рамках гранта РФФИ № 19-59-51004 «Роль диаспоральных сообществ в социально-экономическом и культурном развитии России и Кореи в XX в. (на материалах сообществ русских эмигрантов в Корею и корейской общины Урала)».

ма) цели – была характерна практически для всех антикоммунистических эмигрантских группировок, определявших свою позицию в случае начала Третьей мировой войны.

Дискуссии в лагере антикоммунистической эмиграции вызвал вопрос о возможности участия эмигрантов в войне на стороне противников СССР. Учитывая опыт Второй мировой войны, формирования власовской армии, деятели военной эмиграции обсуждали проблему того, каким должен быть выбор российского зарубежного офицерства в грядущей войне. По некоторым данным, отдельные эмигранты не ограничивались поддержкой действий США в прессе, а пытались принять и непосредственное участие в военных действиях в Корее. Советский историк А.А. Стрелко приводил факты вербовки в Латинской Америке добровольцев из русских эмигрантов для участия в Корейской войне в составе частей Д. Макартура [15, с. 126]. Источники свидетельствуют, что среди погибших на Корейской войне американских солдат и офицеров были и представители российской диаспоры, например, сын казачьего полковника С.В. Болдырева В.В. Болдырев [6, с. 83].

Вместе с тем, весьма осторожным подходом к этой проблеме отличалась одна из крупнейших организаций бывших власовцев – Союз воинов освободительного движения (СВОД). Реагируя на циркулировавшие в диаспоре слухи о возможности формирования русских частей в антикоммунистической армии, Военный Совет СВОД выпустил следующее постановление: «Если эта интернациональная армия будет формироваться по принципу французских легионов и использоваться на подавление восстаний и путчей (хотя бы и коммунистических) где-то в Новой Зеландии или на о. Куба, то пропагандировать за вступление русских антибольшевиков в такую армию не стоит» [1, с. 14-15]. Фактически в данном случае лидеры СВОД выражали отрицательное отношение к опыту функционирования в годы Второй мировой войны русских вооруженных формирований под немецким командованием.

В качестве альтернативного варианта, который, как им казалось, только и мог привести к позитивным результатам, выдвигалось возрождение РОА, во главе которой должны были стоять русские офицеры. При этом важным фактором объявлялось наличие у армии четко выраженной и открыто объявленной программы – освобождение России от большевизма. Впрочем, в личной переписке власовцев можно обнаружить свидетельства осознания ими самими того факта, что идея создания некоего аналога РОА в конкретных условиях начала войны в Корее вряд ли была осуществима. Было очевидно, что США вряд ли пошли бы на этот шаг на тех условиях, о которых говорило руководство СВОД.

В антикоммунистической прессе предпринимались попытки представить США как защитников свободы и демократии, не имевших никаких экспансионистских замыслов. Так, например, некоторые российские монархисты заявляли, что американцы проводили мирную политику, «ничего и никого не собираются завоевывать и никого не собираются грабить. Дают независимость Филиппинам, ведут в общем разумную политику в оккупированной Японии и вели бы очень разумную политику в оккупированной Германии, если бы им не мешали Англия, Франция и Советы» [12]. Аналогичные мысли высказывал и известный «перебежчик» Г. П. Климов, которого в целом трудно упрекнуть в симпатиях к США и политике Запада. Заявляя, что Запад после окончания Второй мировой войны стремился исключительно к миру, он подчеркивал, что в случае начала нового глобального конфликта вся вина ляжет на Советский Союз [8, с. 617].

Среди тех, кто восторгался действиями американских политиков и военных в период войны в Корее, были даже иерархи Зарубежной православной церкви. Например, архимандрит Константин (в миру – К.И. Зайцев, в прошлом известный публицист, соратник П.Б. Струве), вспоминая события 1950-1953 гг. на Корейском полуострове, позднее писал: «Полным голосом говорила тут гражданская мудрость и ярко сияла военная доблесть американцев» [9]. Наиболее лестных эпитетов на страницах эмигрантской прессы удостоился генерал Д. Макартур. Характерно, что генерал Белой армии В. Замбржитский (в 1919 г. – генерал-майор, генерал для поручений при главнокомандующем Вооруженными силами Юга России А.И. Деникине), подробно разобрав с точки зрения военного тактического искусства действия Д. Макартура в Сеульской операции, заявил, что тот «спас честь великого американского народа в борьбе с мировым злом» [4]. Неслучайно эту положительную оценку генералу Д. Макартуру дал представитель высшего офицерского состава Белой армии. Известны и другие положительные характеристики американского генерала, исходившие от ветеранов Белого движения. Они подчеркивали наличие у офицерского корпуса различных государств некоторых общих черт, которые позволяют им находить точки соприкосновения интересов. Указывая на закономерность того, что генерал Д. Макартур стал «символом национальной идеи», один из лидеров объединения русских солдат и офицеров в эмиграции – Суворовского союза – Е. Месснер отмечал: «Офицеры – националисты по призванию» [10].

Подобные В. Замбржитскому и Е. Месснеру эмигранты рассматривали Д. Макартура прежде всего как бескомпромиссного антикоммуниста, сторонника решительных действий в Корее. Снятие его с поста руководителя военными операциями в Корее в 1951 г. воспринималось

антикоммунистической эмиграцией как очередное свидетельство нерешительности политической элиты США, ее склонности к компромиссам с социалистическим лагерем. Именно эти особенности интеллектуальной и политической элиты либерально-демократической цивилизации Запада вызывали у многих деятелей Русского зарубежья наибольшее отторжение. Д. Макартур же воспринимался как человек совершенно иного плана, обладавший «простой, естественной, человеческой и единственно правильной философией». Заметим, кстати, что трудно в полной мере согласиться с позицией известного британского историка международных отношений П. Кальвокоресси, заявлявшего: «Эффектное увольнение Макарура вызвало такой переполох, что его значение не сразу было понято. А оно состояло в том, что корейская война должна закончиться компромиссом» [7, с. 139]. На наш взгляд, анализ эмигрантской прессы убедительно показывает, что именно такой вывод сделали авторы многих изданий Русского зарубежья сразу же после получения информации об увольнении американского генерала.

Одновременно эмигрантские публицисты этого направления стремились доказать, что значительная часть населения США поддерживала решительную линию Д. Макарура: «Национальный герой Америки, по все видимости, не останется в одиночестве, но будет поддержан широкими слоями американского народа» [5]. Любопытно, что в исследованиях некоторых отечественных историков можно найти подтверждения этому тезису. Так, известный военный историк полковник П.И. Пасхальный указывает, что, согласно опросу Института Гэллага, в 1951 г. 49 % американцев были согласны с идеей Д. Макарура применить атомное оружие в Корее [14, с. 67].

Впрочем, в эмигрантской прессе, симпатизировавшей Д. Макаруру, высказывалось и мнение о том, что осторожная политика администрации Г. Трумэна также была вполне понятна и обоснована. Некоторые публицисты, приветствуя решимость Д. Макарура покончить с влиянием коммунизма в Азии, одновременно указывали на то, что по-своему прав и президент США, стремившийся предотвратить Третью мировую войну. Осторожная линия американской администрации была вызвана, в частности, наличием не слишком надежных союзников – прежде всего Франции и лейбористской Великобритании [11]. В то же время Советский Союз держал своих сателлитов в Центральной и Восточной Европе под полным контролем.

Приветствуя решимость Д. Макарура вытеснить коммунистические силы с Корейского полуострова военными методами, эмиграция вспомнила и о важности

пропагандистского обеспечения антикоммунистической борьбы. Именно поэтому одобрение вызывали высказывания тех американских политиков, которые, будучи такими же, как Д. Макартур, бескомпромиссными антикоммунистами, обращали внимание на эту составляющую государственной политики. Речь шла, в частности, о сенаторах Ноуланде и Уили [2]. Особую известность приобрел У. Ноуланд, получивший за свою позицию по китайскому вопросу даже характерное прозвище «сенатор из Формозы». По замечанию американского историка Х. Брандса, несмотря на экстремистские взгляды У. Ноуланда, точка зрения последнего «отражала мнение миллионов американцев» [16, р. 176].

После отставки Д. Макарура политика администрации США в Корее неоднократно вызывала неодобрение в российской эмигрантской прессе. Эмигрантские публицисты полагали, что политики и дипломаты препятствовали решительной победе над коммунистическими войсками, «связывая руки» военному командованию. Задолго до окончания боевых действий ими был сделан вывод о неэффективности стратегии изматывания, «утомления противника потерями».

Позиция этой части российской диаспоры не изменилась и по прошествии времени, когда стали очевидны последствия мирного урегулирования в Корее по варианту 1953 г. Ретроспективно оценивая ситуацию, некоторые эмигранты склонялись к тому, что применение оружия массового уничтожения было для США и западных демократий единственно правильным выходом из той непростой ситуации. Известный деятель власовской эмиграции, протоиерей Димитрий Константинов писал в 1985 г. Ю.К. Мейеру: «Генерал Макартур был прав. США, обладая абсолютным военным превосходством, применив хотя бы в ограниченной дозе атомное оружие, сокрушили бы и корейцев, и китайских «добровольцев»... Не было бы разделения и Панмунчжонского позора, и главное, после такого решения проблемы не было бы войны во Вьетнаме...Корея явилась прелюдией Вьетнама...Вы скажете – жертвы. Но их было бы не больше, а меньше, чем во Вьетнамской войне» [3, л. 1].

Таким образом, анализ источников показывает, что большинство эмигрантских политических группировок в условиях Корейской войны занимали непримиримую позицию, отказываясь идти на какие-либо уступки СССР и его союзникам. Фактически эмигранты подталкивали США к эскалации напряженности в мире, выступая за применение против Советского Союза широкого арсенала средств, в том числе и самых современных видов вооружения.



ЛИТЕРАТУРА

1. Вестник связи власовцев. Каракас, 1954. № 4.
2. Голос народа. Мюнхен, 1951. 21 января.
3. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ), ф. 10037, оп. 1, д. 92.
4. Замбржитский В. Контрудар Макатура в Корее // Часовой. Брюссель, 1950. № 303. С. 6.
5. За правду. Буэнос-Айрес, 1951. 21 апреля.
6. Казачий словарь-справочник. Кливленд, 1966. Т. 1.
7. Кальвокоресси П. Мировая политика. 1945-2000. М., 2003. Кн.1.
8. Климов Г.П. Песнь победителя. Краснодар, 2002.
9. Константин, архимандрит. Близ есть, при дверех // Православная Русь. Джорданвилль, 1955. № 8. С. 10.
10. Месснер. Националисты по призванию // Суворовец. Буэнос-Айрес, 1951. 26 мая.
11. Наш путь. Мюнхен, 1951. № 4.
12. Наша страна. Буэнос-Айрес, 1950. 15 апреля.
13. Оболенский В.А. Тридцать восьмая параллель // Новое русское слово. Нью-Йорк, 1951. 4 марта.
14. Пасхальный П.И. США: ядерная политика и народ. М., 1992.
15. Стрелко А. А. Славянское население в странах Латинской Америки. Киев, 1980.
16. Brands H.W. Cold warriors. Eisenhower's Generation and American Foreign Policy. New York, 1988.
17. International Institute of Social History (IISH). Boris Dvinov collection. Folder 7.

© Антошин Алексей Валерьевич (alex\_antoshin@mail.ru), Антошин Валерий Алексеевич.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»





## УКРАИНСКАЯ ИДЕОЛОГИЯ В КРЫМУ В ПЕРИОД КОНЦА 1917 – НАЧАЛА 1919 ГГ.

**Бутовский Александр Юрьевич**

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»  
mrvip76@mail.ru*

### UKRAINIAN IDEOLOGY IN THE CRIMEA FROM LATE 1917 TO EARLY 1919

**A. Butovskiy**

*Summary:* The article is devoted to the complex issue of Ukrainian ideology in the Crimea from late 1917 to early 1919. Based on a thorough analysis of sources, the author offers to consider the history of the development of Ukrainian agitation and propaganda in this difficult period of the country's history. According to the researcher, the basis of «Ukrainianism» was the direct hope of the population that the «Ukrainianized» regiments, divisions and corps formed at the front and in the rear would be able to maintain relative order in the South of Russia, keep the country from sliding towards revolutionary anarchy and lawlessness. However, these aspirations were in vain. The Ukrainian regiments and battalions created in the Taurida Governorate directly sided with the Bolsheviks. As for the main mistakes of Ukrainian propaganda on the territory of the Peninsula, they consisted in its rather strong nationalist demagogic slogans that alienated the multi-ethnic population of Crimea.

*Keywords:* Civil war, propaganda, agitation, Russia, Germany, Ukraine, Crimea, Black Sea Fleet.

*Аннотация:* Статья посвящена сложной теме украинской идеологии в Крыму в период конца 1917 – начала 1919 гг. На основе тщательного анализа источников, автор предлагает рассмотреть историю развития украинской агитации и пропаганды в указанный сложный период истории нашей страны. По мнению исследователя, базой «украинства» стала прямая надежда населения на то, что сформированные на фронте и в тылу «украинизированные» полки, дивизии и корпуса, будут способны поддержать относительный порядок на Юге России, удержать страну от сползания в сторону революционной анархии и беспредела. Но все эти чаяния, оказались напрасными. Украинские полки и батальоны, созданные в Таврической губернии, прямо переходили на сторону большевиков. Что же касается основных ошибок украинской пропаганды на территории полуострова, то они заключались в ее довольно сильных националистических демагогических лозунгах, оттолкнувших от себя многонациональное население Крыма.

*Ключевые слова:* Гражданская война, пропаганда, агитация, Россия, Германия, Украина, Крым, Черноморский флот.

**П**ропаганда и агитация, являются важнейшими видами идеологической и политической деятельности. Непосредственно под влиянием пропаганды и агитации меняется настроение и сознание народных масс, происходит привлечение людей на стороны, тех или иных, политических сил. Актуальность такой темы не вызывает сомнений, ведь анализ ошибок данного вида деятельности, позволяет избежать их в будущем, например, на очередном витке политической борьбы. Исследователи уже не раз обращались к истории и деятельности политической борьбы, политических партий и движений в Крыму в начале XX века [7; 9; 10; 11; 21; 24] Благодаря их усилиям была восстановлена широкая историческая картина политического противостояния противоборствующих сил и разносторонняя база данных по истории политических движений Крыма 1917-19 гг. В ходе многочисленных дискуссий, некоторые из ученых касались и вопросов информационной политики Украины на полуострове в годы революций и Гражданской войны. Однако, отдельного исследования по украинской агитации и пропаганде в Крыму данного периода, до сих пор, еще не было. В этой связи, на основе тщательного анализа всех видов источников мы предлагаем рассмотреть историю развития украинской агитации и пропаганды в указанный сложный период

истории нашей страны.

Впервые, с таким явлением, как украинская агитация и пропаганда, жители полуострова столкнулись еще в 1917 году. Причём, сразу же можно говорить о ее определенном успехе, так как в декабре этого года на линкоре «Воля» демонстративно был поднят украинский флаг. Правда, активные протестные действия матросов корабля, из которых 300 человек считали себя русскими, а 400 украинцами, не позволили закрепить успех украинской пропаганды. Матросы пригрозили покинуть корабль и на последующем собрании комитетов, было решено спустить на «Воле» украинский флаг и вновь поднять красный [7, с. 238].

Первые неудачи совершенно не смутили националистов, политические аппетиты которых продолжали расти. Теперь они претендовали не только на Черноморский флот и Крым, но и на северные уезды Таврической губернии. Люди, которые в этот момент возглавили самопровозглашенную Украину, были готовы пойти на соглашение даже с Советской Россией в обмен на Крым и флот, включая торговый, который, по их словам, «на Черном море принадлежит только Украине» [19, с. 14-16]. В дальнейшем, по этой же причине, украинскими властями

ми была выбрана пропагандистская тактика полного игнорирования Республики Таврида. В Крым пошли телеграммы и письма из различных, только что образованных ведомств Украины. Так как, все эти документы были юридически ничтожные, появление их в Крыму более походило на пропагандистскую акцию, чем на действия, по какому-то ни было, государственному управлению. Для примера, можно привести указание управляющему государственной Таврической конюшни, в категорической форме сменить все надписи и перевести делопроизводство на украинский язык [ГААРК Ф.Р-1694. Оп.1. Д.96. Л.7], или письмо из отдела православной церкви Департамента исповеданий Украины «Губернияльному комиссару», который должен был «пристально наблюдать, чтобы духовенство исполняло распоряжения о поминании на службе Божьей по церквям Государство и Власть Украинскую» [ГААРК Ф.Р-1694. Оп.1. Д.96. Л.8; 7, с. 338].

Особый интерес для нас, представляет пропагандистский шаблон украинских сепаратистов, призванный оправдать перед населением южных российских губерний присоединение их территорий к самопровозглашенной Украине. Так, исходя из логики националистов, численность крымско-татарского народа не способствует к созданию самостоятельной государственной организации и поэтому они должны опереться на какое-нибудь сильнейшее государство, которым может быть только Украина. Кроме того, по мнению сепаратистов, Крым был связан географически, политически и экономически не с Россией, а именно с Украиной. «Украина – страна хлебная с огромными промышленными возможностями в будущем, – крымский юг – это Ривьера, климатические станции, виноградные и фруктовые сады, которые, однако, без украинских промышленных изделий обойтись не смогут. Государственный симбиоз крымских татар и украинцев продиктован самой природой, и мы думаем, что эти резоны, как наиболее убедительные, примут во внимание татарские политики и создадут добро для родной страны – выгодное для украинцев и себя согласие» [19, с. 14].

Надо сказать, что на определенных этапах такая агитация имела успех, тем более, что на подобную пропаганду накладывалась вера в основном городского, населения об освобождении украинцами Крыма, не только от большевиков, но и от немцев. Информация о том, что украинские «освободители», отставали от германских войск на двое суток, старательно замалчивалась. Не говоря уже о том, что украинские войска полковника Болбочана были в течение нескольких последующих дней, вообще выдворены из Крыма [22, с. 87; 25, с. 93; 14, с. 417-418; 16, с. 92; 27, с. 384; 26, с. 89].

Тем не менее, «Уряд» Гетмана П. Скоропадского для оправдания предполагаемого присоединения Крыма к Украине продолжил придумывать различные идеологи-

ческие ухищрения и пропагандистские уловки. Их основой продолжали оставаться откровенно ложные, искаженные или специально недосказанные политические, географические и экономические категории, с помощью которых российскому населению, настойчиво внушалась мысль, что Севастополь и Черноморский флот, должны принадлежать исключительно недавно возникшей Украине. Такая пропаганда иногда подкреплялась и реальными политическими акциями, как это, например, произошло 26 мая (8 июня) 1918 года в г. Перекопе. В этот день сюда прибыли люди, гордо называющие себя украинской военной комендатурой. Председателю уездной земской управы было заявлено, что Перекоп и находящаяся к северу от него часть уезда на протяжении 5 тысяч десятин земли, принадлежащих городу, теперь относятся к Украине [15, с. 60-61]. Причём к концу месяца, в качестве гарнизона к Перекопу был подтянут 3-й конный дивизион корпуса украинской морской пехоты. Совсем недалеко, в Николаеве и Александровске была сосредоточена одна из немногих боеспособных украинских частей – Запорожский корпус, недавно выведенный из Крыма [14, с. 418]. Кроме гражданских властей в трех северных уездах Таврической губернии создавалась военная инфраструктура, подчиненная, как и прежде штабу Одесского военного округа. Правда уже 10(23) июня Перекопский уездный староста Пётр Евгеньевич Вильнер, Евпаторийский уездный староста Владимир Николаевич Байдак и Симферопольский уездный староста Николай Владимирович Благановский, вместе с их администрациями, были переведены в Симферополь и прикомандированы к уполномоченному при 52-м германском корпусе А.В. Десницкому [4].

Такое внимание к полуострову со стороны самопровозглашенной Украины, отчасти объясняется личным болезненным отношением к данной проблеме германского ставленника П.П. Скоропадского. В своих мемуарах гетман писал про Крым, что «немцы не прочь там утвердиться. Турция с татарами тоже протягивает к Крыму руки. Украина же не может жить, не владея Крымом, это будет какое-то туловище без ног. Крым должен принадлежать Украине, на каких условиях, это безразлично, будет ли это полное слияние или широкая автономия, последнее будет зависеть от желания самих крымцев, но нам надо быть вполне обеспеченными от враждебных действий со стороны Крыма. В смысле же экономическом Крым фактически не может существовать без нас. Я решительно настаивал перед немцами о передаче Крыма, на каких угодно условиях, конечно, принимая во внимание все экономические, национальные и религиозные интересы народонаселения. Немцы колебались, я настаивал самым решительным образом» [20, с. 262].

Вскоре пропагандистские домыслы П.П. Скоропадского, сделали следующий шаг в своем развитии, стремясь всеми возможными и невозможными доводами

оправдать захват Крыма у ослабевшей России. Так в своем письме германскому послу Мумму от 10 мая 1918 года, гетман написал, что «особое значение, для возрождения Украины имеет установление ее границ, особенно южной, и, таким образом, овладение Крымом. Присоединение Крыма имело бы то значение для Украинской Державы, что она была бы обеспечена продуктами первой необходимости, как соль, табак, вино и фрукты ... Владение Крымом дало бы еще и возможность сберечь на Украине много средств, организуя новые и отстраивая старые курорты. Кроме того, владея южным берегом Крыма, Украина получила бы такие природные порты, как Севастополь и Феодосия. Без Крыма Украина была отрезана от Черного моря, ибо она могла бы распоряжаться только одним портом в Николаеве, так как Одесса давно сильно перегружена. Таким образом, Украина без Крыма стать сильной державой не могла бы, особенно, с экономической стороны. Так неестественно отрезанная от моря Украина должна бы обязательно усиливать стремление к захвату этого морского побережья и, вместе с тем, обострились бы отношения с тем государством, которому было бы передано владение Крымом. Тем более что с этнографической стороны было бы неоправданным существование планируемого татарского государства, ибо татары составляют не более 14% крымского населения» [6, с. 146].

На этой волне агитации и пропаганды 31 мая (12 июня) Украинское правительство решает обратиться с нотой к германскому послу с требованием присоединения Крыма к Украине. Однако текст этого документа фактически превращает это действие, не в серьезный политический акт, а в пропагандистскую акцию с плохо подготовленным сценарием.

Для начала заявлялось, что Крым был присоединен к России, не только усилиями русских, но и украинцев, кроме того, «монархический» режим М. Сулькевича, усилил «желание значительной части населения Крыма присоединиться к Украине», особенно татар, которые «больше тяготеют к украинцам» [17, с. 85]. При этом правительство М. Сулькевича, якобы отказывается вести переписку на украинском языке и преследует украинские организации и газеты в Крыму [20, с. 260-264]. Последнее являлось прямой ложью. Ни одного факта преследования не было, мало того Украинские организации, Просвита и кооперативы продолжали работать [ГААРК. Ф. Р-999. Оп. 2. Д. 402. Л. 190; 7, с. 381-382; 18, с. 288-292; 5, с. 187-188]. Насчет газет – ни одной газеты на украинском языке на территории Крыма так и не вышло. Один из самых серьезных украинских специалистов по истории периодической печати в период Гражданской войны на Украине и в Крыму профессор Н.В. Яблоно вська, настойчиво искала, но так и не нашла в Крыму с 1917 по 1921 г. ни одной украино-язычной или проукраинской газеты, о чем честно и говорит в своих работах – да день-

ги выделялись, но газеты не издавались ... потому что не было денег [23, с. 5-10].

Но, тем не менее, для людей провозгласивших независимость Украины выглядело логично, что когда «украинские войска, с помощью дружеской нам германской армии захватили Крым в свои руки, встал вопрос о присоединении Крыма к Украинской державе», «присоединение Крыма может состояться на автономных началах, в связи, с чем будет разработан соответствующий проект; зная настроение значительного большинства населения Крыма, имея в виду интересы этого населения и его давние связи с Украинским правительством, не имея сомнений, что воля населения Крыма может быть выражена только за соединение с Украиной» [6, с. 147].

А.Г. Зарубин и В.Г. Зарубин не могли обойти вниманием этот, с многих сторон, интересный текст украинской ноты, указав на несоответствие его содержания с действительностью. На самом деле, никто не опрашивал в это время население Крыма, не существовало никаких давних связей его с Украинским правительством, как и не было никакой воли населения полуострова за соединение с Украиной [7, с. 378]. Перед нами самая настоящая пропагандистская поделка откровенно лживого характера, призванная скрыть реальные причины настойчивого стремления прогерманских украинских сил присоединения Крыма к Украине. В этой связи, по нашему мнению, необходимо более внимательно отнестись к словам управляющего министерством иностранных дел Украины Д.И. Дорошенко, который выразил крайнюю обеспокоенность «иметь под рукой какой-нибудь Пьемонт для возрождения единой и неделимой России», тем более выпустить из рук Севастополь, эту «базу для украинского флота и ключ для господства на Черном море» [6, с. 145].

Несмотря на то, что немцы, которые, безусловно, имели свои, далеко идущие планы на полуостров, только намекали, что может быть, когда-нибудь, они передадут часть Черноморского флота Украине, последняя продолжала вести свою пропагандистскую кампанию на этот счет. Так, украинские представители постоянно лоббировали финансирование Морского министерства и украинскую морскую администрацию в Севастополе. Десятого июня 1918 г. Совет министров Украинской державы, даже утвердил постановление об отпуске в распоряжение Морского министра 1 млн. гривен, которые должны были пойти на нужды Севастопольского морского порта [3]. И это несмотря на скудность средств, и того обстоятельства, что, условно согласные служить в украинском Черноморском флоте В.Е. Ключковский, Н.И. Черниловский-Сокол, и С.И. Бурлей, кроме учета кадров, более ничем в Севастополе не занимались. Причём все трое, как и большинство их офицеров, начиная с лета 1918 года, начали поступать на службу частью в Краевой,

частью в Добровольческий флот [14, с. 442].

Также настойчиво министерство иностранных дел Украинской Державы продолжало выделять средства на поддержку трех газет на полуострове, которые должны были пропагандировать идею инкорпорации Крыма в состав Украины. Одной из таких газет руководил киевский журналист Е.А. Ганейзер, перевозивший в Крым деньги на подобные издания, хотя, как уже говорилось выше, ни одно из них, так и не вышло. Е.А. Ганейзер стал известен также тем, что по просьбе В.С. Налбандова доставил на полуостров документ о соединении Крыма с Украиной под управлением наместника гетмана, каковым должен быть стать М.А. Сулькевич. Однако последний отказался от такого щедрого предложения, хотя и готов был начать переговоры и пойти на ряд уступок Украине [7, с. 381].

Тем не менее, несмотря на неудачи, украинское министерство иностранных дел продолжало выделять деньги на пропагандистские акции, из которых особо следует отметить финансирование специально основанного для ведения на полуострове проукраинской пропаганды «Комитета Степной Украины» [8, с. 65]. Впрочем, П.П. Скоропадский весьма скептически оценивал деятельность подопечных Д.И. Дорошенко: «...министерство иностранных дел повело за свой риск и страх довольно наивную украинскую агитацию, какие-то молодые люди в украинских костюмах в Ялте и в окрестных городках убеждали публику сделаться украинцами. Это не имело, конечно, успеха, но и никому не вредило» [20, с. 262].

Следует также иметь в виду, что 28–29 августа 1918 года состоялся краевой съезд представителей всех украинских национальных организаций и партий. На нем была избрана Крымская краевая рада, вступившая, однако, в оппозиционный гетману П.П. Скоропадскому Украинский Национальный Союз. Члены рады, разумеется, также способствовали распространению идеи присоединения Крыма к Украине. Однако Краевое правительство всячески препятствовало украинской пропаганде в Крыму. Реагируя на такие действия крымской власти, 7 июля 1918 люди стоявшие во главе Украины, ввели запрет на ввоз продовольственных товаров в Крым [5, с. 187-188], что вошло в историю как Крымско-Украинская таможенная война [7, с. 381-382].

Известен пока единственный случай, но знаковый и серьезный, когда можно говорить об относительном

успехе украинской пропаганды в Крыму. В начале февраля 1919 г. переброшенный с Тамани на Перекоп 9-й Кубанской пластунский батальон Крымско-Азовской Добровольческой Армии, глухо забродил, а затем вообще отказался выдвигаться в Северную Таврию. Предлог – отказ воевать с «братьями – украинцами» из состава Войска УНР. И хотя перед ними находились подразделения атамана Н. Махно и войска 2-й Украинской Советской армии, таманцы упорно стояли на своем и отказывались драться с «петлюровцами». Поэтому командованию пришлось выполнить их требования и отправить обратно на Кубань [2, с. 130; 1, с. 78]. Но нужно подчеркнуть, что батальон распропагандирован был своими собственными Кубанскими самостийниками (предками таманских казаков были в основном Запорожские казаки), кроме того, сыграла роль усталость от войны, которую таманцы вели с большевиками с мая 1918г. Так что Крымские украинские организации к этому «успеху» не имели никакого отношения.

Таким образом, очевидно, что если в 1917-1918 гг. и имелся некоторый успех среди населения Крыма пропаганды «украинства», то он основывался совсем не на национальных мотивах. Его базой стала прямая надежда населения на то, что сформированные на фронте и в тылу «украинизированные» полки, дивизии и корпуса, способны поддержать относительный порядок на Юге России, удержать страну от сползания в сторону революционной анархии и беспредела. Но все эти чаяния, оказались напрасными. Украинские полки и батальоны, созданные в Таврической губернии, например 4-й украинский батальон И.Ф. Федько в Феодосии, прямо переходили на сторону большевиков.

Что же касается основных ошибок украинской пропаганды на территории полуострова, то они заключались в ее довольно сильных националистических демагогических лозунгах, оттолкнувших от себя многонациональное население Крыма. Именно неумное стремление увлечь здравомыслящих людей, объявлением всего неукраинского населения Крыма «национальным меньшинством», поголовным переходом на украинский язык, вместе с распространением рассказов о Великой Украине от Дуная до Каспия, полностью провалило всю украинскую агитацию и пропаганду, рассчитанную на идеологическую подготовку населения южных российских губерний к появлению на их землях Украинской державы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Борьба за Советскую власть в Крыму в 2 т. Т. 2: Борьба трудящихся Крыма против иностранной военной интервенции и контрреволюции в годы гражданской войны. (Май 1918 г. - ноябрь 1920 г.) / Ред. коллегия: канд. ист. наук М. М. Максименко (отв. ред.) и др. – Симферополь: Крымиздат, 1961. – 364 с.



2. Деникин А.И. Очерки русской смуты в 5 т. Т. 3: Белое движение и борьба Добровольческой армии: Май-октябрь 1918 г. – Берлин: Слово, 1924. – 272 с.
3. Державний Вістник Київ. – 16.06.1918г. – № 15.
4. Державний Вістник Київ. – 18.07.1918. – № 23.
5. Діденко І.О. Боротьба за приєднання Криму як прояв соборницької політики Української Держави (1918 р.) // Соборність як чинник українського державотворення (до 90-річчя Акту злуки) Всеукраїнська наукова конференція. Київ, 21 січня 2009 р. – Київ: Поліграф. НАН України, 2009. – С.183-196.
6. Дорошенко Д.І. Історія України, 1917-1923 рр. Т. 2: Українська Гетьманська Держава 1918. року. Документально-наукове видання / Упоряд.: К.Ю. Галушко. – Київ: Темпора, 2002. – 352 с.
7. Зарубин А.Г., Зарубин В.Г. Без победителей. Из истории Гражданской войны в Крыму. 2-е изд., испр.и доп. – Симферополь: АнтикВА, 2008.– 728 с.
8. Іванець А.В. Нариси діяльності українських політичних партій в Криму (XX століття) // Ученые записки Симферопольского государственного университета. — Симферополь, 1998. – № 6(45). – С. 64-69.
9. Королев В.И. Бунт на коленях: (Политические партии в Таврической губернии. 1905-1907). – Симферополь: Таврия,1993а. – 71с.
10. Королев В.И. Возникновение политических партий в Таврической губернии.1905-1917гг. – Симферополь: Таврия,1993б. – 42с.
11. Королев В.И.Таврическая губерния в революциях 1917 года: политические партии и власть. – Симферополь:[б.и.],1993в. – 86с.
12. Королев В.И. Черноморская трагедия: Черноморский флот в политическом водовороте 1917-1918 гг. – Симферополь: Таврия,1994. – 38с.
13. Королев В.И. Крым и Северная Таврия в 1907-1917 гг.: Страницы политической истории. Симферополь: Таврия, 1995. – 72с.
14. Крип'якевич І., Гнатевич Б., Стефанів З., Думін О., Шрамченко С. Історія Українського війська (від княжих часів до 20-х років ХХ ст.) / Упорядник Б.З. Якимович. 4-те вид., змін. і доп. – Львів: Світ, 1992. – 713 с.
15. Мальгин А.В. Внешняя политика Крымского Краевого правительства генерала Сулькевича // Крымский музей. – Симферополь, 1994. – №1. – С. 56-66.
16. Надинский П.Н. Очерки по истории Крыма. 1957. Ч. II. Крым в период Великой Октябрьской социалистической революции, иностранной интервенции и гражданской войны (1917-1920 годы). – Симферополь: Крымиздат, 1957. – 303 с.
17. Проданюк Ф. Українська держава та її гетьман Павло Скоропадський// Військо України. – 1993. – №10. – С. 79-91.
18. Сергійчук В. Кримська політика Павла Скоропадського // Гетьман Павло Скоропадський та Українська Держава 1918 року: наук. зб., присвяч. 125-річчю від народження Гетьмана Павла Скоропадського, та 80-річчю проголошення Української Держави 1918 р. – Київ, 1998. – С. 14-16.
19. Сергійчук В. Етнічні межі і державний кордон України. Вид. 3-є, доповнене. — Київ: ПП Сергійчук М.І., 2008. — 560 с.
20. Скоропадский П. Воспоминания: конец 1917 года по декабрь 1918 года // Спогади. Кінець 1917 – грудень 1918. – Київ; – Філадельфія, 1995. – 493 с.
21. Хоменок О.С. Дореволюционная периодическая печать Таврической губернии (1838-1916): очерк истории и библиографический указатель. – Одесса: АО Бахва, 2003. – 180 с.
22. Хроника революционных событий в Крыму. 1917-1920гг. /составители И.П. Кондранов, В.А. Широков и др. – Симферополь: Крым, 1969. – 190 с.
23. Яблоновська Н. Зародження української преси Криму (з історії питання) // Журналістика: Наук. зб. – Київ, 2005. – Вип. 5. – С. 5–10.
24. Яблоновська Н.В. Етнічна преса Криму: історія та сучасність. Монографія.–Сімферополь: Кримське навчально-педагогічне державне видавництво, 2006.–312с.
25. Якимович Б.З. Збройні сили України. Нарис історії. – Львів: Ін-тут українознавства ім І.Крип'якевича, 1996. – 360 с.
26. Das Landwehr – Infanterie - Regiment 53 im Weltkrieg. 1914-1918. Regimentsgeschichte berfabt an hand der Aften des Regiment von Otto Koch. [Kettwig] [u.a.], [Flothmann], 1928. – 93 s.
27. Der Weltkrieg 1914 bis 1918. Im Auftrage des Oberkommandos des Heeres bearbeitet und herausgegeben von der Kriegsgeschichtlichen Forschungsanstalt des Heeres. Die militärischen Operationen zu Lande Dreizehnter Band. Die Kriegführung im Sommer und Herbst 1917. Die Ereignisse außerhalb der Westfront bis November 1918. – Berlin im Jahre, 1942. – XVI, 483 S. + 27 Kt., 8 Bl.

© Бутовский Александр Юрьевич (mrvip76@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# НАНТСКИЙ ЭДИКТ И «ГОСУДАРСТВО В ГОСУДАРСТВЕ» ГУГЕНОТОВ

**Евграшин Дмитрий Алексеевич**

аспирант, ассистент, Самарский национальный  
исследовательский университет  
имени академика С.П. Королёва  
sindead@gmail.com

## THE EDICT OF NANTES AND THE "STATE WITHIN A STATE" OF THE HUGUENOTS

**D. Evgrashin**

*Summary:* The article is devoted to the problem of consolidating the autonomy of the Huguenots in the famous Nantes Edict. Using the historical genetic method and the principle of historicism, we comprehend the main acquisitions and privileges of Protestants. The basic points of view in domestic and foreign historiography on a specific issue are considered. In conclusion, it is concluded that the autonomy granted by the Nantes Edict to the Huguenots was insufficient to create a «state in a state.»

*Keywords:* Henry IV; Edict of Nantes; Huguenots; wars of religion; La Rochelle; Edict Beaulieu.

*Аннотация:* Статья посвящена проблеме закрепления автономии гугенотов в знаменитом Нантском эдикте. Используя историко-генетический метод и принцип историзма, разбираются основные приобретения и привилегии протестантов. Рассматриваются основные точки зрения в отечественной и зарубежной историографии по данному вопросу. В заключении делается вывод о том, что автономия, дарованная гугенотам по Нантскому эдикту, не создала «государства в государстве».

*Ключевые слова:* Генрих IV; Нантский эдикт; гугеноты; религиозные войны; Ла Рошель; Эдикт Болье.

Публикация Нантского эдикта в апреле 1598 года положила конец продолжительным религиозным войнам во Франции. В отечественной историографии очень часто можно встретить точку зрения о том, что Нантский эдикт оказался невыгодным как католикам, так и протестантами. Такое мнение берет начало еще в дореволюционной историографии, а именно у пореволюционного историка П.А. Ардашева [1, С. 191], который впервые и перевел эдикт на русский язык хоть и с некоторыми сокращениями. Вслед за ним этого же мнения придерживались уже и советские историки, например, А.Д. Люблинская, С.Д. Сказкин, и многие другие.

Несколько другая позиция у нескольких англоязычных историков, например, у Гринграсса, который называет положение гугенотов после эдикта не «государством в государстве», а «одним государством с двумя моделями управления» [5, Р. 327].

Люблинская, которая занималась политическим устройством Франции первой половины XVII века, а именно правлением Людовика XIII, и соответственно деятельностью кардинала Ришелье, оценивает Нантский эдикт как довольно противоречивый и даже опасный документ [4, С. 84]. Историк аргументирует это тем, что Генрих даровал огромное количество так называемых вооруженных крепостей гугенотам, где они свободно могли исповедовать свою реформированную религию и как бы образовать «государство в государстве» имея в своем распоряжении протестантские гарнизоны по всей стране. Нужно отметить, что такая точка зрения подхо-

дит для ретроспективного обзора, но что мог сделать Генрих четвертый в реалиях 1598 года?

Как бывший лидер гугенотов он не мог оставить своих бывших подопечных без каких-либо преференций или наград. С другой стороны, большая часть его окружения на момент 1598 года стала уже католической. При нем остались только лишь самые верные его сподвижники-протестанты главным, из которых конечно же стал герцог Сюлли, другие прежние его соратники такие как Филипп Дюплесси-Морнэ [2, Р. 206] и Агриппа д'Обинье [3, С. 183], удалились со двора еще в 1594 году, когда Генрих принял католицизм.

Таким образом, люди, бывшие некогда при дворе в свите короля Наварры, теперь представляли для него некую угрозу, так как их авторитет среди гугенотов был непререкаем, особенно это касается Дюплесси-Морнэ, которого называли папой гугенотов. С другой стороны, опираться на протестантов он не мог, потому что численность гугенотов во Франции на тот момент даже по самым оптимистичным цифрам не превышала 10 процентов от населения государства.

Если же рассмотреть интересы католиков, то Генрих как католический монарх сразу после принятия «истинной веры» в 1594 году начал даровать земли и права городам и дворянам-католикам, которые так или иначе участвовали в движении Лиги. Очевидно, что он делал это для того, чтобы переманить их на свою сторону, нужно отметить, что его тактика оказалась единственно вер-

ной, и в кратчайшие сроки самые видные деятели Лиги перешли на сторону нового короля Франции, тем самым выбив почву из-под ног Филиппа II.

Но уже тогда в 1594 м году многие лидеры гугенотов были явно не в восторге от многочисленных дарований католикам. Они считали себя победителями, ведь именно их кандидат стал королём, и естественно ожидали от него больших предпочтений. Примеры этому мы можем увидеть в воспоминаниях Дюплесси-Морнэ (хотя он и понимал, что Генрих не мог сохранить свой протестантизм). Поэтому первому Бурбону на французском троне необходимо было сделать если не дар, то широкий жест своим бывшим соратникам и дать им уже упомянутые 200 крепостей по всей территории Франции, крупнейшей из которых являлась Ла-Рошель.

Так называемые «секретные» [1, С. 193] постановления не таили в себе ничего зловещего. Они представляли собой прилагаемый перечень исключений и дополнительных положений, в которых предпринималась попытка согласовать общие статьи Нантского эдикта с конкретными обещаниями, данными отдельным городам Лиги, таким как Париж или Тулуза, когда они сдались на милость короля: им гарантировалась свобода от принудительных гугенотских служб в городских пределах и пригородах. Некоторые секретные постановления также касались создания протестантских университетов во Франции и подготовки священников. Эти положения были бы уместны и в составе общих статей, поскольку разделение между ними не всегда было чётким. Однако наиболее значимыми уступками в процессе умиротворения были письма. В них Генрих IV предоставил протестантам ограниченную независимость в плане военного и политического статуса. Предполагалось, что за выплаты священникам несёт ответственность сам король. Содержание гарнизонов предоставлялось на ограниченный период в восемь лет с момента даты публикации указа в парламенте Парижа, но при этом войска предписывалось размещать в соответствии с королевскими указаниями, а командиры назначались королём. Однако формулировка допускала, что при назначении будут учтены пожелания протестантов.

Письма воспринимались как личные обещания короля протестантам, а не официальные акты. Их подтвердят в 1611 году, но затем в 1629 году Людовик XIII отречётся от них в Але, и тогда гугеноты потеряют одно из основных преимуществ, предоставленных Нантским эдиктом.

На основании этих писем многие исследователи утверждают, что Нантский эдикт создал «государство в государстве». Этот тезис нам представляется не совсем точным. Оплачивая содержание церквей и гарнизонов, король купил приверженность со стороны протестантов, как и в случае с Лигой, и приблизил их к короне, а

не оттолкнул окончательно. Основные статьи Эдикта (пункт 82) [1, С. 192] строго запрещали протестантские политические собрания на национальном или региональном уровне, поэтому «Объединённые провинции Миди» были официально распущены. Статья 43 из числа секретных постановлений, однако, разрешала беседы и провинциальные синоды, но исключительно в религиозных целях и в присутствии королевского судьи. Протестантам отвели отдельные палаты в парламентах для специфических случаев, но при этом там применялся королевский закон. Королевские католические судьи присутствовали всегда. Протестанты должны были платить десятину и уважать католические празднества. [1, С. 193] Гугенотам по-прежнему не разрешалось коллективно владеть школами, больницами, церквями и консисториями. Признавалась только частная собственность отдельного человека. По сути, смысл эдикта – не крайняя степень независимости, позволяющая кальвинистам жить по собственным законам, а степень зависимости, которая бы устраивала короля и гугенотов, сохраняя их лояльность друг другу. Можно сказать, что создавалось не «государство в государстве», а одно государство с двумя системами. По сравнению со скромными свободами, предоставленными гугенотам в религиозной сфере, крупные денежные выплаты, компенсации и освобождения от налогообложения, предоставленные городам Католической лиги, не говоря уже о праве исповедовать католическую веру, исключая любые другие, позволяют считать «государством в государстве» скорее их, а не протестантов. Самое большее, этот указ сделал гугенотов сословием королевства в королевстве – одной из многочисленных групп населения, защищенных определёнными привилегиями. В некоторых отношениях поддержка, оказываемая образовательным учреждениям протестантов, оказалась наиболее значимым долгосрочным ключом к выживанию сословия. Однако, по сравнению с другими – аристократией, дворянством мантии и духовенством – гугеноты оставались маргинальной группой традиционного французского общества и в условиях, отличных от тех, которые преобладали во времена правления Генриха IV, могли стать ещё уязвимее.

Тем не менее за двенадцать лет правления после издания эдикта Генрих не столкнулся с какими-то проблемами в отношении гугенотов. Только после его смерти во время регентства его жены Марии Медичи. Протестанты показали свои головы и начали активно оппонировать действующей власти, что и привело к столкновениям между ними и кардиналом Ришелье.

Должен ли был Генрих VI предвидеть это в 1598 году? Мы считаем, что нет. Конечно с юридической точки зрения именно Нантский эдикт позволил гугенотам содержать несколько сотен крепостей, но на протяжении всей второй половины XVI века гугеноты и так имели огромный военный контингент на юге и на юго-востоке Фран-

ции и никакие юридические документы не были нужны протестантам для ведения открытых военных кампаний против королевских войск. Здесь можно вспомнить войну Трех Генрихов в 1588 году, когда войска протестантов во главе с Генрихом Бурбоном наголову разбили короля Генриха III и Генриха Гиза. Более того, еще раньше в первой половине восьмидесятых годов XVI века гугеноты беспрепятственно наняли более 30 тысяч наемников из германских протестантских княжеств, которые составляли основную часть армии Генриха Наваррского вплоть до 1589 года.

Таким образом, даже отсутствие юридического документа или юридической возможности содержать крепости, гарнизоны и военные контингенты на территории Франции не помешали бы гугенотам в случае ужесточения внутривнутриполитической и религиозной борьбы во Франции снова заявить о себе как о серьезной военной силе, которая сможет с оружием в руках продвигать

свою религию и свои интересы с оружием в руках.

С другой стороны, Генриху удалось именно с помощью этого юридического акта локализовать и держать под контролем протестантскую оппозицию имея возможность в случае новой эскалации конфликта легально подавить выступления гугенотов если такие будут иметь место. В реальности же никаких восстаний не последовало, и Бурбон больше не имел внутренних проблем с протестантами.

Не стоит также забывать и об ограничениях, которые закреплялись за протестантами, самым главным, из которых, стало ограничение на публичное исправление своей религии. В связи с чем, гугенотам стало намного сложнее заниматься пропагандой своих религиозных убеждений и как следствие численность протестантов во Франции находилась под контролем государственной власти.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Ардашев П.Н. Хрестоматия по всеобщей истории. Новая история в отрывках из источников, Ч. 1. Эпоха гуманизма и реформации. Киев, 1914.
2. A Huguenot family in the XVI century: the memoirs of Philippe du Mornay, Soeur du Plessis Marly. Nabu Press, 2011.
3. Обинье Т.А. Приключения барона де Фенеста. Жизнь, рассказанная его детям. Москва. 2001.
4. Люблинская А.Д. Французский абсолютизм в первой трети XVII века. М.-Л. 1965.
5. Greengrass M. France in the Age of Henri IV: The Struggle for Stability. Routledge. 2013.

© Евграшин Дмитрий Алексеевич (sindead@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»





## БАЛЕТНАЯ МЕМУАРИСТИКА, КАК ИСТОРИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК

## BALLET MEMOIRISTICS AS A HISTORICAL SOURCE

N. Kutsevich

*Summary:* The article is devoted to the period of the late 19th, early 20th century, which became legendary in the field of Russian ballet art, whose figures have won genuine world recognition and whose memoirs have been reprinted for many decades in different countries of the world. The content of the proposed article explains the specifics of the peculiarities of ballet memoiristics, its importance in the general array of historical sources, the value of aspects of the study of memories, which allows professional historians and specialists in the humanities to restore most fully a retrospective of the life and work of Russian ballet workers.

*Keywords:* historical source, ballet memoirs, memoirs, Russian ballet, figures of Russian ballet.

Куцевич Наталья Станиславовна

Директор, Фонд «Академик», Москва

david.cardinal@mail.ru

*Аннотация:* Статья посвящена периоду конца 19- начала 20 века, ставшего легендарным в области российского балетного искусства, деятели которого снискали подлинное мировое признание, а мемуары репрезентуются в течение многих десятилетий в разных странах мира. Содержание предлагаемой статьи объясняет специфику особенности балетной мемуаристики, её значение в общем массиве исторических источников, ценность аспектов исследования воспоминаний, позволяющее профессиональным историкам и специалистам гуманитарных направлений восстановить наиболее яркую и подлинную ретроспективу жизни и творчества деятелей отечественного балета.

*Ключевые слова:* исторический источник, балетная мемуаристика, воспоминания, отечественный балет, деятели отечественного балета.

Судьба русского классического балета, его звёздных образов и реальных личностей, блистательных спектаклей тесно связана с историей отечественной и мировой культуры.

Научная и научно-популярная литература о российском балете разнообразна. Балетная мемуаристика, как вид исторических источников, являет собою уникальный жанр в массиве источников личного происхождения. Выделяются два различных направления в истории балетной мемуаристики. Первое связано с созданием рукописных воспоминаний по истории балета, второе - с издательской деятельностью [1]. В предлагаемой статье речь пойдет об особенностях балетной мемуаристики. Эта тематика представляет особый интерес для историков балетного театра, а также для искусствоведов[2], культурологов[3] и педагогов[4]. Тем не менее профессионалы упомянутых специальностей, как правило, не считают целесообразным глубокий анализ содержания мемуарной литературы, а для историков подобный анализ является профессиональной необходимостью, в частности, при исследовании конкретной научной темы.

Специфика данного вида исторических источников состоит в том, что в них заложена автобиографическая, психологическая, социальная, этнографическая информация, отсутствующая, например, в делопроизводственных документах. Источники личного происхождения наиболее точно воспроизводят формы социального общения, представлений, мысли, чувства, т.е. содержание социальной и индивидуальной культуры, выражающееся по средствам стиля изложения, фразеологии,

терминологии и содержания повествования, в котором авторы балетных мемуаров акцентируют свое внимание на разных аспектах событийной ленты жизни, личных пристрастиях, мнениях, оценках и переживаниях.

Основная специфика, присущая источникам личного происхождения, к которым относится балетная мемуаристика, состоит в том, что они транслируют действительность через субъективное восприятие автора. По сути, источники личного происхождения являются первичным исходным материалом для понимания того, как ощущали себя люди в истории, каким образом воспринимали те или иные события, происходившие непосредственно с ними. Таким образом, балетные мемуары, как источники личного происхождения, позволяют исследователям изучить и понять индивидуальные особенности исторических личностей, характеристики бытийной, профессиональной среды и эпохи их породившей. Источники личного происхождения дают возможность выявить ценнейшие нюансы и черты конкретного времени, отсутствующие в других исторических документах. В этом их ценность для исследователей и эстетическое удовольствие для интересантов.

Специфика изложения событийного ряда жизни авторами мемуаров транслируется через призму субъективного восприятия конкретной личности отдельных моментов автобиографии и общей истории. Эти факты предстают перед исследователями так, как они отражались в индивидуальном сознании авторов и его современников. Мемуары принадлежат к разряду исторических источников, в которых субъективные переживания

автора часто откровенны, а скрытой подоплеке своих поступков автор даёт объяснения. В связи с этим мне представляется возможным введение в научный оборот воспоминаний представителей отечественного балета.

Искусство балета не замкнулось в своих традициях, а органично слилось с социокультурной средой, и сегодня, как и сто лет назад, искусство отечественного балета имеет несомненную духовную значимость в истории русской нации и мировом культурном опыте. Осмысление балетных мемуаров предоставляет исследователям возможность более полного понимания творческой жизни деятелей отечественного балетного искусства в разные исторические периоды.

Одним из таких значимых периодов истории русского балета принято считать рубеж 19 - начала 20 вв. В русской культуре он именуется как «Серебряный век», характеризующийся динамикой становления различных видов и жанров художественного творчества[5], в том числе и искусство балета, которое к концу 1890 - х гг. сложилось как полноценный балетный театр, и приобрело черты законченного монументального зрелища, основываясь на принципах сценарной и музыкальной драматургии.

Прославленный балетмейстер М.И. Петипа оформил предшествующий опыт отечественной балетной культуры, выпестовав эталон отечественного балетного академизма. Он включал в себя завершенность каждого хореографического рисунка и композиции, идеальную пропорцию и геометрию общего хореографического ансамбля, предельную техническую виртуозную и художественную выразительность сольных партий.

В творческом тандеме с композиторами П.И. Чайковским и А.К. Глазуновым Петипа создал произведения балетного искусства: «Спящая красавица» (1890), «Лебединое озеро» (1895), «Раймонда» (1898), ставшие уникальными, непревзойдёнными шедеврами балетной классики и украшением прославленных театральных сцен мира, а музыкальные партитуры этих произведений - эталоном балетного симфонизма XIX в.

Процесс концептуального изменения балетного театра характерен для начала 20 века. Ярким выразителем новой хореографии отечественного балета стал его реформатор – балетмейстер М.М. Фокин. Выражая тенденции своего времени, он отказался от присущего балету принципа отвлеченности, отрицал условный жест, свойственный балетам Петипа. Балетмейстер использовал драматургию как художественную основу балетного спектакля, выразив сюжет по средствам гармоничного единства музыки, танца и сценографии, привнеся оправданную естественную выразительность и форму в хореографический язык балетных спектаклей, создав новый

фокинский принцип балетной постановки - одноактный балет, придав ему этническое своеобразие, соответствующее сюжету спектакля. Новаторские хореографические миниатюры и одноактные балеты Фокина: «Умирающий лебедь», «Шопениана», «Половецкие пляски», «Видение розы», «Петрушка», «Шахерезада», «Дафнис и Хлоя» были насыщены концентрированным действием, динамикой и эмоциональной глубиной.

Отличительной особенностью творчества М.М. Фокина являлось то, что в нем преобладали сюжетные балеты, отличавшиеся драматическим напряжением и действенной насыщенностью. Он продолжал начатые предшественниками искания в области танцевального симфонизма, выделив в самостоятельный жанр бессюжетный балет. Жизнь героев его балетов переживалась ими как яркий мираж и болезненное крушение иллюзий. Действительность воспринималась неуютно, устрашающе - дисгармонично, а прекрасное оказывалось эфирным, недостижимым.

Одновременно с М.М. Фокиным выражение своего таланта искал и идейный вдохновитель русского искусства Сергей Павлович Дягилев, вдохнувший своим прометеевским дыханием новую жизнь в русское и мировое искусство. Дягилев - создатель новой балетной эстетики и принципов продюсирования театрального события, основоположник «Мира Искусства» и Русских заграничных балетных сезонов. В начале XX в. на балетной сцене демонстрировали свое уникальное искусство прима - балерина М.Ф. Кшесинская, а также А.Л. Павлова, начинавшая свою легендарную балетную славу, гениальный В.Ф. Нижинский, служившие в Императорском Мариинском театре в Санкт-Петербурге и получившие наряду с антрепренёром Дягилевым, поистине мировое признание звёзд русского балета. Самобытные и тончайшие художники Л.С. Бакст и А.Н. Бенуа, проживавшие в эмиграции в Париже, работали над декорациями и костюмами балетных постановок, инициировав подлинную революцию не только в балетной сценографии, но и невольно, заложив этнические тенденции в искусство моды от кутюр. Все они оставили свои автобиографические воспоминания, а о Дягилеве написали в своих мемуарах С.М. Лифарь, Л.Ф. Мясин, И.А. Стравинский и др.

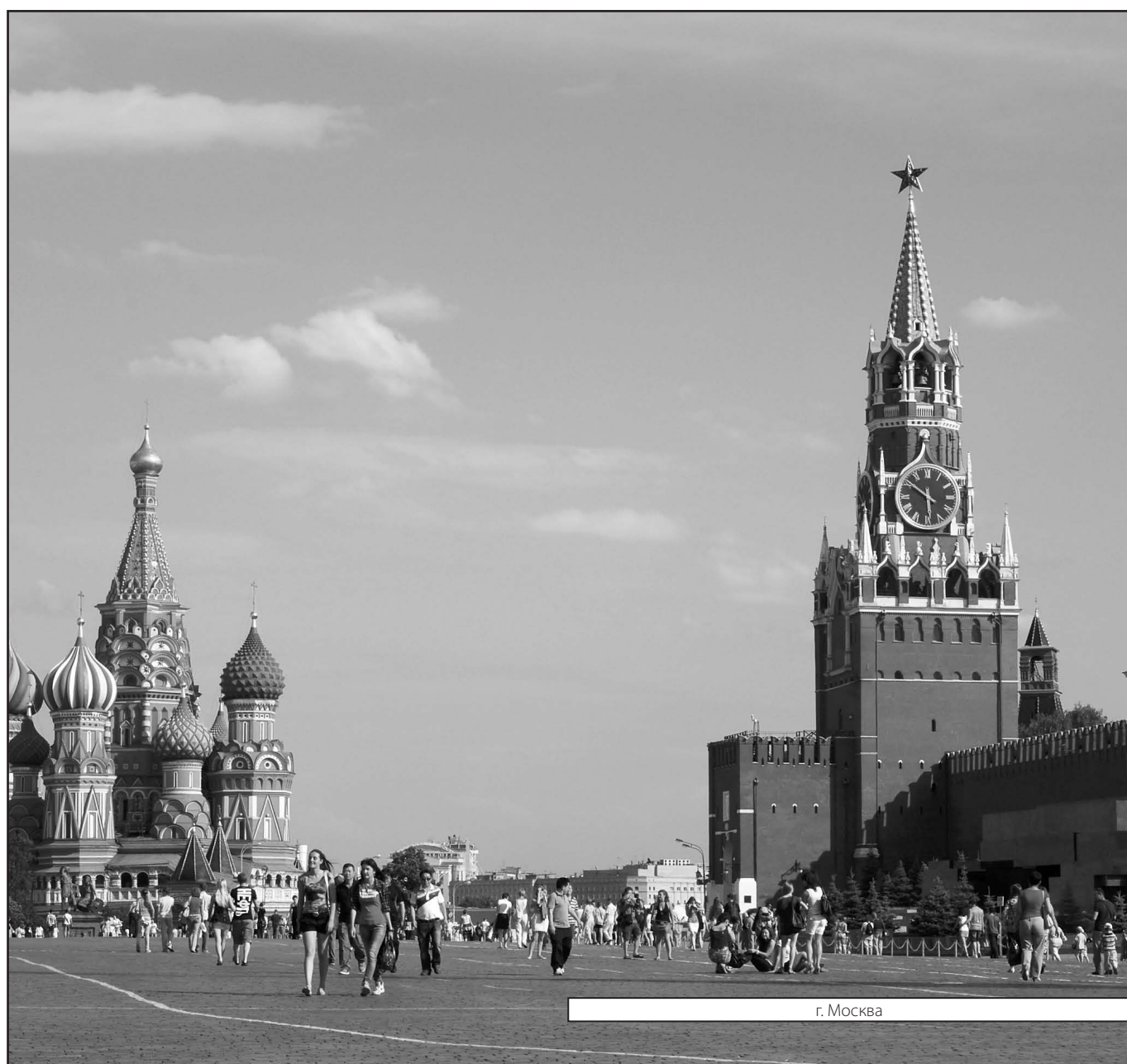
Особенностью воспоминаний является и то, что возможность изложить хронику своей жизни способен далеко не каждый образованный человек. Как правило, побуждение написать мемуары свойственно людям высокой культуры, способным внятно изложить то, о чем они конкретно хотят рассказать, зачастую даже владеющие писательским ремеслом [6]. К этой категории, несомненно, принадлежали деятели русского балета конца 19 - начала 20 вв, а мемуары этих персоналий балетного театра регулярно переиздаются на разных языках, вызывая неподдельное внимание интересантов и профессионалов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Головина Т.И. Мемуары как источник культурологического исследования, дис. . . к. культурологии. СПб, 1998 - с. 25.
2. Занкова А.В. Взаимодействие музыки и хореографии в отечественных балетах первой трети XX века. Дис. . . к. искусствоведения. М, 2008.
3. Головина Т.И. Мемуары как источник культурологического исследования. Дис. . . к. культурологических наук. СПб., 1998.
4. Фомкин А.В. Исторические традиции современного балетного образования: на материале деятельности Танцевальной Ея Императорского Величества школы - Академии Русского балета им. А.Я. Вагановой. Дис. . . к. пед. наук. СПб, 2008.
5. Молодяков В.Э. Загадки Серебряного века. М., 2009.
6. Рыжков К. Философия и искусство Серебряного века в судьбе России. – СПб., 2012- с.270

© Куцевич Наталия Станиславовна (david.cardinal@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ОБЩЕСТВО «ПЕСНИ О РИГЕ» КАК МЕНТАЛЬНЫЙ ОБРАЗ В СРЕДНЕВЕКОВОЙ КУЛЬТУРЕ (В ИНТЕРПРЕТАЦИИ А.Я. ГУРЕВИЧА)

*Лихоманов Ким Владимирович*

*Соискатель, Саратовская Государственная  
Консерватория им. Л.В. Собинова (Саратов)*

*AlistorM@gmail.com*

### “RÍGSPULA” SOCIETY AS A MENTAL IMAGE OF MEDIEVAL CULTURE (AS INTERPRETED BY A.YA. GUREVICH)

*K. Likhomanov*

*Summary:* The article, using the example of the works of A.Ja. Gurevich, examines the problem of interpreting the medieval text of the Scandinavian “Rígsþula”, which is the bearer of the “mental image” of medieval archaic society. It was shown how the researcher uses a literary source to analyze the social consciousness of a person of the archaic era, and as a tool for cultural studies allows you to study the methods of functioning of social connections hidden from legal sources and the legitimation of hierarchy.

*Keywords:* A.Ja. Gurevich, “Rígsþula”, mental image, socio-cultural relations, prefeudal society, hierarchy, Tripartitio, Traell, Karl, Jarl.

*Аннотация:* В статье, на примере работ А.Я. Гуревича, рассматривается проблема интерпретации средневекового текста скандинавской «Песни о Риге», являющегося носителем «ментального образа» средневекового архаичного общества. Было показано, каким образом исследователь использует литературный источник для анализа социального сознания человека архаичной эпохи, и как инструментарий культурологии позволяет изучить скрытые от юридических источников способы функционирования социальных связей и легитимации иерархии.

*Ключевые слова:* А.Я. Гуревич; «Песнь о Риге»; ментальный образ; социокультурные связи; раннесредневековое дофеодальное общество; иерархия; Tripartitio; Traell; Karl; Jarl.

Понятие «ментального образа», или «ментальной репрезентации», давно уже вышло за предметные пределы любых гуманитарных направлений, и находится на стыке многих научных дисциплин. Изначально этот термин использовался в психологии и философии, и был связан с проблемой онтологического познания первичного мира через создание его зримого и постигаемого вторичного образа в сознании человека. В истории культуры понятие «образ» занимает особое место, особенно при изучении архаичных обществ. Ментальный образ в культуре архаичного общества является результатом моделирования окружающего мира в мифологическом сознании человека, попытки объяснения мироустройства их собственной реальности. Такой важной проблеме, как «образ общества», социальное самосознание человека, определённого социально-культурного комплекса связей пока уделяется меньше внимания. Именно посредством «ментального образа» собственного общества человек до нового времени презентует социокультурные практики.

Большую роль в изучении «ментальных образов» архаичных обществ сыграли работы отечественного медиевиста А.Я. Гуревича (1924–2006), одного из самых известных учёных - скандинавистов во всём мире. Изначально занимавшийся социально-экономической проблематикой англо-саксонского раннесредневекового общества, которой посвящена его кандидатская диссертация [13],

с середины 1950-х гг. он обращается к истории раннесредневековой Норвегии, работая в рамках традиционной «аграрной истории» [13; 4; 15 17; 22; 2]. Именно ей и была посвящена защищённая в 1961 году докторская диссертация [19], и вышедшая в 1967 году монография «Свободное крестьянство феодальной Норвегии» [23].

Однако с середины 1960-х гг. А.Я. Гуревич всё чаще обращается к проблемам культуры, духовной жизни и ментальности скандинавов. Так, уже в первой своей монографии «Походы викингов» (1966) [20] историк посвятил небольшую главу культуре скандинавов, уделив существенное внимание скандинавским сагам как наиболее яркому её отражению. В дальнейшем историк всё чаще обращался к богатому материалу литературы, посвятив ей две небольшие монографии («История и сага» (1972) [8], «Эдда и сага» (1979) [26]). Скандинавская литература осталась, в основе своей, чужда «средиземноморскому», христианскому и античному наследию, и сохраняла на протяжении веков свою самобытность и жанровую специфичность, глубокую «сцепку» с древнегерманской архаикой, с мифом. Памятники поэзии и прозы, созданные в далёкой Исландии в X-XIII вв., до сих пор служат историкам, филологам, социологам и культурологам неисчерпаемым кладом информации о раннесредневековой культуре и обществе.

Оригинальный творческий метод А.Я. Гуревича ярко



проявился при анализе так называемой «Rígsþula» (X – XIII вв.) – «Песни о Риге», которая привлекает внимание историка с самых ранних этапов его изысканий в области скандинавской истории человека. Это не случайно: «Песнь о Риге» даёт нам уникальную информацию о самосознании средневекового скандинава и об обществе, в котором он жил, что и привлекало внимание исследователя.

Цель данной статьи – рассмотрение «скандинавских» работ А.Я. Гуревича в поисках его творческой методики анализа «ментального образа» архаичного общества при изучении памятника скандинавской литературы – «Песни о Риге». Для достижения цели поставлен ряд задач: прежде всего, определить историографический контекст работ А.Я. Гуревича и выявить, какие он ставил вопросы для познания социальной реальности Скандинавии; почему он обратился именно к «Песне о Риге» как к источнику; какие методы применял к её анализу; какие основные черты ментального образа архаичного общества определил в результате своего исследования.

К сожалению, тематика, связанная с осмыслением социокультурной концепции средневекового общества А.Я. Гуревича недостаточно разработана в литературе. В общих чертах она освещается в работе С.И. Лучицкой «Очерк жизни и творчества А.Я. Гуревича (1924-2006)» [28]. Проблема человеческого содержания истории общества была освящена в работе В.П. Макаренко (2010) [29], попытку рассмотрения концепций «социальной психологии» и «ментальностей» делает Б.В. Рейфман (2013) [36], концепция «дофеодального общества» в интерпретации А.Я. Гуревича в сравнении с концепцией А.И. Неусыхина была освещена М.В. Земляковым (2014) [27]. Скандинавское наследие А.Я. Гуревича анализируется крайне редко, его исследования «Песни о Риге» вовсе не получили системного рассмотрения в историографии.

Кратко напомним, что собой представляет «Песнь о Риге». Она была найдена в составе рукописи «Codex Wormianus»<sup>1</sup>, не вошедшего в «канонический» состав

«Старшей Эдды»; её датировка, место создания до сих пор не определены<sup>2</sup>. Сюжет: один из богов-асов, предположительно, Хеймдалль<sup>3</sup> под именем Рига странствовал по берегу озера, и посетил три дома. В первом, бедном и скудном, жили Ai (Прадед) и Edda (Прабабка). Риг провёл у них три ночи: после его визита был рождён Þræll (Раб) [35, с. 354-356], от которого пошёл род «рабов». Во втором доме, немного богаче, жили Afi (Дед) и Emma (Бабка), у которых после посещения Рига родился сын Karl (Муж, свободный человек), от него пошёл род свободных крестьян-бондов [35, с. 357-358]. В третьем доме, большой усадьбе, Риг посетил Faðir (Отец) и Móðir (Мать), породивших, в свою очередь, Jarl (Ярла, Князя), ставшего родоначальником рода знатных, родовитых конунгов и танов [35, с. 360]. Сын последнего, Kop, является, по всей видимости, прародителем всех верховных владык родов конунгов [35, с. 363].

Иными словами, «Песнь о Риге» отражает представления скандинавов о возникновении их общества, его трёх разрядов – рабов, свободных крестьян и знатных воинов-ярлов. По словам М. И. Стеблин-Каменского, «Песнь...» является отражением «мифологической социологии» [39, с. 17; 22]. Это разделение с давних пор привлекало внимание исследователей<sup>4</sup>.

«Песнь о Риге» сразу привлекла внимание и А.Я. Гуревича. Но в работах 1960-х гг. она фигурирует в контексте изучения стратификации общества Норвегии [16]. Впервые вопрос о «Песне о Риге» как источнике по истории культуры был поставлен А.Я. Гуревичем в работе «Походы викингов» (1966). Историк подчёркивает, что представленное в песне общественное разделение является *представлением* древних скандинавов о собственном социальном строе [20, с. 99], то есть фактом их социального самосознания, ментальности.

Обрисует, в каком историографическом контексте, в котором работал историк. В теоретическом отношении большую «культурологическую» роль для А.Я. Гуревича сыграла и дискуссия о концепции «дофеодального общества», которая наиболее ярко была развёрнута в 1966

1 О самой рукописи и её происхождении: [543].

2 Как иронично замечал скандинавист М.И. Стеблин-Каменский, «...относительно «Песни о Риге» предполагали, что она была сочинена в Исландии, и что она была сочинена в Дании, и что она была сочинена в Норвегии, и что она была сочинена на Британских островах»: [38, с. 133]. Те же затруднения испытывал и Е.М. Мелетинский: [32, с. 246]. Споры вокруг датировки, места создания и культурных влияний см.: [45].

3 В самой известной эддической песне «Voluspa» (Прорицание Вёльвы) люди названы «того Heimdallar», «Хеймдалля дети», именно поэтому исследователи связывают его с Ригом, который также является, видимо, прародителем человечества.

4 Полная историография изучения «Песни о Риге» велика, однако мы можем выделить основные направления в изучении её «мифологической социологии». Так, известный этнограф Жорж Дюмезиль (1898-1986) увидел в ней яркое доказательство своей собственной концепции «трёх функций» индоевропейского социального строя, и даже посвятил «Песни о Риге» отдельную работу, где сравнивает «германскую социальную организацию» с индоевропейской и кельтской: [48]. Влияние кельтской мифологии на фабулу «Песни...» также с давних пор весьма популярно в историографии: [47; 56]. Другие исследователи, такие, как А. Хэйслер, считали её продуктом более поздней христианской культуры [51; также 52].

году А.И. Неусыхиним [33; 35]. Согласно этой теории, «дофеодальное общество» является переходным между первобытнообщинной и феодальной формациями [34, с. 45], характеризуется наличием общинной организации трудящихся субъектов, но отсутствием классовой структуры [34, с. 45], при наличии внутренней дифференциации за счёт образования земледельческой общины и выделения малых семей [34, с. 46]. Исследователь подчёркивал, что при общей собственности на землю, социальный статус человека подчёркивался его полноправием перед лицом общины, его *свободой*, совокупностью прав и обязанностей [34, с. 46]. Общественный строй архаичного общества, по А.И. Неусыхину, был детерминирован социально-экономическими отношениями внутри отдельно взятой общины, и зависел от полноправия сообщинника в «производственных» отношениях.

Однако А.Я. Гуревича концепт «дофеодального общества» интересовал в его культурной, ментальной составляющей. Историк ставит вопрос о границах между личностью и обществом, возможностях проявления индивида в «заданных» рамках [7], ритуальных её практиках горизонтальных связей в обществе [3], мировосприятии средневекового человека, его ментальность [3; 21; 25; 50], культурно-исторической психологии [9; 14; 49]. Это уже показывает, что учёный, от внешних «контуров» социально-экономических отношений развернулся к уяснению их внутреннего, культурного содержания, «ментальной сердцевине»<sup>5</sup>.

Кроме того, стоит выделить работы двух учёных-филологов, которые существенно повлияли на развитие методологии работы с текстом. Это, прежде всего, филолог-скандинавист М.И. Стеблин-Каменский, который был одним из первооткрывателей скандинавской литературы. Помимо изучения жанровых и текстологических особенностей [39], он уделял существенное внимание культуре скандинавов, их духовному миру [40], в числе прочего, в работе «Мир саги» (1971) поднимая вопрос об «образе мира», отражённом в исландских сагах [41]. Другим учёным-филологом, разрабатывающим проблемы древнескандинавской культуры, был Е.М. Мелетинский. Большое значение имеет его работа «Скандинавская мифология как система» (1973) [31], которая была посвящена реконструкции космогонической системы, ярко отображённой в литературе. Это показатель того, что А.Я. Гуревич трудился в новом, зарождающемся тренде анализа мировосприятия и реконструкции «ментальных образов» архаичных культур. Как и, впоследствии, Е.М. Мелетинский в своей «Поэтике мифа» [30], так и А.Я. Гуревич испытают определённое методологическое

влияние структурализма, направления, которое изучает общество и культуру как системы универсальных структур-«знаков». Идеи структурализма, так же, как и интерес к терминологии во многом были продуктом взаимодействия также и с «Тартуской школой» семиотики Ю.М. Лотмана, с чьим сборником – «Труды по знаковым системам» - А.Я. Гуревич активно сотрудничал в 1970-е гг.

Большое влияние на методологию историка оказало и наследие французской школы «Анналов», поставившей во главе исследования «ментальность», то есть «мировидение» общественного человека Средневековья. Определяющую роль в социо-культурных исследованиях А.Я. Гуревича играли идеи Марка Блока, развивающего идеи примата изучения «социальной целостности», в рамках которой «ментальность» становилась своего рода коллективной репрезентацией коммуникации индивидов, наиболее ярко выраженной в повседневных, обыденных, «неотрефлектированных» практиках [См. 1, с. 81-85; Также: 42, с. 66-67]. Вторым по значимости «анналистом» становится наследник Блока, Жак Ле Гофф, с его идеями «l'autre Moyen Age», «другого Средневековья», который отличался ярко выраженным антропологическим подходом к истории. Повседневная жизнь, системы поведения, историческая психология – всё это стало центром внимания его концепции «ментальностей», которая, так же как и в интерпретации А.Я. Гуревича, постулировала изучение «картин мира», или, «l'imaginaire», то есть «воображаемого». Принципиальное сходство между двумя историками заключается в их внимании к фактам коллективного самосознания и общим формам мировидения [См.: 54].

В теоретических работах второй половины 1960-х гг. А.Я. Гуревич ставит целью «*построение целостной... социо-культурной модели*» [10] средневекового общества, которую полагает возможным сконструировать из следующих компонентов: «*модель мира, создаваемая членами данного общества в процессе их социальной практики, каковы нормы поведения, моральные ценности, общественные идеалы, доминирующие в данном обществе*» [7, с. 385]. Иными словами, основными задачами историка становится изучение представлений людей средневековья об обществе, которые они формируют в ходе коммуникаций, воспроизводя из поколения в поколение социальные практики, а также скрепляющие их ментальные установки и элементы социальной психологии. То есть, проблемой исследования у А.Я. Гуревича становится *ментальный образ общества*, который сформирован в той или иной системе социокультурной коммуникации<sup>6</sup>. Почему именно на этом этапе, после

5 О различиях концепций А.И. Неусыхина и А.Я. Гуревича см.: [37].

6 К примеру, коммуникационные практики в облике «обмена дарами» в архаичном обществе были им прослежены в работе «Богатство и дарение у скандинавов в раннее Средневековье»: [3].

многих лет изучения социокультурных аспектов германской архаики, возникает такая потребность в изучении «Песни о Риге»?

В самой известной монографии историка, «Категориях средневековой культуры» (1972) [12], ментальный образ общества человека средневековья, охарактеризованный при рассмотрении «категорий культуры», стал стержнем концепции построения «моделей мира», в свою очередь ставших основой глобальной «картины мира» архаичного общества. В основе подхода А.Я. Гуревича лежит изучение двух диахронных культурных пластов архаичной германской и средиземноморской христианской цивилизаций, в рамках которых исследовались упомянутые «категории»: «пространство и время» [12, с. 43-131], «право» [12, с. 133-153], «богатство» [12, с. 194-204, 213-223]. Среди «категорий» были и «социо-культурные коммуникации», где социальные роли расценивались как результат воспроизведения ментальных коммуникационных практик<sup>7</sup>. Характеристика архаичного скандинавского общества как социально-культурной целостности в этой работе ещё не присутствует. Материал для неё он и нашёл в процессе рассмотрения «Песни о Риге». И тотчас, вдогон «Категориям...» он публикует небольшую статью «К толкованию «Песни о Риге» [11]<sup>8</sup>. В этой работе он выделил в качестве главного вопрос о том, насколько функциональное членение общества отражает самосознание человека средневековья [11, с. 159].

Прежде всего, А.Я. Гуревич рассматривает общие контуры скандинавского дофеодального общества. Скандинавские памятники права дают в своих формулах разделение на *Tegn* и *Traell*, то есть на «свободных» и «несвободных», «Песнь о Риге» языком символов и эстетических понятий показывает «ментальный образ» этих страт. *Traell* резко отличается от двух других родов, как пишет историк, «*Песнь о Риге*» видит в рабе низшее существо, примитивное, грубое и отталкивающее как интеллектуально, так и физически» [11, с. 171], в отличие от «благородных» образов его свободных сородичей; чёрный цвет, символизирующий «несвободу», противопоставляется ярким краскам белого цвета *Jarl* и красного – *Karl* [11, с. 168]. Более того, как подчёркивает А.Я. Гуревич, это противопоставление связано не с «разделением труда» на «чёрный и белый», по его толкованию, «*в варварском обществе труд – почтенное занятие*» [11, с. 172]. Историк приводит аргументы из скандинавских памятников права, по нормам которых раб - низшее существо, но

по иной причине. По мнению А.Я. Гуревича, «*рабы... лишённые свободы, чувства человеческого достоинства, находились вне общества и противостояли одинаково и знатым и бондам...*» [11, с. 171]. Рабы, конечно же, являлись людьми, на это указывает их происхождение от Рига, но они вне рода, семьи и *odal*<sup>9</sup>, и потому не имеют прав свободного человека. *Traell* является низшим элементом в иерархии общества, точнее – не обладает полноправием в социо-культурной коммуникации.

В этих рассуждениях проявляется прежде всего смена акцентов: историк, находясь в рамках концепции «дофеодального общества», делает упор не на «троичность» структуры общества, а на «двоичность», то есть говоря не просто разделение «раб-карл-ярл», а указывая на бинарную оппозицию «свободный - несвободный» [11, с. 167-168]. Такое противопоставление характерно для структуралистской теории, наравне с оппозициями «верх/низ», «чёт/нечёт», «мужчина/женщина». Однако стоит отметить, что, например, Е.М. Мелетинский, даже рассматривая бинарные оппозиции мифологического социогенеза, не привлекает подобную структуру в своём исследовании [30, с. 199-201]. Историки-марксисты, привлекающие структурализм в качестве эмпирического метода, рассматривают подобную оппозицию в классовом смысле, в смысле существования микросистемы «господин/раб», как, к примеру, Е.М. Штаерман [44, с. 30]. Как мы видели, оппозиция «свободный - несвободный» у А.Я. Гуревича имеет иной характер. В скандинавском обществе, по его мнению, это противопоставление «свободных» членов общества, включённых в сеть социальных отношений и тех, кто не являлся их полноправным участником. Подобная оппозиция близка к характеристикам «дофеодального общества» А.И. Неусыхина.

Полноценными участниками общественных отношений являются *Jarl* и *Karl*, знатные ярлы и свободные крестьяне – бонды, так как им свойственно соблюдение всей совокупности социальных практик и норм поведения, принятых в обществе, этических норм и ценностей. Напомним, что согласно постулатам теории «дофеодального общества» знать и бондов, согласно постулатам теории «дофеодального общества», разделяло имущественное расслоение и выделение зажиточной верхушки процессе разложения общинной собственности [34, с. 46]. А.Я. Гуревич в раннесредневековой Норвегии не нашёл распространённого отчуждения земли и имущественного расслоения [23, с. 143-145; 18, с. 264], следовательно, резкого имущественного разрыва, но

7 «*сословно-корпоративными были не только его права, но и самая его внутренняя природа, структура его сознания и способ его поведения*» [3, с. 163].

8 В монографии «Норвежское общество в раннее Средневековье» (1977) эта статья присутствует в виде главы, с незначительными стилистическими изменениями, и подробным пересказом «Песни о Риге».

9 Комплекс родственных отношений, в частности относящийся к земельной собственности

нашёл прослойку знати, имеющую особый статус, закреплённый в законодательстве и социальной жизни [6].

Karl, «бонды - землепашцы», по мнению А.Я. Гуревича, и Traell, между собой не равны, пусть даже и те, и другие занимаются физическим трудом [11, с. 186-189]. «Песнь о Риге», помимо символического выделения физического облика и цвета кожи, чётко разводит сферу деятельности karl и грубый труд рабов. Karl «быков приручал / и сохи он ладил, / строил дома, / возводил сараи, / делал повозки и землю пахал» [35, с. 357], то есть занимался важным и почётным трудом, требующим значительных умений. Traell же «удобряли поля, / строили тыны, / торф добывали / кормили свиней, / коз стерегли» [35, с. 356], в общем, выполняли грубую, «чёрную» работу, не требующую навыков, но лишь физических усилий.

Наиболее важное место древний автор выделяет роду Jarl [11, с. 169], ведь именно он, по сюжету поэмы, стал учеником Рига<sup>10</sup>, который передал ему свой статус и сопутствующие ему умения – признаки: «стал рунам учить / сыном назвал его / дал своё имя / дал во владенье / наследные земли / наследные земли / селения древние» [35, с. С. 361]. Сын же Jarl, Kop, полностью унаследовал от деда и знание рун, и воинские качества [35, с. 362-363]. Это позволило ему, по всей видимости, впоследствии стать, собственно, konungr – правителем. А. Я. Гуревич отмечает, что «конунг – обладатель сверхъестественного могущества, потомок и любимец богов» [11, с. 170], то есть его знатность, родовитость в глазах скандинавов проистекала из «факта» происхождения от богов-асов, что сакрализовало само его происхождение, закрепляло в мифологическом сознании скандинавов особый статус знати. Историк делает предположение, что «Песнь о Риге» была создана для прославления одного из конунгов, для чего требовалось, как это принято в скандинавском обществе, проследить его род до условной эпохи «культурных героев». Так, в ментальном образе общества закреплялся статус родовой знати.

А.Я. Гуревич пытается глубже охарактеризовать эту схему, опираясь на свой собственный опыт анализа архаичного строя. Как он показал в более ранней работе, «знатные, рядовые свободные... рабы различались между собой происхождением и правами, которыми они обладали, или которых были лишены» [18, с. 273]. Учёный делает акцент на происхождении человека, принадлежности его к определённой «касте». В статье «К толкова-

нию «Песни о Риге» проблема разворачивается из сферы социально-экономической в плоскость самосознания и культуры. А.Я. Гуревич с самого начала акцентирует внимание на представлении о «родовитости» бонда, носителя общинных прав odal, это выделяется им постоянно, поскольку даёт ключ к пониманию признаков статусности, за счёт знатности предков. Принадлежность к определенным родам перво-людей важна и в обществе «Песни о Риге», где, по словам историка, «даются длинные перечни имён членов родов Трэля, Карла и Ярла, причём все они содержат определённую социальную, производственную, физическую или моральную характеристику» [11, с. 169]. Иными словами, по мысли А.Я. Гуревича, человек наследовал от предков не только землю, но и целый ряд социокультурных характеристик, модели поведения, то есть ту самую «ментальность», о которой говорили Л. Февр и Ж. Ле Гофф. как «социальное поле». А.Я. Гуревич пытается уловить специфические черты этих социокультурных пространств.

Какие же культурные составляющие, по мнению А.Я. Гуревича, можно найти среди признаков, позволяет определять и знать, и крестьян как Tegn, «свободных»? Как ясно, исключительно ментальные, мировоззренческие категории: «свободу и полноправие, выраженные с разной степенью полноты, этические и культурные ценности... Чувство личного достоинства и независимости...» [11, с. 171]<sup>11</sup>. Учёный делает важный культурологический вывод: представление о социальных страстях, связанных с одним божественным первопредком, «культурным героем», закрепляло в мифологическом сознании «дофеодального общества» систему твёрдо разграниченного социума, социо-культурные практики которого воспроизводились в родовых коллективах. Социальная коммуникация теперь наполнялась новым, культурно-антропологическим содержанием.

Методы классической социально-экономической истории, «аграрной школы», не могли раскрыть всю полноту богатства содержащихся там сведений, не могли показать всей специфики социального сознания людей средневековья. Методы социально-культурной истории, анализ мировосприятия человека, его «картины мира», ментального образа окружающей его действительности, позволили учёному проникнуть за расплывчатые формулировки памятников права и понять культурные смыслы представлений средневековых скандинавов об их собственном обществе, систему, на которой базиро-

<sup>10</sup> Риг, таким образом, становится «первопредком-демиургом», «культурным героем», который «моделирует первобытную общину в целом», по словам Е. М. Мелетинского: [30, с. 178] В данном контексте ясно, что здесь лишь один из родов общины становится полноценным наследником мифологического первопредка.

<sup>11</sup> Современный историк А. А. Хлевов так описал этот тип: «Тип свободного и равноправного домовладельца, участника ополчения и индивидуального бойца, потенциального члена дружины выдающегося вождя, главы своего семейства, корабеля и путешественника, способного к рискованным и авантурным предприятиям»: [43].



вался их непосредственный социальный опыт<sup>12</sup>.

Однако здесь хотелось бы отметить и обратное влияние. Учёные-культурологи редко оперируют понятиями социальной и экономической реальности, рассматривая духовную сторону жизни общества отдельно от их повседневной и материальной жизни. А.Я. Гуревич, расширяя исследовательское пространство, привнёс не только методы изучения истории культуры в классическую «аграрную историю», но и показал важность понимания экономической и правовой стороны жизни для изучения культуры раннесредневекового архаичного общества, указывая на неразрывность и взаимозависимость двух сторон жизни при реконструкции его «ментального образа».

Скандинавское tripartitio закрепляло в сознании мифологическую картину происхождения общества, которая детерминировала определённые социальные роли,

и придавала им сакральную, культурную легитимность. Однако плотное соединение с мифологической традицией Скандинавии, его переплетение с германскими правовыми нормами и воспроизводство социо-культурных практик внутри родового коллектива, которые, в конечном счёте, получили своё окончательное выражение в трёх ветвях потомков богов-асов, является, по мнению историка, подтверждением, что «Песнь о Риге» имеет более глубокие корни. «Песнь о Риге» остаётся для А.Я. Гуревича памятником архаичной германской культуры, и отображает не наступающую христианскую модель ментальности, но «отпечаток» более древних пластов социального самосознания, системы, которая закрепляла несколько уровней горизонтальных связей в обществе. Таким образом, памятник скандинавской литературы, архаичной германской культуры, стал ярким свидетельством существования особого ментального образа общества людей Средневековья, как основой их социокультурных практик.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Блок М. Апология истории. М., 1976.
2. Гуревич А.Я. Архаичные формы землевладения в юго-западной Норвегии VIII – X вв. // Учён. зап. Калининградского пед. ин-та. Калинин, 1962. Т. 26. С. 135-166.
3. Гуревич А.Я. Богатство и дарение у скандинавов в раннее средневековье // Средние века. М., 1968. Вып. 31. С. 180-198.
4. Гуревич А.Я. Большая семья в северо-западной Норвегии в раннее средневековье (по судебнику Фростатинга) // Средние века. М., 1956. Вып. 8. С. 70-96.
5. Гуревич А.Я. Время как проблема истории культуры // Вопросы философии. М., 1969. №3. С. 105-116.
6. Гуревич А.Я. Генезис феодализма в западной Европе // Избранные труды. Древние германцы, викинги. СПб., 2007.
7. Гуревич А.Я. Индивид и общество в варварских государствах // Проблемы истории докапиталистических обществ. М., 1968. Кн. 1 С. 384-424.
8. Гуревич А.Я. История и сага. М., 1972.
9. Гуревич А.Я. История и социальная психология: источниковедческий аспект // Источниковедение. Теоретические и методологические проблемы. М., 1969. С. 384-426.
10. Гуревич А.Я. К дискуссии о докапиталистических общественных формациях: формация и уклад // Вопросы философии. М., 1968. №2. С. 129.
11. Гуревич А.Я. К толкованию «Песни о Риге» // Скандинавский сборник. Вып. 18. Таллинн., 1973. С. 159-174.
12. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры // Избранные труды. Средневековый мир. СПб., 2007.
13. Гуревич А. Я. Крестьянство Юго-Западной Англии в донорманнский период: (Проблема образования класса феодально-зависимых крестьян в Уэссексе в VII – начале XI в.): Автореф. дис. . . канд. ист. наук. М., 1950.
14. Гуревич А.Я. Некоторые аспекты изучения социальной истории: (общественно-историческая психология) // Вопросы истории. М., 1964. №10. С. 51-68.
15. Гуревич А.Я. Норвежская община в раннее средневековье // Средние века. 1958. Вып. 11. М., С. 5-27.
16. Гуревич А.Я. Норвежские бонды в XI-XII вв. // Средние века. Вып. 26. М., 1964. С. 3-26.
17. Гуревич А.Я. Норвежские лейлендинги в X – XI вв. (К вопросу о феодально-зависимом крестьянстве в Норвегии) // Скандинавский сборник. Таллин, 1963. Вып. 7. С. 7-43.
18. Гуревич А.Я. О некоторых особенностях норвежского феодализма // Скандинавский сборник. Вып. 8. Таллин, 1964.
19. Гуревич А.Я. Очерки социальной истории Норвегии в IX-XII вв. Автореф. дисс. . . д-ра ист. наук. М., 1961.
20. Гуревич А.Я. Походы викингов. М., 1966.
21. Гуревич А.Я. Представления о времени в средневековой Европе // История и психология. М., 1971. С. 159-198.

12 В своей последней статье «Феодализм перед судом историков, или о средневековой крестьянской цивилизации» (2004) А.Я. Гуревич вновь обращается к «Песне о Риге». Не добавив ничего нового к анализу, он, тем не менее, более чётко сформулировал понятие «ментального образа»: «*Перед нами – не то, что было «на самом деле», а то, что создавалось в сознании средневековых скандинавов. Иными словами, налицо не «реальное отражение» общественного бытия, но его образ, формировавшийся фантазией людей, принадлежавших этому обществу...*» [24, С. 879].

22. Гуревич А.Я. Свободное крестьянство и феодальное государство в Норвегии в X – XII вв. // Средние века. М., 1961. Вып. 20. С. 3-31.
23. Гуревич А.Я. Свободное крестьянство феодальной Норвегии. М., 1967.
24. Гуревич А.Я. Феодализм перед судом историков, или о средневековой крестьянской цивилизации // Гуревич А.Я. История – нескончаемый спор. М., 2006. С. 843-889.
25. Гуревич А.Я. «Что есть время?» // Вопросы литературы. М., 1968. №11. С. 151-174.
26. Гуревич А.Я. «Эдда» и сага. М., 1979.
27. Земляков М.В. А.И. Неусыхин и его концепция переходного периода: восприятие и интерпретации // Вестник Православного Свято-Тихоновского Гуманитарного Университета. Серия II История. История Русской Православной Церкви. М., 2014. Вып. 56. № 1. С. 113-136.
28. Лучицкая С.И. Очерк жизни и творчества А.Я. Гуревича (1924-2006) // Образы прошлого. Сборник памяти А.Я. Гуревича. СПб., 2011. С. 7-36.
29. Макаренко В.П. А.Я. Гуревич contra Фернан Бродель: проблема расхождения взглядов // Южно-Российский форум: экономика, социология, политология, социально-экономическая география. 2010. № 1 (1). С. 54-76.
30. Мелетинский Е.М. Поэтика мифа. М., 1976.
31. Мелетинский Е.М. Скандинавская мифология как система. М., 1973.
32. Мелетинский Е.М. «Эдда» и ранние формы эпоса. М., 1968.
33. Неусыхин, А.И. Дофеодальный период как переходная стадия развития от родоплеменного строя к раннефеодальному (на материале истории Западной Европы раннего средневековья) // Вопросы истории. М., 1967. № 1. С. 75-87.
34. Неусыхин А.И. Дофеодальный период как переходная стадия развития от ро-доплеменного строя к раннефеодальному (тезисы доклада) // Средние века. Вып. 31. М., 1968. С. 45-48.
35. Песнь о Риге // Старшая Эдда. СПб., 2011. С. 354-356. (пер. А. Корсуна).
36. Рейфман Б.В. «Возможные миры» новоевропейской культуры: по поводу спора о личности между Л.М. Баткиным и А.Я. Гуревичем // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. Серия «Философские науки. Религиоведение». М., 2013. №11. С. 203-211.
37. Сергеева Т.Д. Концепция «дофеодального периода» в творчестве А.И. Неусыхина // История и историки. Историографический ежегодник. 1982–1983. М., 1987. С. 225 – 244
38. Стеблин-Каменский М. И. Древнескандинавская литература // Стеблин-Каменский М.И. Труды по филологии. СПб., 2003.
39. Стеблин-Каменский М.И. Исландская литература. Л., 1947.
40. Стеблин-Каменский М.И. Культура Исландии. Л., 1967.
41. Стеблин-Каменский М.И. Мир саги. Л., 1971.
42. Трубникова Н.В. Французская историческая школа «Анналов». М., 2016.
43. Хлевов А.А. Предвестники викингов. М., 2002.
44. Штаерман Е.М. К проблеме структурного анализа в истории // Вопросы истории. М., 1968. №6., С. 20-37.
45. Amory F. The Historical Worth of Rígsþula // Alvismal. №10. 2001. P. 3-20.
46. Bagge S. Old Norse Theories of Society. From Rígsþula to Konungs skuggsjá // Jens Eike Schnall und Rudolf Simek (Hrg.): Studia Mediaevalia Septentrionalia, Band 5: Speculum regale. Der altnorwegische Königsspiegel (Konungs skuggsjá) in der europäischen Tradition. Verlag Fassbaender, Wien 2000, S. 7–45.
47. Dronke U. The Poetic Edda. Bd. 2. Mythological Poems. Oxford, 1997. P. 202-208.
48. Dumézil G. The Rígsþula and Indo-European Social Structure // Gods of the Ancient Northmen. Berkeley. 1973. P. 118-125.
49. Gurjewitsch A. Geschichte und Sozialpsychologie // Sowjetwissenschaft. Gesellschafts-wissenschaftliche Beiträge. 3 Marz, Berlin. 1965. S. 323-336.
50. Gurevich A. Space and time in the Weltmodell of the Old Scandinavian Peoples // Medieval Scandinavia. Odense, 1969. Vol. 2. P. 42-53.
51. Heusler A. Heimat und Alter der eddischen Gedichte: Das isländische Sondergut // Heusler A. Kleine Schriften, Vol. 2. Berlin. 1969.
52. Hill T. Rígsþula: Some Medieval Christian Analogues // Speculum. №61. P. 79-89.
53. Johansson K.G. Rígsþula och Codex Wormianus: Textens funktion ur ett kompilationsperspektiv // Alvismal. №8. 1998. P. 67-84.
54. Scholze-Irrlitz L. Moderne Konturen historischer Anthropologie. Eine vergleichende Studie zu den Arbeiten von Jacques Le Goff und Aaron J. Gurjewitsch. Frankfurt, 1994.
55. Young J. Does Rígsþula Betray Irish Influence? // Arkiv för nordisk filologi. №49. P. 97-107.

© Лихоманов Ким Владимирович (AlisterOrm@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ПРОБЛЕМА ПРЕОБРАЗОВАНИЯ И ЛИКВИДАЦИИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРАВОСУДИЯ В РОССИИ В ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

**Ольшанская Людмила Владимировна**

*К.и.н., Российский университет транспорта РУТ (МИИТ),*

*Москва*

*olshanskaya.miit@mail.ru*

## THE PROBLEM OF TRANSFORMATION AND ELIMINATION OF ECONOMIC JUSTICE IN RUSSIA IN THE PERIODIC PRINT OF THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY

**L. Olshanskaya**

*Summary:* The article examines the problem of the transformation and liquidation of commercial courts in Russia after the judicial reform, resolving disputes in the field of entrepreneurship. The author researched, analyzed and compared the opinions of lawyers and representatives of the merchant class. Conclusions are made about the mechanisms of modernization of economic justice in Russia in the second half of the 19th century, about the reasons for the partial liquidation of courts, about the adequate need for their functioning for the development of the Russian economy.

*Keywords:* commercial court, polemics, transformation of courts, liquidation of economic justice.

*Аннотация:* В статье рассматривается проблема преобразования и ликвидации коммерческих судов в России после Судебной реформы, разрешающих споры в сфере предпринимательства. Автором исследованы, проанализированы и сопоставлены мнения юристов и представителей купечества. Сделаны выводы о механизмах модернизации экономического правосудия в России во второй половине XIX века, о причинах частичной ликвидации судов, об адекватной потребности их функционирования для развития российской экономики.

*Ключевые слова:* коммерческий суд, полемика, преобразование судов, ликвидация экономического правосудия.

С начала XIX века в Российской империи успешно функционировали коммерческие суды, разрешающие споры в сфере предпринимательства, тем самым способствуя динамично развивающимся экономическим отношениям в стране. После открытия первого коммерческого суда в Одессе в 1808 году [6, с.115], подобные суды стали учреждаться в крупнейших торговых центрах России: в Таганроге [7, с. 125], Феодосии [9, с. 363], Керчи [8, с. 130], Архангельске [10, с. 25], а позже в Санкт-Петербурге, Москве [11, с. 268] и других городах.

В ходе Судебной реформы, упразднившей специальные суды, дальнейшая судьба экономического правосудия, в частности коммерческих судов, осталась нерешенной и вопрос об их полной ликвидации или преобразовании был выделен из общих работ по Судебной реформе. Высказывались мнения, что коммерческие суды следует трансформировать и подчинить судебным палатам наравне с судами окружными [3]. Был создан ряд комиссий, заключения которых о дальнейшей судьбе коммерческих судов были противоположны и высказывались мнения как о трансформации торговых судов, так и о полной их ликвидации [4].

В связи с этим в 70-80 гг. XIX века в периодической

печати поднялась жаркая полемика как об устройстве коммерческих судов, так и об их дальнейшем существовании.

Дискуссия о самостоятельном торговом судопроизводстве велась, в основном, на страницах юридических журналов, о чем «распространился слух, - писал русский юрист Садовский В.С. - проникший и в печать, будто существует предположение преобразовать коммерческие суды, чтобы подчинить их судебным палатам, к производству по торговым делам применить порядок сокращенного производства, уничтожить штрафы за неправомерные споры и иски, штаты коммерческих судов сравнять со штатами судов окружных, некоторые коммерческие суды совсем закрыть и т.д. Позже, когда было можно уже ожидать осуществления этих предположений, появились слухи, что будто бы назрел новый проект и на этот раз более решительный: совершенно упразднить коммерческие суды или, по примеру Германии, сохранить их в виде торговых отделений окружных судов» [12, с. 1].

Вопрос о коммерческих судах, в смысле их совершенного упразднения или только преобразования, возникал неоднократно и в судебно-административных сферах, и в периодике, и в обществе, но ни к какому серьезному

практическому результату не привел, так как составленный комиссией под председательством Э.В. Фриша проект Устава торгового судопроизводства [13], хотя и отличался крупными и несомненными достоинствами, однако, оказался неосуществленным и коммерческие суды продолжали существовать, не претерпев почти никаких изменений в своей организации. Толчком к возникновению вопроса о коммерческих судах послужило введение судебных установлений, организованных по началам Судебных уставов Императора Александра II.

При действии дореформенного порядка судопроизводства не было основания к возбуждению вопроса об упразднении или преобразовании коммерческих судов ввиду явного превосходства механизма их производства перед порядком общих судов того времени.

Но с введением новых судебных установлений положение несколько изменилось. Старые суды оставили в себе недобрую память, новые же, призванные заменить их, «в силу одного этого обстоятельства, сразу завоевали всеобщее расположение и возбудили самые сангвинические ожидания. А так как многие взглянули на коммерческие суды, как на обломок, случайно уцелевший от общего крушения дореформенных судов, то и неудивительно, что явилась соблазнительная мысль: подчинить рассмотрение торговых дел общим судебным установлениям, а торговую юрисдикцию упразднить» [12, с. 2].

К такому выводу пришла учрежденная для работ по преобразованию судебной части Комиссия, состоявшая под председательством действительного тайного советника, статс-секретаря В.П. Буткова. Аналогичной точки зрения придерживались многие окружные суды и судебные палаты в замечаниях на вышеозначенный Проект устава торгового судопроизводства.

По данному вопросу однозначна точка зрения В.С. Садовского, который пишет, что коммерческие суды не допустимо смешивать с другими дореформенными судами в силу того, что основу Устава торгового производства положены устность и гласность, то есть те же самые начала, на которых «зиждется процесс новых судебных уставов и которые были совершенно неизвестны старым судам». В этом отношении Судебные уставы, сравнительно с Уставом торгового судопроизводства, сказали мало нового, хотя указанные процессуальные начала в судебных уставах «развиты подробнее и систематичнее» [12, с. 2].

Несомненно, можно возразить, что указываемые различия и сходства носили чисто формальный характер и что по духу коммерческие и другие дореформенные суды являлись совершенно родственными, и это последнее обстоятельство и могло быть главной причиной упразднительных стремлений по отношению к коммерческим судам. Нельзя не заметить, что хотя прошлое не-

которых коммерческих судов и не безукоризненно, но это относилось к тому времени, когда судебская недобросовестность представляла чуть ли не общее явление и потому неудивительно, что коммерческие суды не составляли исключения из общего правила. Но вследствие различных причин общественные и «судейские нравы улучшились», и коммерческие суды не составляли исключения из общего правила. Таким образом, если и было время, когда предубеждение против коммерческих судов имело некоторое основание, то оно прошло, да и основание это легко могло быть устранено частными преобразованиями в организации коммерческих судов и переменами в их личном составе; устранить же необходимость частных мероприятий совершенным упразднением торговой юрисдикции, значит «разрубить узел, а не распутать его, как того требуют интересы нашей действительности» [12, с. 1]. Что же касается достижения основных целей правосудия то, если бы торговые дела рассматривались общими судебными установлениями, даже в порядке сокращенного судопроизводства, то на этот вопрос можно ответить только отрицательно. Оспариваемое В.С. Садовским мнение обыкновенно мотивировалось как полезностью единообразия судебного устройства, так и превосходством нового порядка судопроизводства.

Несомненно, что единообразии судебных установлений желательно, так как оно, устраняя вопрос о подсудности по роду дел и устанавливая один общий порядок судопроизводства, упрощал задачу и положение тяжущихся. Не следует упускать из виду, что организация судебных установлений должна была отличаться известной схоластичностью и применимостью к потребностям практической жизни и что потребности эти, по сложности и своей своеобразности, не всегда могли быть удовлетворены, если судебная организация страдала излишней прямолинейностью.

Таковую же точку зрения высказывал на страницах «Журнала гражданского и торгового права» специалист в области судопроизводства Н. Депп: «Если из массы имущественных сделок выделяется по своим особым свойствам целая группа сделок и если среда, в которой возникают эти сделки, отличается своеобразностью, доступной пониманию только тех лиц, которые возвращаются в этой среде, то это необходимо вызовет возникновение особой подсудности, так как для оценки понимания могущих возникнуть из подобных сделок отношений, необходимы и особые приемы производства и особый состав судей. Следует заметить, что против обособления подсудности тогда следует ратовать, если это обособление создается искусственно» [1, с. 5].

То есть, если такое положение вещей вызывается самой жизнью и особыми свойствами целой группы однородных сделок, то законодатель обязан считаться с подобного рода заявлением и «не закрывать глаз, чтобы не



видеть его» [12, с. 6].

Что касается другого аргумента – превосходства нового порядка судопроизводства, то нельзя не признать, что когда-то господствовавшее мнение о безусловных его достоинствах страдало преувеличением, что отчасти доказывается целым рядом новейших узаконений [12, с. 4] (в частности, «Об изменении порядка заочного разбирательства по гражданским делам и об обеспечении доказательств в местностях, где введено Положение о Земских Участковых начальниках»), предпринятых с целью поправок и дополнений и даже полной отмены общего порядка судопроизводства по некоторым родам дел. Нельзя сказать, что новый порядок был полностью отрицателен, но до известной степени разделялось мнение составителей проекта Устава торгового судопроизводства, что «новые суды вполне хороши для дел, отнесенных к их ведомству» [12, с. 4], но замечалось, что они недостаточно приспособлены к особенностям торговых дел.

Противоположную точку зрения высказывал на страницах «Журнала Министерства Юстиции» выдающийся русский юрист, цивилист, профессор Казанского и Московского университетов Г.Ф. Шершеневич, который писал, что распространению коммерческой юрисдикции способствовало жалкое положение дореформенных судов, в которых дела лежали годами, а ускорение производства зависело от величины взятки, в которых личных состав не обеспечивал ни юридической опытности, ни добросовестности. При такой организации общих судов существование специальных, коммерческих судов представлялось несомненным благодеянием для купечества, которому могли завидовать другие классы общества [14, с. 40].

Но, по мнению Г.Ф. Шершеневича, Судебная реформа «такую ситуацию сделала неактуальной, поставив сразу дело правосудия на такую высоту, которая могла казаться предшествующему поколению утопией» [14, с. 43]. После Судебной реформы состав суда, за редким исключением, изменился: он стал состоять только из тех лиц, которые получили юридическое образование. «Коммерческий суд во второй половине XIX века находился под полным контролем гласности и канцелярские тайны уже не имели места, выше всяких похвал была добросовестность судей, которые не допускали никакой двусмысленности, не давая простора намекам даже со стороны противников судебной реформы. Производство дел ускорилося и в гражданских судах, оставив позади себя коммерческое судопроизводство» [14, с. 41].

То обстоятельство, что купечество являлось ярким сторонником коммерческих судов, замечает Шершеневич, еще не говорит в пользу целесообразности и желательности их. Правильное построение уголовного или гражданского процесса могло быть произведено только

трудом образованных и опытных юристов. Желает ли само купечество коммерческих судов – вопрос открытый, потому что до сих пор поданные мнения исходят не от всего этого сословия, а только от крупного купечества и от биржевых комитетов. Между тем ни для кого не тайна, что в России интересы первой гильдии далеко не всегда совпадают с интересами второй гильдии [14, с. 40].

Одним из контраргументов Шершеневича против самостоятельного торгового судопроизводства является и то, что «русское общество слишком свыклось с новыми гражданскими судами, привыкло относиться к ним с полным уважением, и можно опасаться, что установление коммерческих судов все равно по французскому или германскому типу не только не вызовет симпатии среди общества и даже самого купечества, но скорее пробудит недоверие к этому учреждению» [14, с. 40].

Различных точек зрения придерживались и сами члены коммерческих судов. Так, в «Журнале Министерства Юстиции» был опубликован отзыв о преобразовании торговых судов председателя Архангельского коммерческого суда, товарища председателя и членов суда, которые заявляли, что «нет надобности в издании особого Устава торгового судопроизводства и в их (судов) сохранении на будущее время». При этом председатель суда г-н Михайлов заметил, что следует сократить сроки на подачу апелляций [2, с. 57].

Председатель и товарищ председателя Коммерческого суда Войска Донского писали, что «коммерческие суды пользовались до сего времени доверием торгового класса только потому, что общие суды были крайне неудовлетворительны, а ввиду превосходства нового Устава гражданского судопроизводства над Торговым уставом 1832 года должностные лица воскового коммерческого суда вполне соглашались с мнением комиссии, что нет надобности в издании особого Устава торгового судопроизводства, что коммерческие суды отжили свой век [2, с. 58].

Такой же точки зрения придерживались председатель и члены Тифлисского коммерческого суда: «Вполне согласны с мнением комиссии, что нет надобности в дальнейшем сохранении торговых судов». При этом, однако, председатель предложил дополнить для практической пользы и устранения проволочек, принятые Комиссией правила в статьях 1310, 1336, 1346 и 1349 настоящего Устава коммерческого судопроизводства, в отношении окончательного решения торговых дел на определенную сумму в первой степени суда и в отношении начала торговых исков словесным заявлением [2, с. 58], что говорит о несовершенстве и нового торгового законодательства, готового сменить обособленное торговое судопроизводство.

Небезынтересно мнение присяжного стряпчего того же суда г-на Дункель-Велинга. Соглашаясь с мнением комиссии о ненужности издания особого Устава коммерческого судопроизводства, он полагает необходимым сохранение двух отвергнутых комиссией правил, которыми руководствовались коммерческие суды. А именно, «правила, оказывающиеся весьма полезными в коммерческой практике: во-первых, немедленное предъявление ответчику заявленного на него иска и, таким образом, его задержание и пресечение возможности скрыться от суда и от ответственности, а во-вторых, право заявлять иск не по месту жительства ответчика, а по месту его нахождения, то есть в месте совершения торговой сделки» [2, с. 58].

Так же присяжных стряпчий заявляет, разделяя мнение Комиссии об упразднении торговых судов относительно внутренних губерний России, что признает необходимым существование коммерческих судов для Закавказского края, а именно в Тифлисе. Свою точку зрения он обосновывает следующими «неудобствами». Во-первых, большинство торговых дел пришлось бы решать мировым судьям, которым в закавказском крае подсудны гражданские дела на сумму до 2 тысяч рублей, что «отняло бы у них много времени», между тем как им же поручены обязанности судебных следователей. Во-вторых, при небольшом числе членов (6 человек) назначаемых в окружной суд в обязанности которых, кроме «прямых занятий по суду, будет лежать обязанность рассматривать апелляции, подаваемые на мировой суд. Такое положение вещей неминуемо приведет в накоплению дел и медленности в их решении, что особенно неудобно для торгового класса» [2, с. 59].

Таким образом, мнение присяжного стряпчего затрагивает основную цель торгового суда: скорость производства и динамичность решения экономических споров.

Неоднозначно мнение и председателя Бессарабского коммерческого суда. Разделяя мнение Комиссии о ненужности издания особого Устава торгового судопроизводства, председатель суда, посредством критического разбора мнений французских юристов (Бонсена и Пьера Бравар-Вейериера), писавших о коммерческом судопроизводстве, пришел к заключению, что причин для сохранения торговых судов вообще нет, а в России в особенности. Но при этом замечал, что устанавливаемое Комиссией правило, что суд для разъяснения торговых обычаев может требовать «заключение сведущих людей», приведет «к медлительности производства» [2, с. 59].

Рассматривая данную проблему нельзя не упомянуть об однозначном мнении тех, для кого торговые суды были непосредственно учреждены – бессарабского купечества, которое «ввиду пользы приносимой коммер-

ческими судами, полагает сохранить эти суды и после введения нового судопроизводства по крайней мере на два года, ввиду того, что в течении этого времени сама практика и опыт лучше всего решит возбужденные на счет коммерческих судов вопросы» [2].

Председатель Таганрогского коммерческого суда г-н Война также посчитал необходимым внести существенные поправки в решение Комиссии: допущение только сокращенного порядка производства и предоставление мировым судам решать споры только на сумму не выше 150 руб., ввиду того, что мировой судья «заваленный делами гражданскими и уголовными, не будет иметь возможности вести торговые дела с той поспешностью, как суд коммерческий». Г-н Война поднимает вопрос и о судьбе конкурсных дел (банкротство), ввиду того, что «по особому свойству этих дел и по их быстроте, с которой они должны разрешаться, в тех местностях, где существуют ныне коммерческие суды, уничтожение последних немыслимо без явного ущерба торговых интересов» [2, с. 60]. Члены Таганрогского коммерческого суда заявляют о том, что необходимо сохранить из Устава торгового судопроизводства все правила, имеющие влияние на производство, движение и решение экономических споров: назначение членов от купечества, сосредоточение специфических торговых дел в одном отделении суда и учреждение этих отделений во всех городах, в которых функционируют коммерческие суды, более того, принимая во внимание, что торговая практика во Франции доказала необходимость самостоятельного существования торговых судов, а в России таких учреждений очень мало и половина их содержания отнесена на счет городского финансирования, то «лучше бы было не упразднить данные суды, тем более, что при передаче дел в ведомство общих судов трудно будет согласовать подсудность по пространству действий этих судов с торговым районом, так как действие коммерческих судов распространяется не только на несколько уездов, но даже на несколько уездов» [2, с. 61].

Рассматривая полемику о судьбе экономического правосудия, невозможно не обратиться к мнению одного из самых авторитетных юристов, сенатора, действительного тайного советника, участника проведения судебной реформы 1860-х гг., председателя С.-Петербургского коммерческого суда Александра Александровича Книрима. Разделяя, в целом, мнение Комиссии, А.А. Книрим предлагал внести ряд существенных, основополагающих изменений в Устав гражданского судопроизводства, которые как раз и составляли ядро торгового правосудия. Во-первых, для быстрого и правильного разрешения торговых дел, сохранить, помимо четырех дополнений к УГС, ряд постановлений действующего в то время УТС (ст. 1334, 1527, 1530, 1665, 1666 и 1692). Во-вторых, А.А. Книрим считал, что вопрос о дальнейшем существовании коммерческих судов сформулирован Комиссией неправильно, так как уничтожить коммерческие суды

можно лишь в том случае, если практика обнаружила существенные в них недостатки, которые не могут быть изменены. Но на деле, заявлял председатель суда, ситуация прямо противоположная: дела решаются в коммерческих судах быстро и правильно. Это подтверждается тем, что в С.-Петербургском коммерческом суде между предъявлением иска и подписанием решения по существу проходит меньше времени, нежели в окружном суде, а с другой стороны, сравнением количества отмененных Сенатом с 1862-1864 гг. решений коммерческих судов с цифрой отмененных за этот же период решений гражданских палат и равных им судов 2-ой степени. Более того, торговое сословие, в интересах которого и учреждены коммерческие суды, довольно их деятельностью и испытывает к ним полное доверие. Так же в пользу коммерческих судов высказались и лица, служащие и служившие в этих судах.

А.А. Книрим резюмирует доводы, констатирующие адекватное функционирование торговых судов: приобретенное доверие торгового класса, правильное разрешение торговых дел не может быть достигнуто без участия лиц, профессионально занимающихся торговлей, следовательно, в состав коммерческих судов должны входить члены по выбору от купечества.

Председатель суда А.А. Книрим так же опровергает замечания Комиссии на вышеприведенные положения. Во-первых, Комиссия полагала, что коммерческие суды пользовались доверием торгового сословия только потому, что прежние суды были неудовлетворительны. На это Книрим возражает, что и в настоящее время петербургские купцы не изъявляли желания о передаче торговых дел во вновь открытые судебные места по той

причине, что в делах, возникающих из торговых сделок, купечество всегда будет питать более доверие к суду, состоящему не только из юристов, но и из лиц торгового сословия [2, с. 62].

Говоря о самом существовании коммерческих судов, Книрим заметил, что торговые суды существуют не только во Франции и других государствах, в которых применяется Кодекс Наполеона, но и в Австрии, Баварии, Брауншвейге, Гамбурге, Бремене, Лейпциге и в Виртемберге, где торговые палаты действуют, как третейские суды для торговых дел. В Англии есть суды адмиралтейства для дел, вытекающих из мореплавания и банкротские дела о несостоятельности.

Таким образом, мнения сторонних юристов, членов коммерческих судов и представителей купечества разделились. После Судебной реформы был создан ряд комиссий, заключения которых были как идентичны, так и прямо противоположны. Несомненным преимуществом коммерческих судов являлась быстрота судопроизводства, его дешевизна и компетентность смешанного состава суда, включающего купеческий элемент. Полемика на страницах периодической печати второй половины XIX века в целом не дала положительных результатов: количество коммерческих судов в Российской империи сокращалось, но в основных торговых центрах страны, а именно в С.-Петербурге, в Москве и Варшаве, коммерческие суды продолжали успешно функционировать вплоть до 1917 года, когда Декретом о суде коммерческие суды были упразднены в связи с ликвидацией рынка и трансформацией социально-экономического строя страны.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Депп Н. Об особенностях торговых сделок // Журнал гражданского и торгового права. 1871. Кн.1. С. 1-45.
2. Журнал Министерства Юстиции. СПб.: Типография Правительствующего Сената, 1867. № 4, апрель. С. 59.
3. Журнал соединенных департаментов Законов и Гражданских дел Государственного совета о преобразовании судебной части в России. СПб. 1862. № 65.
4. Ольшанская Л.В. История возникновения и развития коммерческих судов в России // Известия МГТУ «МАМИ». Научный рецензируемый журнал. Серии «Экономика и управление» и «Социально экономические науки». М., МГТУ «МАМИ», 2014. № 1(19), т. 5. — С. 96-102.
5. ПСЗ – III. Т. X. № 6931. Об изменении порядка заочного разбирательства по гражданским делам и об обеспечении доказательств в местностях, где введено Положение о Земских Участковых начальниках.
6. ПСЗ-I. Т. XXX. № 22886. 10 марта 1808 года. Устав Коммерческого Суда для Одессы. С. 115–124.
7. ПСЗ-I. Т. XXX. № 23018. Именной, данный Сенату. Об учреждении Коммерческого суда в Таганроге от 12 мая 1808. С. 225.
8. ПСЗ-I. Т. XXXVI. № 27750. Именной, данный Сенату. Об учреждении Коммерческого суда в Бессарабии от 1 апреля 1819. С. 130.
9. ПСЗ-I. Т. XXXVI. № 27957. Именной, данный Сенату. Об учреждении Коммерческого суда в Феодосии от 27 октября 1819. С. 363.
10. ПСЗ-I. Т. XXXVII. № 28109. Именной, данный Сенату. Об учреждении Коммерческого суда в Архангельске от 22 января 1820. С. 25.
11. ПСЗ-II. Т. VII. № 5360. 14 мая 1832 года. Высочайше утвержденное Учреждение Коммерческих Судов и Устав их судопроизводства. С. 268–298.
12. Садовский В.С. Что делать с коммерческими судами? // Журнал гражданского и уголовного права. 1892. Кн. 7. С. 1-31.
13. Устав судопроизводства торгового. С разъяснениями / Сост.: Добровольский А.А. - С.-Пб.: Тип. т-ва «Обществ. польза», 1905. 374 с.
14. Шершеневич Г.Ф. Несколько слов о коммерческих судах // Журнал Министерства Юстиции. 1894-1895 гг. Книга 4. Февраль. С. 40-62.

© Ольшанская Людмила Владимировна (olshanskaya.miit@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## КРАТКАЯ ИСТОРИЯ ТИХООКЕАНСКОГО ФЛОТА СССР (1960-1970-Е ГГ.)

**Семёнов Виктор Николаевич**

*К.т.н., Дальневосточный федеральный университет  
(Владивосток).  
viktor\_55@mail.ru*

### BRIEF HISTORY OF THE PACIFIC FLEET OF THE USSR (1960-1970S)

**V. Semenov**

*Summary:* Based on archival documents and materials of historians, the article analyzes the state and role of the Pacific Fleet in ensuring the military security of the USSR in the Asia-Pacific region. During the period under review, the fleet was completely re-equipped, ships and submarines entered combat service in the open ocean, and a group of missile submarines with ballistic missiles was created. The author concludes that the Pacific Fleet by the end of the 70s. of the last century reached its power and ensured the military security of our country in the region.

*Keywords:* Pacific fleet, combat personnel, combat capabilities, tasks to be solved.

*Аннотация:* В статье на основе архивных документов и материалов историков проанализированы состояние и роль Тихоокеанского флота в обеспечении военной безопасности СССР в Азиатско-Тихоокеанском регионе. В рассматриваемый период произошло полное перевооружение боевого состава флота, корабли и подводные лодки вышли на боевую службу в открытый океан, была создана группировка ракетных подводных лодок с баллистическими ракетами. Автор делает вывод, что Тихоокеанский флот к концу 70-х гг. прошлого века достиг своего могущества и обеспечивал военную безопасность нашей страны в регионе.

*Ключевые слова:* Тихоокеанский флот, боевой состав, боевые возможности, решаемые задачи.

**В** 1960-1970-е гг. обстановка в Азиатско-Тихоокеанском регионе (АТР) продолжала обостряться: военные приготовления США и их союзников, ставки на достижение военно-стратегического превосходства в ядерных вооружениях. Агрессивная политика США не оставляла сомнений в необходимости оснащения Тихоокеанского флота (ТОФ) современным оружием и вооружением.

С начала 1960-х гг. главным элементом флота становились атомные подводные лодки с баллистическими ракетами (АПЛ с БР), а основную роль в борьбе с силами флота вероятного противника стали отводить атомным подводным лодкам с крылатыми ракетами (АПЛ с КР) и морской ракетноносной авиации, а также многоцелевым торпедным подводным лодкам (ПЛ) и противолодочной авиации. Всё это предполагало согласованное развитие других родов сил флота, и прежде всего надводных кораблей (НК), без которых немислимо успешное использование его главных сил [2, с. 117].

Основными задачами ВМФ СССР в начале 1960 - начале 1970-х гг. было уничтожение ударных группировок ВМС противника и уничтожение наземных объектов [11]. При этом главная роль при решении этих задач отводилась ПЛ и морской авиации. Перед надводными силами стояла также немаловажные задачи: ведение разведки, противолодочная оборона, слежение за авианосно-ударными группировками (АУГ) в готовности к нанесению по ним ударов. Для решения этих задач с начала

1960-х гг. корабли приступили к несению боевой службы (БС) в оперативно важных районах [13, с. 117].

ТОФ расширил зону своих действий до южных морей. Резко возросли масштабы учений и манёвров. Мероприятия оперативной и боевой подготовки направлялись в первую очередь на отработку задач по борьбе с ракетными ПЛ и авианосными ударными соединениями (АУС) военно-морских сил (ВМС) стран НАТО [1, с. 125].

В 1960-е гг. в состав ТОФ вошли 4 больших противолодочных корабля (БПК) проекта (пр.) 61 и 3 эскадренных миноносца (ЭМ) пр. 57-бис. Надводные силы ТОФ входили в Военно-морскую базу «Стрелок» ТОФ, 9-ю Краснознамённую дивизию противолодочных кораблей ТОФ, Северную Тихоокеанскую флотилию, Камчатскую военную флотилию.

1960-е гг. для ТОФ стали годами создания океанского, ракетно-ядерного флота, что потребовало создания новой инфраструктуры, новых подходов к боевой подготовке ПЛ и соединений, создание системы подготовки личного состава и экипажей ПЛ. В 1960 г. в состав флота поступили серийные дизельные ПЛ с баллистическими ракетами (БР) пр. 629; новая по своему боевому предназначению ПЛ - дизельная ПЛ с крылатыми ракетами (КР) пр. 644; большие (океанские) торпедные дизельные ПЛ пр. 641.

Первые 4 ПЛ пр. 629 (на вооружении 3 баллистиче-



ские ракеты (БР) Р-21 подводного старта) вошли в состав 123-й бригады ПЛ. В 1961 г., когда в составе 123-й бригады было уже 6 дизельных ПЛ с БР (2 – пр. АВ611, 4 – пр. 629), бригаду переформировали в 29-ю дивизию. БР на ПЛ пр. 629 ещё не представляли серьёзную угрозу США, но само наличие таких ПЛ требовало от ВМС США дополнительных противолодочных сил для отслеживания и контроля их действий.

Дизельная ПЛ с КР пр. 644 С-44, имевшая на вооружении 2 КР П-5 надводного старта, стала родоначальником важного элемента подводных сил (ПС) – ПЛ с КР, главная задача которых стала борьба с надводными кораблями (НК) противника. ПЛ вошла в состав первой на ТОФ бригады ПЛ с КР - 124-й бригады 40-й дивизии с базированием в бух. Конюшкова.

Большие дизель-электрические ПЛ пр. 641 были океанскими, т.к. могли вести боевые действия не только в прибрежных морях, но и на дальних коммуникациях. До 1973 г. в состав ТОФ вошли 17 таких ПЛ, они были основными в своём классе ПЛ, и только в 1981 г. им на смену стали поступать торпедные дизель-электрические ПЛ пр. 877.

В 1961 г. вступила в строй первая на ТОФ АПЛ с КР пр. 659, которая имела на вооружении 6 КР П-5 (с 1962 г. – КР П-5Д). В 1961-1963 гг. вступило в строй 5 таких ПЛ, они вошли в состав первой на ТОФ дивизии АПЛ - 26-й дивизии (бух. Павловского) [4, с. 152]. Продолжили прибывать в состав ТОФ ПЛ новых проектов: дизельная ПЛ радиолокационного дозора пр. 640, которая вошла в 19-ю бригаду ПЛ (Приморье).

В 1961 г. в связи с ростом ПС и расширением стоящих перед флотом задач был проведён ряд организационно-штатных мероприятий: были созданы два эскадры (6-я - в Приморье, 15-я - на Камчатке):

- 6-я эскадра в составе 4 бригад (19-я, 124-я, 126-я, 171-я) с общей численностью 27 ПЛ (26 – пр. 613, 1 – пр. 644) [4, с. 147], которые дислоцировались в бухтах Улисс, Конюшкова, Находка и в зал. Владимира. В дальнейшем в составе эскадры постоянно находилось до 38-40 ПЛ, которые решали поставленные задачи в назначенных районах самостоятельно, а также в составе оперативных соединений в Тихом и Индийском океанах. 6-я эскадра являлась основным объединением ПС ТОФ в зоне Тихого океана [14, с.492];
- 15-я эскадра на Камчатке в бух. Тарья, в состав входили одна дивизия дизельных ПЛ с БР (29-я) и две бригады дизельных ПЛ (8-я – ПЛ пр. 613 и 182-я – ПЛ пр. 641) [ЦАМО АО ТОФ. Ф. 214, оп. 013591, п. 1, л. 64]. В 1962 г. в составе эскадры было сформировано первое на Камчатке соединение АПЛ (45-я дивизия, АПЛ пр. 659).

Расширялась и география базирования ПС: в ноябре 1962 г. для освоения нового места базирования 171-я бригада ПЛ была передислоцирована в бух. Нагаева в Тауйской губе Охотского моря. Перед соединением ПЛ была поставлена задача взять под контроль всю акваторию Охотского моря и Курильские проливы и обеспечить скрытный выход ПЛ через них во все районы северной части Тихого океана. В состав бригады входили ПЛ пр. 613.

В 1962 г. на ТОФ, совершив переход по Северному морскому пути в надводном положении, прибыли 2 дизельные ПЛ с КР пр. 665, которые имели на вооружении 4 КР П-5 надводного старта. А начиная с 1963 г. с Северного флота на ТОФ стали прибывать АПЛ, совершив переход подо льдами Арктики. Первыми такой переход совершили 2 АПЛ (с БР пр. 658 и многоцелевая пр. 627А).

За пять лет (1963-1968 гг.) в состав ТОФ были приняты 14 АПЛ с КР пр. 675 (675МК, 675МКВ), основным вооружением которых были противокорабельные КР П-6 (П-6М или П-5). Это были ПЛ Дальневосточной постройки, и были предназначены для нанесения ударов по морским и береговым целям. Первоначально входили в состав 26-й дивизии, а в 1967 г., когда в составе 15-й эскадры ПЛ была сформирована 10-я дивизия, туда перешли ПЛ пр. 675. 10-я дивизия ПЛ стала первой дивизией, укомплектованной однотипными ПЛ с КР, и предназначалась для поражения авианосно-ударных соединений и группировок (АУС и АУГ).

НК и ПЛ ТОФ стали действовать вплоть до южных морей, а учения и манёвры флота стали охватывать большее количество сил флота и расширились районы их проведения. Отработка задач по борьбе с ракетными ПЛ и АУГ ВМС стран НАТО стала первоочередной задачей при отработке мероприятий оперативной и боевой подготовки [1, с.125].

7 мая 1965 г. указом Президиума Верховного Совета СССР ТОФ был награждён орденом Красного Знамени и стал называться – Краснознаменный Тихоокеанский флот (КТОФ).

С начала 1960-х гг. силы флота приступили к несению боевой службы (БС) в удалённых районах океана с задачей выявления районов боевого патрулирования ракетных ПЛ США, которые представляли основную угрозу для военной безопасности СССР, и уничтожением их в угрожаемый период.

В 1965-1966 гг. с основной задачей - поиск ракетных ПЛ ВМС США и выявление их районов боевого патрулирования в Филиппинское море совершили походы 10-й отряд (31 декабря 1965 г. - 31 января 1966 г.), 11-й отряд (19 апреля-4 июня 1966 г.) кораблей КТОФ в составе НК

и ПЛ. А 15 август-1 сентября 1966 г. с этими же задачами в район Гавайских островов совершил поход 12-й отряд кораблей КТОФ.

Поиск и слежение за поисково-ударной группы (ПУГ) ВМС США (противолодочный авианосец, 2 ЭМ и 4 сторожевых корабля) с 8 по 17 мая 1967 г. в Японском море осуществлял отряд кораблей КТОФ в составе 3 НК.

В 1968 г. военно-политическая обстановка продолжала накаляться: 31 января в Японском море была сосредоточена группировка ВМС США в составе 2-х ударных, одного противолодочного, 3-х крейсеров с управляемым ракетным оружием и до 25 кораблей охраны и обеспечения. Это требовало от ТОФ выполнения мероприятий, связанных с повышением боевой готовности к решению задач непосредственного слежения за силами противника. Задача была возложена на 102-ю оперативную бригаду в составе 3 боевых кораблей, корабля радиотехнической разведки, 2 танкеров, 8 ПЛ.

Для несения БС в оперативной зоне 1 февраля 1968 г. в соответствии с приказом ГК ВМФ от 28 июля 1967 г. была сформирована 10-я Оперативная эскадра (ОПЭСК) с дислокацией в бух. Абрек зал. Стрелок с подчинением командующему КТОФ [ЦАМО АО ТОФ. Д. ф. 1674, л. 1-6]. Уже 4 февраля 1968 г. для усиления нашей группировки в Японском море по тревоге вышел отряд кораблей эскадры в составе 5 боевых кораблей. В период 5-17 февраля 1968 г. отряд кораблей эскадры в полной боевой готовности находился у берегов КНДР с целью недопущения эскалации военной угрозы со стороны ВМС США в ответ на задержание американского разведывательного корабля «Пуэбло» [4, с.71; 8].

С 1968 г. корабли КТОФ начали выходы в Индийский океан для несения БС. В первый такой поход 14 марта 1968 г. вышел отряд кораблей КТОФ (3 НК и танкер). А уже в октябре 1968 г. – мае 1969 г. БС в Индийском океане осуществил второй отряд кораблей (2 НК и танкер). В ходе этих БС были добыты данные по деятельности ВМС США в зоне Индийского океана, выявлены районы боевой подготовки и места базирования ВМС США, Японии.

К концу 1960-х гг. боевой состав КТОФ представлял значительную силу, способную выполнять задачи на всю глубину своей операционной зоны: в состав надводных сил входили крейсера пр. 68 бис, ракетные крейсера (РК) пр. 58, большие ракетные корабли (БРК) 56М и 57бис пр., БПК пр. 61, ЭМ пр. 30 бис, 31, 56, 56-ПЛО, малые противолодочные корабли (МПК) пр. 204, сторожевые корабли (СКР) 50 и 159 пр.; в составе подводных сил была 131 ПЛ, из которых 103 дизельные ПЛ 14 пр. и 28 атомные ПЛ 5 пр.; дивизия речных кораблей (50 НК и катеров); ВВС флота (9 полков боевых самолётов и вертолётов).

Имея возможность выполнять походы в дальние зоны, КТОФ приступил к созданию оперативных бригад кораблей. 31 мая-10 июня 1968 г. корабли 103-й оперативной бригады находились в районе совместного учения ВМС США и Японии «Пауэр Пэк». Было отработано взаимодействие с разведывательной авиацией флота. 11 августа 1969 г. – 11 февраля 1970 г. корабли 101-й оперативной бригады (4 корабля), совершили переход из Севастополя (ЧФ) на ТОФ вокруг Африки с несением боевой службы в Индийском океане.

В 1971 г. продолжилось совершенствование структуры ПС: в бух. Северная в состав 6-й эскадры была перебазируется 29-я дивизия ПЛ с КР пр. 629, 629А (6 ПЛ); на Камчатке 182-я бригада передана в непосредственное подчинение командующему Камчатской флотилии.

12 лет подводники 15-й эскадры ПЛ (июль 1961 г. - октябрь 1973 г.) в составе: 29-я дивизия (06.1961 г. – 08.1971 г.), 45-я дивизия (с 12.1962 г.), 10-я дивизия (с 10.1970 г.), 8-я дивизия (с 07.1967 г.), 8-я бригада (1957-1967 гг.), 182-я бригада (1955 г. – 11.1971 г.) - с честью выполняли боевые задачи по обеспечению безопасности СССР и государство по заслугам оценило подводников – наградило их орденом Красного Знамени. Во исполнение приказа Министра обороны СССР № 0038 от 22.02.1968 г. о награждении соединения ПЛ орденом Красного Знамени [ЦАМО АО ТОФ. Ф. 357, оп. 014120, п. 1, л. 49]. 23 октября 1973 г. управление 15-й Краснознамённой эскадры ПЛ было переформировано в управление 2-й Краснознамённой флотилии ПЛ. В её составе 1 ноября 1973 г. было сформировано управление 25-й дивизии ПЛ, куда были включены АПЛ с БР 2-го поколения пр. 667А [ЦАМО АО ТОФ. Д. ф. 357, оп. 014120, п. 1, л. 50].

В 1974 -1978 гг. в состав КТОФ поступили 9 ракетных подводных крейсеров стратегического назначения (РПКСН) второго поколения – пр. 667Б, вооружённые комплексом Д-9 (12 ракетами Р-29 с дальностью полёта от 8 до 9 тысяч км). 8 из них были построены на Амурском судостроительном заводе, и 1 прибыл с Северного флота. Первые 4 ракетноносца пр. 667Б вошли в состав 25-й дивизии ПЛ с базированием в бух. Крашенинникова (Камчатка) [4, с. 119], в дальнейшем (1977-1978 гг.) 5 ракетноносцев проекта 667Б вошли в состав 21-й дивизии ПЛ с базированием в бух. Павловского (Приморье).

В августе 1977 г. была сформирована 21-я дивизия (2 АПЛ с БР пр. 667Б) с подчинением командующему 4-й флотилией и дислокацией в бух. Павловского зал. Стрелок [ЦАМО АО ТОФ. Д. ф. 2082, л. 1].

В 1978 г. в бух. Конюшкова зал. Стрелок была сформирована 9-я дивизия ПЛ 6-й эскадры. В состав дивизии вошли 7 дизельных ПЛ с БР (5 пр. 629 и 2 пр. 629А), - и 1 пр. 629Р [ЦАМО АО ТОФ. Д. ф.1675, л. 111].

30 ноября 1978 г. была сформирована 4-я флотилия ПЛ, в боевой состав которой вошли 3 дивизии ПЛ: 21-я - в бух. Павловского; 26-я - в бух. Павловского [ЦАМО АО ТОФ. Д. ф. 1858, л. 2-3]; 29-я - в бух. Северная зал. Владимира [ЦАМО АО ТОФ. Д. ф. 1728, л. 49].

С начала 70-х на КТОФ начали поступать такие корабли, как БПК пр. 1134 и 3 БПК пр. 1134-А, тактико-технические данные которых позволяли решать задачи в любой точке Мирового океана.

Силы КТОФ привлекались к оказанию непосредственной военной помощи правительствам дружественных стран. В 1972 г. по решению Советского правительства флот оказал большую помощь и поддержку государству Бангладеш. Корабли 10-й Оперативной эскадры несли БС у берегов этого государства в готовности к оказанию немедленной помощи по отражению возможной агрессии, а минно-тральные корабли Советско-Гаванской ВМБ в составе советской спасательной экспедиции под командованием контр-адмирала С. Зуенко приняли участие в расчистке порта Читтагонга Народной Республики Бангладеш. В 1974 г. флот решал задачу огромной политической важности по оказанию помощи Арабской Республики Египет в разминировании Суэцкого залива. За неполных 4 месяца отрядом кораблей протралено минное поле общей площадью 176 млн квадратных метров [10].

12 марта-5 мая 1970 г. КТОФ принимал участие в двусторонних манёврах ВМФ (условное наименование «Океан»), которыми руководил ГК ВМФ СССР. Сама тема манёвров «Скрытное развёртывание сил для усиления боевой службы в предвоенный период и ведение активных боевых действий с началом войны по разгрому ударных группировок противника, уничтожению его десантов и нарушению океанских перевозок в Тихом и Индийском океанах» говорила о масштабности задач этих манёвров. В манёврах от КТОФ принимали участие командующий и штаб флота, все основные соединения флота, а также авиация флота. Для обозначения сил привлекались 198 НК, ПЛ и вспомогательных судов, 218 самолётов авиации, 39.803 человека личного состава КТОФ [1, с. 149].

26 августа - 3 октября 1971 г. отряд кораблей КТОФ впервые выполнил задачи боевой службы в центральной и северо-западной части Тихого океана, в непосредственной близости от побережья США. По маршруту перехода Алеутские острова - залив Аляска - Гавайские острова (протяжённость 13800 миль) отряд вёл разведывательную деятельность в районах боевой подготовки ВМС США. Были получены важные данные для отработки дальнейших действий сил флота по обеспечению военной безопасности нашей страны.

В конце 1971 г. корабли КТОФ приняли участие в индо-пакистанском вооружённом конфликте - в Индийский океан вышел отряд кораблей для выполнения задач БС. Несмотря на то, что обе группы советских кораблей вошли в Индийский океан после того, как война закончилась (первая группа прибыла 18 декабря, вторая группа - 24 декабря) КТОФ продемонстрировал способность оперативно реагировать на создавшиеся угрозы для интересов страны. К моменту сосредоточения всех групп и отрядов здесь находилось более 20 боевых и вспомогательных кораблей ВМФ СССР, в том числе 2 РК, 3 БПК, 3 дизельные и 2 атомные ПЛ [4, с.71]. Находясь в районе военных действий, корабли КТОФ обеспечили невмешательство кораблей ВМС США и Англии в конфликт на стороне Пакистана [7].

В 1972 г. по просьбе правительства Народной Республики Бангладеш для оказания безвозмездной помощи в расчистке порта Читтагонг директивой Главного штаба ВМФ от 6 апреля 1972 г. была сформирована 12-я Экспедиция особого назначения (ЭОН-12) ВМФ СССР, подчинённая командующему КТОФ, с дислокацией в п. Читтагонг. Всего по индийским данным из предположительно 94 мин установленных пакистанцами было уничтожено 26: 18 мин - индийскими тральщиками, 2 - советскими тральщиками и 6 - выброшены на берег. Работы экспедиции продолжались 26 месяцев [4, с. 72]. В результате было поднято 26 затонувших судов, освободили для нормальной эксплуатации 12 причалов. 24 июня 1974 г. ЭОН-12 был расформирован [ЦАМО АО ТОФ. Д. ф. 1646. Л. 1].

В 1974 г. к Советскому Союзу обратилось Правительство Арабской Республики Египет с просьбой оказать помощь в очистке от мин Суэцкого залива (проливы Губаль и Иннер-Чаннел). Отдельный отряд траления КТОФ, осуществлял контактное и неконтактное траление минных заграждений в проливах Суэцкого залива в июле-ноябре 1974 г. Отряд действовал в обстановке прифронтовой зоны, которую создавали провокационные действия Израиля и сложность военно-политической обстановки [9]. Советскими кораблями был протрален район площадью 1250 кв. миль, прошедших более 17 тыс. миль с боевыми тралями. Проливы были открыты для безопасного плаванья [4, с.73; 9].

В начале 1975 г. над о. Маврикий пронёсся тропический циклон «Жервез», причинивший огромный ущерб. В это время в 2400 милях от острова в Индийском океане находились крейсер «Дмитрий Пожарский», экспедиционное океанографическое судно «Севан» и танкер «Полярник». Получив приказ командования оказать помощь терпящему бедствие населению, корабли полным ходом пошли к острову. 11 февраля 1975 г., сразу после прихода в Порт-Луи, моряки приступили к оказанию помощи населению острова. За 12 дней моряки-тихоокеанцы восстановили 232 километра линий электропередач,



подключили к электросети сотни домов, ввели в строй телефонную связь, отремонтировали госпиталь, выполнили другие восстановительные работы [5]. Но главным итогом явилось то, что население острова узнало и полюбило советских моряков, оказавших ему самоотверженную и бескорыстную помощь. Премьер-министр Маврикия заявил: «Советские моряки привезли к нам дружбу всего советского народа... Мы очень довольны помощью советских военных моряков, их трудолюбием и примерным поведением» [12].

Весной 1973 г. на БС в Индийский океан вышла экспериментальная 1-я смешанная бригада КТОФ. К середине октября 1-я смешанная бригада в Индийском океане состояла из 21 судна, включая 7 боевых кораблей, 6 вспомогательных судов и 8 судов, задействованных в судоподъёмных работах в Бангладеш. Корабли бригады находились в море с учётом времени перехода - 13 месяцев, из них - 12 месяцев в Индийском океане. До этого наши корабли на такой срок на боевую БС не ходили. Впервые была отработана организация разнородного соединения на БС [6].

С 15 июня 1974 г. управление 8-й эскадры кораблей специального назначения было переформировано в управление 8-й эскадры кораблей с подчинением командующему КТОФ и с дислокацией во Владивостоке [ЦАМО АО ТОФ. Д. ф. 1693. Л. 1-3].

В период с 3 по 22 апреля 1975 г. КТОФ принимал участие в учении ВМФ «Океан-75» под руководством ГК ВМФ. От КТОФ в учении принимало участие около 70000 человек личного состава, 18 соединений, 68 штабов, 24 ПЛ (10 атомные), 42 НК, до 80 вспомогательных судов, 7 транспортов ДВМП, 674 самолёта авиации флота, 23 самолёта Дальней авиации, 64 - войск ПВО. Все задачи были решены успешно и результаты учения высоко оценены командованием флота [3].

На период Вьетнамско - Китайского конфликта для выполнения поставленных задач по ведению боевых действий и управлению силами было создано временное формирование - 20-я оперативная эскадра (18 февраля - 5 апреля 1979 г.) в составе 21-й и 22-й оперативных бригад БПК. За мужество и героизм, проявленные при выполнении поставленной задачи, 36 человек были награждены правительственными наградами.

Новые корабли продолжали прибывать на КТОФ, но уже в составе групп с выполнением на переходе задач боевой службы: 24 февраля-3 июля 1979 г. отряд кораблей ВМФ СССР (тяжёлый авианесущий крейсер, 2 БПК, СКР, большой десантный корабль) совершил переход из Севастополя вокруг Африки во Владивосток. Корабли прошли 3 океана и 14 морей, оставив за кормой 23600 миль, совершили 4 деловых захода в порты иностран-

ных государств.

В разгар холодной войны в Азиатско-Тихоокеанском регионе КТОФ сыграл весомую роль сбалансированности. Для этого силами общего назначения КТОФ (в период с 1966 г. по 1979 г.) было выполнено 1186 боевых служб. За 14 лет НК 319 раз выходили в Индийский и Тихий океаны для выполнения задач БС, и там в течение нескольких месяцев (от 4 до 12 месяцев) моряки - тихоокеанцы в тяжелейших условиях выполняли свой воинский долг по защите военной безопасности нашей Родины - СССР.

Интенсивное развитие КТОФ, обширность операционной зоны флота, наличие значительного состава сил боевой службы в удалённых районах Мирового океана, усложнили работу командующего флотом и его штаба по управлению разнородными силами флота. С 15 октября 1979 г. в целях исследования и практической проверки новой организационно - штатной структуры объединений и соединений ВМФ и их органов управления, в соответствии с приказами МО СССР и ГК ВМФ СССР КТОФ был переведён на опытную организацию [4, с. 75]. В результате перехода на опытную организацию в составе КТОФ появились такие формирования, как 22-я дивизия морских десантных сил с подчинением командующему Приморской флотилией [ЦАМО АО ТОФ. Д. ф. 1860, л. 2-3] и три флотилии разнородных сил: Камчатская, Приморская, Сахалинская [ЦАМО АО ТОФ. Д. ф. 806, л. 11-14].

В это время в состав КТОФ входили: подводные силы (флотилия и эскадра ПЛ, бригада строящихся ПЛ, бригада строящихся и ремонтирующихся ПЛ); надводные силы (3 флотилии разнородных сил, 2 оперативные эскадры, дивизия морских десантных сил, дивизия речных кораблей); ВВС флота (2 авиадивизии, 8 отдельных авиаполков, 2 отдельные авиационные эскадрильи); береговые войска (дивизия морской пехоты и укрепрайон) [4, с.75].

Целесообразность опытной организации была подтверждена всей деятельностью флота в течение трёх лет, и с 15 апреля 1982 г. КТОФ был переведён на постоянную новую организацию. Это позволило расширить возможности по управлению силами командующих флотилиями разнородных сил в своих операционных зонах; сосредоточить основные усилия командующего и штаба КТОФ на решение силами флота задач БС в океанской зоне.

Оценивая боевой состав КТОФ и решаемые им задачи во всех точках Мирового океана к началу 1980-х гг., можно сделать вывод, что КТОФ через полвека после своего создания (1932 г.) достиг пика своего могущества.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Главный штаб ВМФ: история и современность. 16961997. М.: Научная книга, 1998. - 186 с.
2. История отечественного судостроения. В пяти томах. Т. 5: Судостроение в послевоенный период (1946-1991 гг.) / А.М. Васильев, С.И. Логачёв, О.П. Майданов, В.Ю. Маринин, А.Б. Морин, А.А. Нарусбаев, Ю.В. Скороход. СПб.: Судостроение, 1996. - 544 с.
3. Капитанец И.М. Битва за мировой океан в «холодной» и будущих войнах. М.: Вече, 2002. - 544 с. [Электронный ресурс] – URL: <http://knigosite.org/library/read/8813> (дата обращения: 10.12.2019).
4. Митичкин Н.С. Тихоокеанский флот России 1731—2006. Исторический очерк (к 275-летию) / Н.С. Митичкин, В.В. Кулагин, В.Н. Муратов. - Владивосток: Дальнаука, 2006, - 280 с.
5. Прибытие на о. Маврикий крейсера «Дмитрий Пожарский» для оказания помощи населению. [Электронный ресурс] – URL: <http://navalmuseum.ru/news?id=558> (дата обращения: 11.02.2020).
6. Розин А. 8 ОПЭСК – хроника боевой службы 1974 г. - 1978 г. [Электронный ресурс] – URL: <http://alerozin.narod.ru/8-OPESC74-78/8-OPESC-74-78.1.htm> (дата обращения: 15.03.2020).
7. Розин А. Миссия советского флота в ходе войны между Индией и Пакистаном в 1971 г. [Электронный ресурс] – URL: <http://alerozin.narod.ru/indi.htm> (дата обращения: 12.02.2020).
8. Розин А. Обострение обстановки на Дальнем Востоке в конце 60-х годов. [Электронный ресурс] – URL: <http://alerozin.narod.ru/distan.htm> (дата обращения: 10.02.2020).
9. Розин А. Траление в Суэцком заливе в 1974г. [Электронный ресурс] – URL: <http://alerozin.narod.ru/Suez.htm> (дата обращения: 12.02.2020).
10. Розин А. Участие ВМФ СССР в тралении и судоподъеме в Бангладеш. [Электронный ресурс] – URL: <http://alerozin.narod.ru/bangl.htm> (дата обращения: 18.02.2020).
11. Роль и задачи ВМФ. [Электронный ресурс] – URL: <https://flot.com/nowadays/tasks/tasks.php> (дата обращения: 21.01.2020).
12. Советский флот на острове Маврикий. [Электронный ресурс] – URL: <http://8eskadra.ru/index.php/o-sokotra-i-okrestnosti/sovetskij-flot-na-ostrove-mavrikiy> (дата обращения: 8.04.2020).
13. Тихоокеанский флот; Юбилейный буклет к 70-летию эскадры // [Электронный ресурс] – URL: [https://sgan2009.ru/16\\_ay\\_ekadra/Flotily.html](https://sgan2009.ru/16_ay_ekadra/Flotily.html) (дата обращения: 20.01.2020).
14. Фёдоров В.М. Разведка Тихоокеанского флота в годы «холодной войны»: история и воспоминания. - М.:2014. – 568 с.
15. ЦАМО АО ТОФ - Центральный архив МО арх. отд. ТОФ.

© Семёнов Виктор Николаевич (victor\_55@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА ВЛАСТИ СОВЕТОВ В СФЕРЕ БРАКА И СЕМЬИ В ПЕРВОЕ ДЕСЯТИЛЕТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЧУВАШСКОЙ АССР И ДО НАЧАЛА ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

**Семенова Инна Юрьевна**

Аспирант, ФГБОУ ВО ФГБОУ ВО «Чувашский  
государственный университет им. И.Н. Ульянова»  
iysemenova@mail.ru

### STATE POLICY OF THE AUTHORITIES OF COUNCILS IN THE SPHERE OF MARRIAGE AND FAMILY IN THE FIRST DECADE OF EDUCATION OF CHUVASH ASSR THE GREAT PATRIOTIC WAR

*I. Semyonova*

*Summary:* Article is devoted to the pursued state policy in the matrimonial sphere in the first decade of formation of the Chuvash Autonomous Socialist Republic. The designated time frames of a research allow to reveal the most difficult processes of transformation of family life of Workers' and Peasants' families the Chuvash, church doctrines, pagan rituals subject to strong influence, influence of the ideas of militant godlessness at the existing Soviet legislation. The author made an attempt to estimate influence of so various tools on the Chuvash family and to note that she could adapt to the developed socio-political realities, keeping the originality. On results of a research the conclusion the fact that the power of ChASSR as much as possible tried to protect the institution of the family is drawn, leaning on traditional family foundations of the Chuvash people.

*Keywords:* Chuvash the ASSR, statutes about marriage and family, marriage legalizations, the Chuvash regional council of the Union of militant atheists, the godless ideas in the matrimonial relations, marriage church doctrines, paganism the Chuvash, state policy of ChASSR in the sphere of marriage and family.

*Аннотация:* Статья посвящена проводимой государственной политике в брачно-семейной сфере в первое десятилетие образования Чувашской Автономной Социалистической Республики. Обозначенные временные рамки исследования позволяют выявить сложнейшие процессы трансформации семейной жизни рабоче-крестьянских семей чуваш, подверженных сильному влиянию церковных догматов, языческих ритуалов, воздействию идей воинствующего безбожия при действующем советском законодательстве. Автором предпринята попытка оценить влияние столь разнообразного инструментария на чувашскую семью и констатировать, что она смогла приспособиться к сложившимся социально-политическим реалиям, сохраняя свою самобытность. По результатам исследования сделан вывод том, что власть ЧАССР максимально пыталась охранять институт семьи, опираясь на традиционные семейные устои чувашского народа.

*Ключевые слова:* Чувашская АССР, законоположения о браке и семье, брачные узаконения, Чувашский областной Совет Союза воинствующих безбожников, безбожные идеи в брачно-семейных отношениях, брачные церковные догматы, язычество чуваш, государственная политика ЧАССР в сфере брака и семьи.

Социально-политические процессы, происходящие в Советской России после событий Октябрьской революции, двух войн (Первой мировой и Гражданской), массового голода в Поволжье в 1921 – 1922 гг. выявили острейшие социальные проблемы, требующие скорейшего разрешения. Речь шла о разрухе народного хозяйства, массовой детской беспризорности, бездомности и безнадзорности, высокой смертности населения, в первую очередь младенческой, возросшей детской и подростковой преступности, практически поголовной неграмотности или малограмотности населения (как детей, так и взрослых советских граждан) и др. проблемах. Указанные сложности нашли свое прямое отражение в сфере культуры, политической активности граждан, отразились на экономическом и социальном положении трудящихся. В особо сложном положении

оказалась сфера брака и семьи, которой требовалось приспособиться к новой советской действительности.

После Октября 1917 года молодое советское государство пересмотрело свое отношение к религии, в связи с чем были приняты законоположения, отражающие намерения власти большевиков о построении светлого коммунистического общества. Религия стала считаться опиумом для народа, орудием угнетения рабочих и крестьян. Принятые узаконения в брачно-семейной сфере явно свидетельствовали об этом. Так, Декретом ВЦИК и СНК РСФСР «О гражданском браке, о детях и о ведении книг актов состояния» от 18 декабря 1917 г. [1] была отменена церковная форма заключения брака, существовавшая на Руси много веков. Документ предусматривал заключение брака в органах записи гражданского со-

стояния по обоюдному согласию мужчины и женщины. Введенные законодательные запреты на заключение брака (родственники по прямой линии, полнородные и неполнородные братья и сестры, умалишенные [1]) не в полной мере совпадали с требованиями обычаев (обычного права), характерными для чувашского народа. Так, например, препятствием к браку по нормам обычного права являлось отношение свойства (родственники по кумовству, мачеха и пасынок и т.д.); также для чуваш существовал запрет женитьбы на девушке из своей деревни (считалось, что каждая деревня происходит из одного рода, имеется родственная кровосмесительная связь с общим родоначальником) [2]). Узаконения предполагали брак между мужчиной и женщиной (единобрачие); обряды чуваш не запрещали полигамные браки вплоть до начала XIX века, хотя в бедняцких крестьянских семьях в основном практиковалось единобрачие (полигамия была распространена до XVII века). Установленный Декретом брачный возраст в 16 лет для женщин, 18 лет для мужчин (для жителей Закавказья – невеста 13 лет, жених 16 лет) не совпадал с религиозными догматами и языческими обрядами, допускавшими брачный союз сначала с 12 лет, позднее с 13 – 14 лет для девушек и 16 лет для юношей. Количество заключаемых браков законом не ограничивалось; священные книги Ветхого и Нового Завета четвертый брак считали клятвopеступлением; язычество чуваш не запрещало повторные браки, но, как свидетельствуют архивные данные, их число не превышало трех раз, хотя заключались и чаще, но в основном в силу уважительности причин (неспособность к деторождению, уход одного из супругов в монастырь, прелюбодеяние жены, умалишение). Положения Декрета устанавливали основания недействительности брака, предполагая его заключение с нарушением установленных условий. Язычество также заключенный с обманом брак не считало его состоявшимся в жизни.

Однако и религия, и язычество, и законоположения не запрещали межнациональные браки; в связи с чем чуваш связывали себя семейными узами с русскими, татарами, мордвой, марийцами. Существовавший много веков языческий обряд чуваш в виде сговора родителей будущих супругов более не надлежало применять после принятия Декрета; уплата выкупа (калыма) за невесту женихом ее родителям, являвшаяся обязательной стадией сговора брачующихся, также не должна была более применяться [3. С.37]. Иные способы заключения брака у чуваш-язычников, такие как мнимое похищение невесты (по сговору с ней) или насильственное (без согласия молодой девушки – умыкание), более были под запретом. Также не требовалось уплаты приданого за невесту для облегчения будущей семейной жизни, ранее являвшейся обязательной стадией чувашского обряда заключения брачного союза. Туй (свадьба) как языческая форма заключения брака, сопровождавшаяся песнопениями, танцами в национальной одежде, выполнением ряда обрядов и ритуалов, практиковавшаяся столетиями у

чуваш, должна была быть заменена торжественной или обычной церемонией оформления брака в светском государственном учреждении – органе ЗАГС. Крестьяне и бедняки в деревнях не спешили от нее отказаться, несмотря на антирелигиозную кампанию по продвижению идей воинствующего безбожия и принятые узаконения; рабочие и служащие же стали чаще заключать браки в ЗАГСе, проживая в городах республики. Это свидетельствовало о том, что антирелигиозная пропагандистская деятельность безбожников была более результативной именно в городской местности, нежели в деревнях и селах.

В законоположениях Декрета ВЦИК и СНК РСФСР «О расторжении брака» от 19 декабря 1917 г. [4] была впервые закреплена возможность рассмотрения бракоразводных дел под контролем государства в органах записи актов гражданского состояния, а при определенных условиях разрушения семейной жизни – в народных судах. До 1917 г. расторжение брачного союза, как и его заключение, производилось только по религиозным догматам; прекращение брака чаще всего предполагало смерть одного из супругов. Языческие обряды чуваш разрешали расторжение брачного союза по определенным основаниям (однако осуждали их, поэтому разводы были очень редки), но также, как и узаконения, как по инициативе мужа, так и жены (если она вступала в брак с приданым). Языческие обряды чуваш для разводящихся супругов устанавливали достаточно справедливые правила: требовалось определить место проживания детей, их содержание, раздел имущества супругов под контролем родственников (все это сопровождалось нехитрыми фразами и обрядовыми действиями, например, разводящие должны были пнуть друг друга и разбежаться в разные стороны, произнося заранее установленные фразы, свидетельствующие о разводе). Схожими являлись положения Декрета, закреплявшие перечень вопросов, рассматриваемых народным судом при разрешении бракоразводных дел (у кого из родителей остаются несовершеннолетние дети, размер и порядок алиментирования на них, средства на содержание и пропитание бракоразводной жене) [4].

Принятие ВЦИК РСФСР от 16 сентября 1918 г. Кодекса законов об актах гражданского состояния, брачном, семейном и опекунском праве РСФСР [5] позволило проследить дальнейшую охранительную политику государства в отношении брака и семьи. Сохраняется запрет на церковные браки, на их расторжение как в ЗАГСе, так и в суде; условия для вступления в брак и признания их действительными остаются прежними. Появляется больше охранительных норм в отношении детей и матерей, а также отсутствие запрета на брак для лиц разнoverных, «состоящих в монашестве, в иерейском или диаконском сане» [5]. По Кодексу законов о браке, семье и опеке РСФСР (КЗоБСО) 1926 г. [6] на родителей возлагалась равная обязанность по воспитанию детей; развод стал допу-

скаться в присутствии лишь одной стороны; алиментное содержание было установлено для других членов семьи. Интересным являлось положение документа о приравнивании законному браку фактических брачных отношений, соответствовавших определенным условиям (совместное ведение семейного быта, деторождение и др.). Крестьянство, как правило, практически поголовно неграмотное, встретило новшества по разводу по желанию одной из сторон с опаской, считая, что в деревне такая норма вообще не применима; семейное наказание жен и детей обязательно; развод – служение антихристу.

Рассматривая государственную политику Чувашской АССР в брачно-семейной сфере в первое десятилетие своего существования, нельзя не отметить огромное влияние на нее антирелигиозной кампании, начавшейся по всей стране в 1925 году под предводительством Е.М. Ярославского, возглавлявшего Антирелигиозную комиссию при ЦК РКП(б) – ЦК ВКП(б) и инициировавшего создание Союза воинствующих безбожников СССР (далее – СВБ) (1925 – 1947 гг.). Данная общественная организация была массовой, охватила все регионы страны. Все партийные органы и общественные организации РСФСР были вовлечены в практическую реализацию идей безбожия. Повсеместное открытие региональных отделений ускорило антирелигиозную работу. Так, чувашская ячейка СВБ была организована 24 января 1925 г. [7. Д. 1. Л. 9]; структурно она имела своего председателя, президиум, Совет, ревизионную комиссию. Чувашский областной Совет Союза воинствующих безбожников проводил активную работу по вовлечению безбожников под лозунгами «Через безбожие – к ленинизму!» «Религия – яд!», открывая районные ячейки по всей территории ЧАССР (Цивильская, Малояльчикская, Батыревская, Чебоксарская, Ядринская, Мариинско-Посадская, Вурнарская и т.д., всего на момент создания 39, но в последующие годы число возрастало), опираясь на агитпромы, политпросветы, культотделы и иные партийные и комсомольские учреждения республики. За годы своей деятельности Чувашсовет СВБ (1925 – 1941 гг.) реализовал идеи безбожия через проведение безбожных походов в трудящиеся массы; антирелигиозных лекций в избах-читальнях; антирелигиозных вечеров безбожни-

ков; распространении периодических изданий журналов «Безбожник» и «Антирелигиозник» и сатирического журнала «Безбожный крокодил», а также листовок, брошюр антирелигиозного характера. На всех мероприятиях велась активная антирелигиозная пропаганда в сфере брака и семьи. Лекторы-антирелигиозники подчеркивали в своих речах отсутствие божьего провидения при заключении брака, божьей кары при его расторжении, говоря о том, что это личное дело мужа и жены; критиковали свадебные и похоронные языческие обряды чуваш, отмечая их бесовщину; использовали сатирические изображения Иисуса Христа и Девы Марии как разводящихся супругов, изображения попов в качестве бесов и т.д. В неопубликованных документах Государственного исторического архива Чувашской Республики сохранились текстовые отчеты некоторых районных ячеек Чувашсовета СВБ, которые свидетельствуют о том, что реализация идей безбожия нашла свое практическое применение (браки стали чаще заключаться в ЗАГСе, хотя сохранялись в деревнях среди малограмотного населения и обрядовые, и религиозные; похороны стали чаще «проводиться без попов, попам встали меньше давать»; крестины детей и взрослых стали проводиться намного реже (или скрывались местными жителями); беседы о деторождении, правах незамужних женщин и их детей, разрешении бесплатных аборт в больницах под присмотром врачей воздействовали на работниц и крестьянок, количество подпольных абортов сокращалось) [7. Оп.1. Д. 6. Л. 8, 9, 23, 24, 25, 37, 38].

Таким образом, проведенное исследование позволяет утверждать, что опыт проводимой органами власти Чувашской АССР государственной политики в сфере брака и семьи в первое десятилетие ее образования был достаточно удачен, хотя проводился в условиях принятия новой нормативно-правовой базы, сильного влияния на семью и внутрисемейные отношения Православной Церкви, подвергавшейся гонениям властью большевиков; был подвержен одновременно идеям воинствующего безбожия и опирался на чувашскую самобытность, сформировавшуюся на язычестве чуваш. Тем не менее, власть Чувашии заботливо охраняла семью, ее ценности и устои.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Собрание узаконений РСФСР. 1917. № 11. Ст. 160.
2. Михайлов С.М. Предания чуваш // Казанские губернские ведомости. Казань, 1852. №25.
3. Сбоев В.А. Заметки о чувашах. Чебоксары: Чуваш. книжн. изд-во, 2004.
4. Собрание узаконений РСФСР. 1917. № 10. Ст. 152.
5. Собрание узаконений РСФСР. 1918. №76 – 77. Ст. 818.
6. Собрание узаконений РСФСР. 1926. №.82. Ст. 612.
7. Государственный исторический архив Чувашской Республики. Ф-Р. 206.

© Семенова Инна Юрьевна (iysemenova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# РАЗРАБОТКА И ПРИМЕНЕНИЕ СИСТЕМ РЕАКТИВНОЙ АРТИЛЛЕРИИ НА ВОЕННО-МОРСКИХ СУДАХ В ПЕРИОД ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

## DEVELOPMENT AND APPLICATION OF ROCKET ARTILLERY SYSTEMS ON NAVAL VESSELS DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR

*D. Solovyov  
S. Sitnikov  
D. Shchulipenko*

*Summary:* At the beginning of the great Patriotic war, the Soviet Navy adopted jet weapons, which were placed on the decks of boats and ships in the form of rocket launchers. Its combat use in the Navy installations received in the midst of the fierce battle of Stalingrad and subsequent battles of the war.

The article discusses the features of creating and using rocket artillery systems on ships of the Navy during the great Patriotic war. It shows the decisive contribution to the development of jet installations of the sailor and inventor G.V. Ternovsky, as well as Soviet designers under the guidance of designer V.P. Barmin from the special design Bureau of the Compressor plant in Moscow. The process of manufacturing and testing prototypes of jet artillery in the fleet, their adaptation to sea conditions is covered in detail.

As a result of the success achieved, in June 1942, jet installations were adopted for naval vessels. The result of experimental development of above-deck rocket launchers was their successful use by armored boats, on October 15, 1942, against ground targets, during the repulse of an enemy attack near the village of Latoshkin. The authors present the main tactical and technical characteristics of marine rocket installations and projectiles. Jet artillery strikes from boats and ships made it possible to achieve success in military and amphibious operations during the war.

*Keywords:* rocket launchers, rocket projectiles (RS), people's Commissariat of mortar weapons of the USSR, naval Artillery Department.

**Соловьев Дмитрий Николаевич**

*д.и.н., доцент, Санкт-Петербургская  
юридическая академия  
botanik-s@yandex.ru*

**Ситников Сергей Павлович**

*преподаватель, Михайловская военная  
артиллерийская академия  
odecca74@mail.ru*

**Щулипенко Дмитрий Леонидович**

*К.т.н., преподаватель, Михайловская военная  
артиллерийская академия*

*Аннотация:* С началом Великой Отечественной войны на вооружение кораблей Военно-морского флота СССР было принято реактивное оружие, которое в виде реактивных установок разместили на палубах катеров и кораблей. Свое боевое применение на флоте установки получили в разгар ожесточенной Сталинградской битвы и последующих сражениях времен войны.

В статье рассматриваются особенности создания и использования систем реактивной артиллерии на кораблях военно-морского флота в период Великой Отечественной войны. Показан решающий вклад в разработку реактивных установок моряка и изобретателя Г.В. Терновского, а также советских конструкторов под руководством конструктора В.П. Бармина из специального конструкторского бюро завода "Компрессор" в Москве. Подробно освещается процесс изготовления и испытаний опытных образцов реактивной артиллерии на флоте, их адаптация к морским условиям.

Следствием достигнутых успехов стало принятие в июне 1942 г. реактивных установок на вооружение военно-морских судов. Итогом экспериментальных разработок надпалубных реактивных установок было их успешное применение бронекатерами, 15 октября 1942 г., по наземным целям, во время отражения вражеской атаки у поселка Латошкина. Авторами приводятся основные тактико-технические характеристики морских реактивных установок и реактивных снарядов. Удары реактивной артиллерии, наносимые с катеров и кораблей, позволили добиться успеха в ходе военных и десантных операциях в годы войны.

*Ключевые слова:* реактивные пусковые установки, реактивные снаряды (РС), Наркомат минометного вооружения СССР, Артиллерийское управление ВМФ.

**П**редметом статьи является попытка обобщения исторических фактов использования и модификации элементов и составляющих установок, гвардейских минометов, боевых машин реактивной артиллерии, их реактивных снарядов, реактивных систем залпового огня, первоначально разработанных для сухопутных войск, для морских и береговых систем с многоствольными установками, разработанными в период с 40-х годов XX века до наших дней в мире.

Применение реактивных установок, установленных

на палубах катеров и кораблей различного класса, имеет глубокую историю. В статье рассматривается только малая часть истории о системах ракетного вооружения военно-морских флотов мира – использование элементов и составляющих гвардейских минометов, реактивных снарядов, реактивных систем залпового огня, первоначально разработанных в мире в интересах сухопутных войск, как для морских реактивных установок, так и береговых реактивных артиллерийских установок в период с 40-х годов XX века до настоящего времени.

С началом войны флот вернулся к идее использования реактивного оружия. Осенью 1941 г. В Финском заливе на одном из катеров типа Д-3 была успешно испытана пусковая установка для реактивных снарядов РС-30. На Черноморском флоте пусковые установки на четыре снаряда РС-30 каждая были смонтированы на трех торпедных катерах. Катера успешно участвовали в боевых действиях и показали высокую эффективность. Стала очевидным, что применение реактивного оружия на катерах и кораблях флота усилит их атакующие возможности, особенно при нанесении ударов по противнику при высадке десантов, при содействии приморским флангом армий и при боевых действиях на реках. Работ по оснащению катеров и некоторых кораблей флота реактивным оружием шли нарастающими темпами.

Стоит отметить, что *«идея создания корабля-ракетоносца для огневой поддержки десанта зародилась у Георгия Владимировича Терновского во время учебы»*. В училище, свою дипломную работу он посвятил разработке проекта легких кораблей, имевших в качестве вооружения реактивные снаряды. Проект был оригинальным и обратил внимание, в результате чего лейтенант Терновский после окончания училища получил назначение в одно из центральных управлений, где летом 1939 года *«разработал эскизный проект установки реактивного оружия на торпедных катерах и специальных десантных судах»*. Но практические шаги были сделаны только во время Великой Отечественной войны, в начале 1942 года товарищ Г.В. Терновский сконструировал авиационную реактивную установку для ракет калибра 82 мм. 2 апреля был произведен первый залп по врагу.[1].

Адмирал И.С. Исаев заинтересовался идеей капитана 1 ранга Г.Н. Холостякова после положительного доклада о пройденных испытаниях, на основании этого распорядился установить реактивные установки на торпедных катерах.

Чтобы повысить огневое поражение противника за счёт применения реактивных установок, начальник штаба флота контр-адмирал И.Д. Елисеев одобрил идею применения реактивных установок на торпедных и реактивных катерах. В короткие сроки, по чертежам инженера-механика Н.И. Ясуловича, на ремонтной базе НКВД была сконструирована установка, способная производить пуски до восьми снарядов.

В связи с тем, что реактивные снаряды не справились с морскими испытаниями, было принято решение укладывать по четыре снаряда.

Результаты эффективного применения ракетных установок способствовали дальнейшему совершенствованию и модернизации.

Адмирал Галлер в своих записях говорил о необходимости применения реактивных установок на кораблях Военно-морского и речного флота. [2].

В период с февраля 1942 года по май 1942 года была разработана пусковая установка М-8-М башенно-палубного типа для стрельбы неуправляемыми реактивными снарядами М-8 калибра 82 мм использованных для стрельбы с сухопутных установок М-8-36 и железнодорожных установок. Она предназначалась для обеспечения выполнения боевых задач по поражению массированным огнем незащищенных береговых и морских целей, а также защиты катера или корабля от низколетящих самолетов противника. В состав метательной установки входил пакет из 12 направляющих типа "балка" длиной 2000 мм каждая. Направляющие крепились на каркасной ферме, собранной из трубчатых заготовок [3].

Ведущим конструктором был Александр Николаевич Васильев. В мае 1942 года на московском заводе "Компрессор" были изготовлены опытные образцы, которые успешно прошли испытания и были рекомендованы к принятию на вооружение Военно-Морского Флота. В августе 1942 года была изготовлена первая партия в количестве десяти боевых установок М-8-М для вооружения Волжской и других флотилий. Установки были применены в переломной для Великой Отечественной войны Сталинградской битве [4].

Также, весной 1942 года, Наркомат минометного вооружения дает указание разработать и провести совершенствование реактивных установок с учётом предыдущих недостатков, выявленных в ходе испытаний. При проведении оборонительных операций стрельба неуправляемыми снарядами калибра 132 и 82 мм обеспечивала поражение живой силы и техники противника. Конструктивно использовались установки, которые ранее применялись на различных флотилиях и флотах.

Первый образец, изготовленный на заводе «Компрессор», проходил испытания на Волжской военной флотилии, результатом которых стал акт, утвержденный Народным комиссариатом Военно-морского флота. В ходе успешно пройденных испытаний было принято решение о выпуске партии из 20 установок.

В первой половине 1942 года Наркомат минометного вооружения СССР дает указание разработать боевую 32-зарядную реактивную установку для проведения пуска реактивных снарядов калибра 132 мм. Конструктивная переработка всей метательной установки помогла увеличить количество снарядов в залпе, тем самым, обеспечивая большую огневую мощь.

Разработанная по указу Наркомата минометного вооружения, 16-зарядная установка предназначалась для

тех же целей, что и прошлые модели.

Установка была принята для вооружения кораблей Военно-морского флота и применялась в Сталинградской битве, а также в других боевых операциях. [5].

В июне-июле 1942 года по заданию Наркомата и исходным данным, полученным из Артиллерийского Управления ВМФ, был разработан новый вариант боевой 24-зарядной установки М-8-М. Ранее разработанная боевая установка М-8-М, смонтированная на броневом катере предусматривала использование минимально доработанной метательной установки боевой установки М-8 на доработанном шасси грузового автомобиля ЗИС-6. В новой установке М-8-М вся метательная установка, кроме направляющей, унифицированной с направляющей установки М-8 на доработанном шасси танка Т-40 (Т-60), была разработана заново, с учетом специфичности условий ее работы и обслуживания в морских условиях [6].

Назначение новой установки было то же, что и для установки М-8-М. Конструкция нового варианта установки М-8-М была выполнена однотипной по сравнению с боевой установкой М-13-М, смонтированной на бронекатере. Новый проект был утвержден в Артиллерийском Управлении ВМФ.

Учитывая специфические корабельные условия, советские конструкторы специального конструкторского бюро московского завода «Компрессор» под руководством главного конструктора В.П. Бармина во второй половине мая 1942 года разработали ряд морских экспериментальных пусковых установок, изготовление и испытание которых завершилось в конце мая того же года. Установка 24-М-8 (24 реактивных снаряда) относилась к башенно-палубному типу и состояла из качающейся части, основания, прицельного устройства, механизмов наведения и электрооборудования. Диапазон углов возвышения, скрепленной с основанием качающейся части составлял от 5 до 45°, а поворотная часть перемещалась в горизонтальной плоскости на 360°. Внутри поворотной части монтировались механизмы вертикального и горизонтального наведения, прицельное устройство и электрооборудование.

Интервал между выстрелами составлял 0,3 с, а все 24 снаряда сходили с направляющих за 16 оборотов (7–8 с.) переключателя прибора управления огнем [7].

Установка 16-М-13 (16 снарядов) – надпалубного типа: могла крепиться на крыше боевой рубки бронекатера (по предложению из СКБ) или устанавливалась вместо кормовой башни танка Т-34. Она наводилась на цель и заряжалась с надпалубной части пусковой установки. За один оборот маховика переключателя производился

один выстрел, все 16 снарядов сходили с направляющих за 5–8 с. В мае 1942 г. опытные образцы установок 24-М-8 и 16-М-13, изготовленные на заводе, были поставлены на бронекатера № 350 и 314, входившие в состав Волжской военной флотилии. Испытания прошли успешно. 15 октября 1942 г. бронекатера-ракетоносцы № 41 и 51 получили задание поддержать огнем реактивных снарядов 138-ю стрелковую дивизию, отражавшую вражеские атаки у северной окраины поселка Латошинка. Впервые в истории советского ВМФ наземные цели поражались совместной залповой стрельбой реактивными снарядами М-13 с палуб бронекатеров.

До окончания Великой Отечественной войны было изготовлено 35 единиц установок 16-М-13 [8].

В ходе изучения архивных данных Центрального Военно-Морского Архива соавтором Гуровым С.В. были установлены следующие данные о начальном этапе работ по установкам М-8-М и М-13-М.

Артиллерийским Управлением Военно-морского флота были изготовлены первые образцы реактивных установок, а позже, с заводом «Компрессор» состоялось заключение договора на совместную разработку и изготовление реактивных установок.

В июне 1942 года изготовленные по одной опытной установки М-8-М и М-13-М были установлены на бронекатерах типа 1125 и 1124, и были испытаны комиссией на Волжской Военной Флотилии (ВВФ) (приказы НКВМФ №00143 и 00170 от 1942 года).

На основании результатов испытаний в июне, реактивные установки были приняты на вооружение катеров и некоторых кораблей.

Две испытанные опытные установки вступили в строй кораблей Волжской Военной Флотилии в июне 1942 года.

По ходатайству ВМФ в августе 1942 года, на основании Постановления Совнаркома №14724рс от 6 августа 1942 года, на заводе № 733 НКМВ для ВМФ было предусмотрено изготовление 30 установок М-8-М и 20 установок М-13-М.

Одновременно заместитель председателя СНК Союза ССР т.Берия был распоряжение ГУВГМФ Ст.Верх.Главн. Командования по обеспечению изготовленных установок в ВМФ боезапасом.

В августе 1942 года на Волжской Военной Флотилии была испытана вторая опытная установка М-13-М, изготовленная заводом № 733, с учетом конструктивных доделок и изменений отмеченных комиссией и смонтиро-

ванная зав.№340 (г.Зеленодольск) на бронекатера типа 1124. Испытания показали положительные результаты, и бронекатер с установкой М-13-М вошел в строй ВВФ.

В сентябре 1942 года в строй кораблей ВМФ вошли еще четыре бронекатера, вооруженных опытными установками М-8-М.

Отработка конструкции, монтаж и испытания опытных установок проводились представителями АУ и УК совместно.

Вопросы боевого использования, обучение команд, обеспечение боезапасом, таблицами стрельбы, инструментами и директивными указаниями флотам по использованию Р.С. проводились АУ ВМФ.

В ноябре 1942 года решением НКВМФ \*\*118сс – 30 октября 1942 года все вопросы производства реактивных установок и вооружения ими кораблей ВМФ, снабжения реактивным боезапасом были переданы АУ ВМФ.

29 ноября 1942 года реактивные установки М-8-М и М-13-М принимают на вооружение кораблей приказом Народного комиссариата Военно-морского флота.

Кроме изготовления на заводе №733 штатных реактивных установок М-8-М и М-13-М и установки их на кораблях ВМФ, Артиллерийское Управление в 1942 году давало руководящие указания по применению реактивных установок, изготавливавшихся самостоятельно на Северном Флоте, Краснознаменном Балтийском Флоте и Черноморском Флоте.

В течение августа-декабря 1942 года было изготовлено следующее количество установок: 31 установка М-8-М, из которых 11 опытных и 20 серийных, а также 2 опытные установки М-13-М.

Установки были установлены:

- 1 шт. М-8-М (опытн.) на катере БК-1125;
- 4 шт. М-8-М (опытн.) на катерах ТК типа Я-5;
- 6 шт. М-8-М (опытн.) на катерах ТК типа Г-5;
- 2 шт. М-8-М (серийн.) на катерах ТК типа Г-5;
- 6 шт. М-8-М (серийн.) на катерах ТК типа Я-5;
- 2 шт. М-13-М (опытн.) на катерах типа БК-1124;
- 10 шт. М-8-М (серийн.) отправлены на зав.№340 для установки на катерах типа БК-1125 и типа ТК-Г-5;
- 1 шт. М-8-М (серийн.) отправлена на зав.№344 для установки на катере типа ТК Г-5;
- 1 шт. М-8-М (серийн.) отправлена на Краснознаменный Балтийский Флот [9].

Конструктивные недостатки, выявленные в ходе эксплуатации установок М-8-М и М-13-М, предназначенных

для применения при стрельбе с якоря, понижающие боевую эффективность. следующие:

- штифты снарядов отрывались при переходе морем из-за ненадежного крепления;
- недостаточная прочность установки М-8-М в целом в условиях качки и вибрации катера;
- малые скорости вертикального и горизонтального наведения и большие усилия на штурвалах, затруднявшие непрерывное слежение за целью на качке катера;
- негерметичность установки и прицельных приспособлений от попадания морской воды и пороховых газов;
- конструкция пиропистолетов не обеспечивала герметизацию пиропатронов, которые увлажнялись (отсыревали) и давали отказы /установка М-8-М/;
- неудовлетворительность прицельных приспособлений;

Во второй половине 1942 года были проведены испытания, во главе которых был ведущий конструктор завода «Компрессор» В. Бармин

Применение 24-зарядной реактивной установки позволило выполнять задачи в секторе до 360° и с повышенным углом возвышения.

Уникальность 16-зарядной реактивной установки заключалась в том, что она могла крепиться как на бронекатерах, так и на других морских судах.

Темп стрельбы из пусковых установок позволял выпустить весь боекомплект (24 снаряда 82-мм калибра и 16 снарядов 132-мм калибра) за 7-8 с.

29 ноября 1942 г. Приказом наркома ВМФ установки 24-М-8 и 16-м-13 были приняты на вооружение кораблей. Отечественная промышленность в широких масштабах наладила выпуск реактивных снарядов РС-30 132-мм калибра и РС-82 82-мм калибра. Пусковые установки для них монтировали сначала на переоборудованных для этих целей кораблях, а затем и на серийных бронекатерах в ходе их постройки.

Для пополнения кораблей Волжской военной флотилии, например, были переоборудованы торпедные катера, с них снимали торпедные аппараты и устанавливались 82-мм 24 зарядные системы 24-м-16 («Катюши»). Волжская военная флотилия получила и серийные бронекатера, вооруженные реактивными снарядами. Пусковые установки 16-м-13 (на 16 снарядов РС-30) и 24-м-8 (на 24 снаряда РС-82) были размещены на бронекатерах вместо башенных ракетных установок.

В процессе производства реактивных установок во



Таблица 1

	М-8-М	М-13-М	Конструкции Краснознамённого Балтийского флота (К.Б.Ф.)	Конструкции Черноморского флота (Ч.Ф.)	Конструкции Северного флота (С.Ф.)
С.Ф.	–	–	–	–	4/4
К.Б.Ф.	1/24	–	24/6	–	–
Ч.Ф.	1/24	–	10/6	10/4	–
ВВФ (Волжская Военная Флотилия)	19/24	2/16	–	–	–

Примечание: В числителе указано число установок, а в знаменателе – число направляющих в составе каждой установки [12, С.42; С.34 (расшифровка ВВФ)].

Таблица 2

№ п.п.	Наименование установки	Количество, подлежащее поставке в I квартале	Данные по месяцам		
			январь	февраль	март
1	Реактивных установок М-8-М	35 шт	10	10	15
2	Модернизированных реактивных установок М-8-М	10 шт	–	–	10
3	Реактивных установок М-13-М	20 шт	10	10	–
4	Опытная реактивная установка двухрядка М-8-М	1 шт	–	–	1

второй половине 1943 года, часть перечисленных недостатков была устранена. Среди них:

- достигнута герметизация установок и прицельных приспособлений;
- введен сепаратор, значительно улучшающий горизонтальное наведение;
- на Черноморском Флоте пиропистолеты были переделаны под трубку ГТК-П и был устранен ряд менее существенных недостатков [10,11].

Далее приведем данные о наличии реактивных установок флотах и флотилиях (документ от 16 февраля 1943 года).

В копии документа выписка из ведомости поставки реактивных установок в первом квартале 1943 года по договору №8/95072с, заключенному Артиллерийским Управлением Военно-Морского Флота (АУ ВМФ) с заводом №733 Народного Комиссариата Миномётного Вооружения (НКМВ) указаны следующие данные [13, С.31].

Далее приведем несколько фактов о применении установок для пуска реактивных снарядов.

В журнале боевых действий бронекатера №14 29 августа 1942 года была сделана следующая запись: «29.08.42 г. Вели огонь по д. Рынок из М-8. Израсходовано 45 реактивных снарядов. Уничтожен взвод автоматчиков» [14].

1 августа 1942 года торпедные катера «Д-3» (ст. лейтенант О.М. Чепик) и «СМ-3» (лейтенант М.К. Гурин) под общим командованием ст.лейтенанта К.Г. Кочиева совер-

шили набег на б.Двужкорная. На рассвете катера вышли к цели. Десантная баржа противника была обнаружена в бухте. С катеров были запущены торпеды, а затем обстреляли противника реактивными снарядами и пулемётным огнём. Для противника нападение оказалось совершенно неожиданным. Ответный огонь был открыт с запозданием. Обстрел привёл к потере противником десантной баржи F-334. Прикрывшись дымовыми завесами, катера ушли в свою базу без потерь (ЦВМА. Ф. 173. Д. 5071. Л. 8,9) [17].

В журнале боевых действий бронекатера №51 31 августа 1942 года было записано следующее: «31.08.42 г. Дано два залпа реактивными снарядами М-13. Уничтожено два дзота и четыре пулеметных гнезда» [14].

Во время обороны Севастополя в ночь на 27 декабря 1942 года катер МО СКА №014 и катер СКА № 074, вооруженные двумя реактивными установками М-8 каждый выполнили огневой налёт на артиллерийскую батарею противника у хутора Алексин в районе м.Мысхако. С катеров были запущены 40 реактивных снарядов, чем было обеспечено подавление батареи [15].

Делая вывод, следует отметить, что применение данных систем вооружения на кораблях оказало на противника сильное психологическое воздействие. Реактивные удары, наносимые с катеров и кораблей помогли добиться больших успехов на военных и десантных операциях в Великой Отечественной войне

Инициатором и энтузиастом идеи стал капитан-лейтенант Г.В. Терновский, разработчиком технологий про-

Основные тактико-технические данные морских реактивных установок

Основные тактико-технические данные морских реактивных установок [16, С.109-110]					
Наименование данных	Ед. изм.	Наименование установок			
		М-8-М	24-М-8	М-13-М	16-М-13
Калибр	мм	82	82	132	132
Число направляющих	шт	24	24	16	16
Длина направляющих	мм	2000	2000	5000	4000
Наибольшая дальность	м	5515	5515	8470	8470
Продолжительность залпа	с	5-6	2-3	5-6	2-3
Вертикальное наведение:					
а) угол возвышения	град	45	55	45	60
б) угол снижения	"	0	5*	0	5*
в) скорость наведения (заряженной установки)	град/с	0,85	12	0,33	7
г) усилие на штурвале (заряженной установки)	кг	8-10	3-4	12	3-4
Горизонтальное наведение					
а) угол обстрела	град	360	360	360	360
б) скорость наведения	град/с	8,5	12	3,5	6
в) усилие на штурвале	кг	6-7	3-4	15-16	5-6
Прицельные устройства	–	КМ-1 ПТМ	ПТМ-1	КМ-1 ПТК	ПТМ-1 ПТК
Диаметр по шарам	мм	1341	950	1802	1525
Габаритные данные:					
а) длина	мм	2195	2242 (2240**)	5060	4000
б) ширина	"	2150	2427 (2430**)	2235	2550
в) высота	"	1025	1166 (1170**)	2140	2015
Радиус обметания	"	1600	1835	3500	3175
Весовые данные:					
а) вес незаряженной установки	кг	800	975	2100	2100
б) вес заряженной установки	"	992	1167	2780	2780
в) вес снаряда	"	8	8	42,5	42,5
Время перезарядки	мин.	4-8	4-8	4-8	4-8
Боевой расчет:					
а) при стрельбе	чел.	1	1	2	2
б) при перезарядки	"	2-3	2-3	3-4	3-4

Весовые данные установок М-13-М и 16-М-13 в источнике [16, С.110] зачеркнуты карандашом. Кто выполнил зачеркивание в источнике не указывается.

\*имеется в виду -5 (минус пять).

\*\*даны габаритные данные надпалубной части [16]

изводства ведущий конструктор московского завода «Компрессор» А.Н. Васильев.

В завершении статьи о работах в годы Великой Отечественной войны приведем основные тактико-технические данные морских реактивных установок и реак-

тивных снарядов.

1. Данные по 82-мм снаряду М-8 баллистического индекса ТС-11 даны для снаряда с нормальным корпусом и удлиненной головкой, укомплектованного взрывателем ГВМЗ.
2. Снаряды М-13 с баллистическим индексом ТС-29

отличаются от снарядов М-13 с баллистическим индексом ТС-13 только наличием дополнительно переходного дна, посредством которого соединяются цилиндрическая и головная части снаряда [16, С.111].

3. Снаряды М-8 баллистического индекса ТС-12 с вооружения были сняты, и стрельба ими воспрещалась [16, С.62].

4. Снаряды М-13 с баллистическим индексом ТС-14 с вооружения были сняты, и стрельба ими воспрещалась [16, С.65].

После окончания Великой Отечественной войны работы по морским установкам с использованием элементов и составляющих сухопутных систем реактивной артиллерии были продолжены.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Новиков М. Залпы «Скумбрии». Память огненных лет // Красная звезда. - №55(17442) - 07 марта 1981 г. - С. 4.
2. Центальный Архив Министерства обороны Российской Федерации (далее ЦАМО РФ) (Россия, г.Подольск). Ф. 59. Оп. 12200. Д. 125. Л. 63.
3. Краткая история СКБ-ГСКБ Спецмаш-КБОМ. 1 книга. Создание ракетного вооружения тактического назначения 1941-1956 гг. – М.: Конструкторское бюро общего машиностроения, 1967. – С. 32.
4. Первицкий Ю.Д., Слесаревский Н.И. Первые ракетно-пусковые установки на малых боевых кораблях Черноморского флота (Рабочие материалы изданной книги – электронный вариант).
5. Краткая история СКБ-ГСКБ Спецмаш-КБОМ. 1 книга. Создание ракетного вооружения тактического назначения 1941-1956 гг. – М.: Конструкторское бюро общего машиностроения, 1967. – С. 32-33.
6. Краткая история СКБ-ГСКБ Спецмаш-КБОМ. 1 книга. Создание ракетного вооружения тактического назначения 1941-1956 гг. – М.: Конструкторское бюро общего машиностроения, 1967. – С. 33.
7. Первицкий Ю.Д., Слесаревский Н.И. Первые ракетно-пусковые установки на малых боевых кораблях Черноморского флота (Рабочие материалы изданной книги – электронный вариант).
8. Васильев А. Рождение корабельных «катюш» // Морской сборник. - № 11. - 1980. - С. 69.
9. Центральный Военно-Морской Архив (далее ЦВМА) (Россия, г.Гатчина). Ф. 430. Оп. 1. Д. 1282. Л. 91,92. Неподписанный Отчет о работе 8-го отдела АУ ВМФ за 1942 год.
10. ЦВМА. Ф. 430. Оп. 1. Д. 1282. Л. 98,99.
11. Российский Государственный Архив Социально-Политической Истории (далее РГАСПИ) (Россия, г.Москва). Ф. 644. Оп. 1. Д. 156. Л. 76. Распоряжение № ГОКО-4252сс “О плане производства и ремонта боевых установок М-13 и М-8 в IV квартале 1943 года” от 5 октября 1943 г.
12. РГАСПИ. Ф.644. Оп. 1. Д. 418. Л. 24. Постановление ГОКО № 8651сс “О плане производства и поставки артиллерийского, минометного, стрелкового вооружения и военных приборов НКО СССР в июне-июле 1945 г” от 17 мая 1945 г.
13. ЦВМА. Ф. 430. Оп. 1. Д. 347. Л. 42.
14. Васильев А. Рождение корабельных «катюш» // Морской сборник. - №11. - 1980. - С.68 (копия статьи с указанием источника).
15. Боевая летопись военно-морского флота 1941-1942. Авторский коллектив. МО СССР. М.: Воениздат, 1983
16. Описание морских реактивных установок и боеприпасов. Артиллерийское Управление Военно-морских сил. Ленинград: Воениздат, 1946

© Соловьев Дмитрий Николаевич (botanik-s@yandex.ru), Ситников Сергей Павлович (odessa74@mail.ru),  
Щулипенко Дмитрий Леонидович.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ТРУДОВАЯ МОБИЛИЗАЦИЯ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПОВСЕДНЕВНОСТИ ГРАЖДАНСКОГО НАСЕЛЕНИЯ ЕВРОПЫ В УСЛОВИЯХ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ (НА ПРИМЕРЕ ГЕРМАНИИ, ВЕЛИКОБРИТАНИИ И СОВЕТСКОГО СОЮЗА)

**Эмирханов Исмаил Асланович**

к.и.н., доцент, Дагестанский государственный университет (г. Махачкала)  
historik2008@yandex.ru

**LABOR MOBILIZATION AS AN INTEGRAL PART OF THE EVERYDAY LIFE OF THE EUROPEAN CIVILIAN POPULATION IN THE SECOND WORLD WAR (ON THE EXAMPLE OF GERMANY, GREAT BRITAIN AND THE SOVIET UNION)**

**I. Emirkhanov**

*Summary:* The article is devoted to the analysis of measures taken by the governments of Germany, Great Britain and the USSR during the Second World War, the purpose of which was to mobilize labor resources to achieve victory over the enemy. The author makes a comprehensive analysis of various problems related to the introduction of labor conscription for the population of the three leading European powers that took an active part in the Second World War. The relevance of the research is due to the increased interest in various aspects of the history of the Second World War, including in the social sphere, such as the life of the common man, his working conditions during the years of military everyday life. The article is based mainly on Russian works published in recent years.

*Keywords:* labor mobilization, World War II, Germany, Great Britain, USSR, labor force, military production.

*Аннотация:* Статья посвящена изучению мер, проведенных правительствами Германии, Великобритании и СССР в годы Второй мировой войны, целью которых являлась мобилизация трудовых ресурсов для достижения победы над противником. Автор проанализировал различные проблемы, связанные с введением трудовой повинности для населения трех ведущих европейских держав, принявших активное участие в войне. Актуальность исследования обусловлена повышенным интересом к различным аспектам истории Второй мировой войны, в том числе в социальной сфере, таким как жизнь простого человека, условиям его труда в годы военной повседневности. Статья опирается преимущественно на российские исследования, изданные в последние годы.

*Ключевые слова:* трудовая мобилизация, Вторая мировая война, Германия, Великобритания, СССР, рабочая сила, военное производство.

В последние годы появилась тенденция к пересмотру и переоценке некоторых проблем истории Второй мировой войны, что обусловлено введением в научный оборот ранее недоступных простому читателю источников и появлением в отечественной и зарубежной историографии новых работ, посвященных данной теме. Историки ставят перед собой новые задачи, открывают для темы и исследовательские поля, которые раньше из-за идеологических, политических или иных мотивов были закрыты.

Одним из таких направлений является изучение различных аспектов истории повседневности гражданского населения в условиях Второй мировой войны, в частности, к малоизученной можно отнести проблему человека тыла, осуществлявшего каждодневную трудовую деятельность. Трудовые отношения в отмеченный период приобрели специфический характер, в совокуп-

ности механизмы их регулирования были направлены на мобилизацию рабочей силы воюющих стран, направленной, в первую очередь, на обеспечение фронта всей необходимой продукцией.

## Германия

Накануне мирового конфликта нацистским руководством был разработан комплекс чрезвычайных мер, направленных на обеспечение полного переключения ресурсов Третьего Рейха, союзных и оккупированных государств на ведение войны до победного конца. Это подразумевало полный пересмотр требований к экономике, а также мобилизацию всех людских и материальных сил. Германские власти приучали немцев к мысли, что военные действия будут продолжительными и жестокими, требующими больших жертв и громадного напряжения сил. Так, еще в июне 1935 года нацистское правительство



подписало закон, в соответствии с которым трудовая повинность стала обязательной для всех немцев в возрасте от 19 до 25 лет. По мнению военного инженера Вальтера Кумпфа, этот документ должен был убедить немецкую молодежь «в нравственной ценности труда, ослабить классовые противоречия, уничтожить пренебрежительное отношение к простому ручному труду и усилить общественное сознание всех слоев населения» [16, с. 394]. Нацистские власти считали, что трудовую повинность можно рассматривать в качестве способа решения проблемы перевооружения и безработицы. По их мнению, немец, умеющий работать с лопатой, может без проблем справиться и с оружием. Таким образом, во время работы в трудовых лагерях юноши и девушки превращались в практически бесплатную рабочую силу.

С началом войны большинство отрядов трудовой повинности в Германии превратились в строительные батальоны, которые занимались прокладкой и ремонтом дорог и путей, наведением временных мостов, строительством постоянных мостов, строительством и ремонтом аэродромов, складов продовольствия и военных материалов, разгрузкой эшелонов практически на всех театрах военных действий. То есть, с 1939 года трудовую повинность немцам заменили на обычную военную службу.

Мобилизация в германские вооруженные силы мужчин, особенно из сельскохозяйственных районов, обусловила дефицит трудовых ресурсов в деревне, замена которым была найдена в женских отрядах трудовой повинности. Немки помогали в работе по дому, ухаживали за детьми в многодетных крестьянских семьях: ходили за покупками, стирали, готовили и доставляли в поле обеды, гладили, штопали, проверяли домашние задания детей. Они помогали крестьянам сажать картофель, убирать урожай зерновых и корнеплодов, хмеля, винограда, заготавливать сено, «полоть сорняки, чистить навозные ямы, складывать брикеты или наполнять соломенные тюфяки» [5, с. 42]. Однако женские отряды не удовлетворяли возрастающий спрос государства в рабочей силе, их старались использовать преимущественно в аграрном секторе, в то время, как в промышленности удельный вес их был значительно низким.

К тому же, сам Гитлер выступал категорически против вербовки немецких женщин на военные предприятия, так как это могло нанести урон их детородным функциям, помешать иметь детей или заботиться о семье. Еще в 1942 г. он принял меры для обеспечения немецких женщин, которые добровольно трудоустроивались в военных учреждениях, относительно несложной работой. К 1944 г. более 3,5 млн женщин в Германии трудились неполный рабочий день, что в четыре раза превышало аналогичные показатели в Великобритании [17, с. 392].

Выход из положения был найден в использовании труда военнопленных и миллионов людей, пригнанных из оккупированных стран, которые составляли более 20% рабочей силы в германской экономике. Их, практически рабский труд, использовался в тяжелой промышленности, а также в сельском хозяйстве. Поэтому, используя ресурсы оккупированных стран, нацисты не спешили ввести более жесткие условия работы военного времени для собственных граждан. В результате почти до конца 1942 года немцы воспринимали войну опосредованно: она шла где-то далеко за пределами Германии.

Однако после поражения войск вермахта под Сталинградом и Курском в 1943 г., нацисты перешли к политике тотальной мобилизации, которая связана с именем рейхсминистра вооружений и военного производства Германии Альберта Шпеера. Его план предусматривал мобилизацию на военное производство всех мужчин в возрасте от 16 до 65 лет и женщин от 17 до 45 лет. В соответствии с законом «О закрытии или слиянии предприятий и о запрете некоторых отраслей промышленности», были закрыты много мелких предприятий и коммунальных учреждений. Только в Берлине было ликвидировано 5 тыс. торговых и 4 тыс. ремесленных предприятий [1, с. 22], работников которых направляли на военно-промышленные объекты.

Проведенная Шпеером тотальная мобилизация людских ресурсов позволила увеличить военное производство в Третьем Рейхе, а по выпуску основных видов промышленных товаров превзойти уровень 1942 года. Однако принудительная трудовая мобилизация, хотя и создала условия для дальнейшего увеличения военного производства, не привела к существенному повышению германского военно-промышленного потенциала и победе в войне.

### Великобритания

После начала Второй мировой войны правящие круги Великобритании направили все свои ресурсы на мобилизацию экономического, финансового и людского потенциала для разгрома Германии и ее союзников. В этой обстановке актуальной задачей правительства Туманного Альбиона стал перевод промышленности на военные рельсы для бесперебойного выпуска необходимой стратегической продукции, что подразумевало перевод под государственный контроль над вопросами регулирования и распределения не только стратегически важных видов сырья, топлива, продовольствия, но и трудовых ресурсов.

В результате произошла значительная трансформация различных сфер жизни британского общества, которая выразилась в принятии чрезвычайного военного законодательства, ограничивавшего гражданские права

населения, а также в введении всеобщей трудовой повинности. Так, 25 мая 1940 года был принят закон «Об обороне», предоставивший британским властям право использования любого лица по своему усмотрению. Вдобавок контроль и регулирование в использовании рабочей силы предприятиями любой формы собственности перешел в руки Министерства труда и национальной повинности под руководством Э. Бевина. В соответствии же с законом о «Важных работах», принятым 5 марта 1941 г., рабочим запрещалось уходить с предприятий по своему усмотрению, а предприниматели не имели права увольнять рабочих без разрешения сотрудника Министерства труда и национальной повинности [3, с. 4]. Фактически это означало, что в случае необходимости государственные органы могли привлекать британцев на выполнение любых работ и использовать на свое усмотрение любую собственность и предприятия, то есть направлять рабочую силу на те промышленные объекты, продукция которых больше всего требовалась стране.

Военная действительность обусловила существенные изменения условий труда для промышленных рабочих, выражавшееся в росте его интенсификации, увеличении продолжительности рабочего времени и отмене выходных. К примеру, на авиационных заводах продолжительность рабочей смены составила 10 часов в день, а на некоторых оборонных предприятиях – 12 часов. Руководство заводов и фабрик было поставлено перед необходимостью создания приемлемых условий труда и гарантий определенного недельного заработка для рабочих [2, с. 512].

Стремительное увеличение объемов военной продукции с первых дней войны привело к значительному сокращению безработицы в стране. Если к лету 1940 г. в Великобритании было примерно 645 тыс. безработных, то в последующем была достигнута почти полная занятость. Однако из-за призыва на военную службу мужчин в возрасте от 18 до 51 года на большинстве военных предприятиях ощущалась нехватка рабочей силы, причем наиболее остро этот вопрос встал в конце 1941 г. [10, с. 191]. В результате британские власти повсеместно стали привлекать на производство женщин, причем нередко в принудительном порядке.

За период с 1939 по 1943 г. количество работающих женщин возросло с 5 до 8 млн. В 1943 г. удельный вес женщин на производстве составил 33%, для примера – в 1939 г. таковых было около 14%. Британкам приходилось выполнять различные работы, осваивать профессии сварщика, калибровщика, клепальщика и ряд других. В общем, к 1943 г. около 46% от общего числа британских женщин в возрасте от 14 до 59 лет работала в промышленности или сельском хозяйстве [2, с. 513].

Необходимо отметить, что в условиях войны бри-

танцы лояльно относились к ужесточению трудовой дисциплины, воспринимая ее как вынужденную необходимость. «В массах – среди рабочих, фермеров, лавочников, интеллигентов, в рядах «среднего класса», – отмечал видный британский политик Д. Ллойд Джордж, – есть мрачная решимость довести войну до конца» [14, с. 251]. Всех жителей Туманного Альбиона, невзирая на происхождение и возраст, объединила общая цель. «Словные и имущественные различия были стёрты, – отмечает в своем исследовании Д.В. Суржик, – (в богатых домах исчезла прислуга). Все были равны перед немецкими бомбами, на службе ежедневно трудились рука об руку люди разного достатка и воспитания» [Там же].

Таким образом, в годы Второй мировой войны британские власти провели ряд мероприятий, направленных на решение проблемы увеличения трудовых ресурсов. В результате были подвергнуты изменения нормы, касающиеся обеспечения предприятий рабочими руками. По британским законам всех рабочих прикрепили к предприятиям оборонной промышленности, кроме того, была проведена мобилизация трудоспособного населения для работы в промышленности. Одним из способов решения проблемы обеспечения предприятий трудовыми ресурсами в условиях войны стало повышение интенсификации труда британских рабочих, перевод большинства гражданских отраслей экономики на военные рельсы, а также вовлечение в сферу производства женщин.

#### СССР

После начала Великой Отечественной войны перед советским руководством одной из первоочередных задач стала оперативная мобилизация всех имеющихся материальных и финансовых ресурсов для обеспечения победы над противником. С этой целью сталинским окружением во главу угла организации советской военной экономики был поставлен лозунг «Всё для фронта, всё для победы!». В результате были приняты ряд неотложных мер, такие как увеличение продолжительности рабочего дня, отменена ежегодных отпусков рабочих и служащих, объявление работников оборонных предприятий мобилизованными до конца войны, возврат в производство старых кадровых рабочих и др.

Ожесточенные бои и большие потери в живой силе потребовали увеличения численности Красной армии, что обусловило вывод из общественного производства значительной часть работоспособного мужского населения, массового перевода промышленных объектов на производство вооружения или другой военной продукции, а стало быть, усиления процесса притока гражданского населения тыловых регионов в предприятия оборонной промышленности. Причем в качестве основного метода привлечения рабочих рук, как на промышленные

объекты, так и оборонительные работы, выступала принудительная мобилизация трудоспособного населения, не занятого в общественном производстве. Уже 22 июня 1941 года Президиум Верховного Совета СССР принял Указ «О военном положении», в соответствии с которым в районах, которые были объявлены на военном положении, власти получили право привлекать гражданское население к трудовой повинности [13, с. 11-13].

В условиях войны советское трудовое законодательство получило явный крен в сторону принудительной мобилизации людей на нужды оборонительного характера, а также усиление мер ответственности за правонарушения, дезертирство и дисциплинарные проступки в трудовой сфере. Свидетельством этого является Указ Президиума Верховного Совета СССР «О мобилизации на период военного времени трудоспособного городского населения для работы на производстве и строительстве» от 13 февраля 1942 года, в котором указывалось: «Признать необходимым на период военного времени мобилизацию трудоспособного городского населения для работы по месту жительства на производстве и строительстве...» [12].

Согласно документу мобилизации, подлежали все трудоспособные горожане: мужчины в возрасте от 16 до 55 лет и женщины от 16 до 45 лет, которые не работали в государственных учреждениях или на предприятиях. От призыва на трудовой фронт были освобождены мужчины и женщины в возрасте от 16 до 18 лет, направленных в школы фабрично-заводского обучения, ремесленные и железнодорожные училища, женщины, имевшие малолетних детей, а также студенты вузов и техникумов. В случае уклонения от трудовой мобилизации предусматривалась уголовная ответственность [6]. В результате сотни тысяч людей, преимущественно сельская молодежь, были направлены в различные отрасли народного хозяйства тыловых регионов страны.

Со второй половины 1942 г. советским руководством стали предприниматься дополнительные меры для привлечения в производство граждан, в первую очередь, для лиц, которые ранее не попадали под категорию «мобилизованных». Так, в соответствии с постановлением СНК СССР от 28 августа 1942 г., неработающие инвалиды III группы (мужчин в возрасте до 55 лет и женщин в возрасте до 45 лет) стали трудоустраиваться по месту жительства на предприятиях и в учреждениях при наличии положительного заключения ВТЭК, а в случае их отказа предусматривалось прекращение выплаты пенсий [11, с. 81]. По сути, в годы войны советская власть перешла от экономических мер стимулирования труда к внеэкономическим, административно-принудительным, направленным на привлечение на обслуживание военных потребностей как можно большее число трудоспособного населения страны.

Однако нельзя утверждать, что военные годы характеризовались только ужесточением трудового законодательства и отсутствием заботы о рабочем контингенте промышленных объектов и других стратегически важных отраслей народного хозяйства. В условиях военного времени значительная часть рабочего контингента заводов и фабрик состояла из социально незащищенных категорий населения – женщин, а также несовершеннолетних граждан, в связи с чем принимались меры для охраны их труда и трудовых прав. Так, в соответствии с Указом Президиума Верховного Совета СССР одиноким и многодетным матерям полагались денежные пособия, единовременные пособия на новорожденных детей. Было запрещено использование беременных и кормящих женщин на ночных и сверхурочных работах; матерям, воспитывавшим детей в возрасте до восьми лет, полагался один выходной день в неделю [9, с. 104].

Однако в реальности, из-за нехватки рабочих рук, все предоставляемые государством социальные льготы женщины, которые практически полностью заменили мобилизованных на фронт мужчин, вынуждены были чуть ли не круглосуточно трудиться на заводах и фабриках, сооружении оборонительных рубежей на стратегически важных позициях, получали время от времени. С сентября 1942 г. трудовой мобилизации подлежали женщины уже в возрасте 50, вместо положенных ранее 45 лет [4, с. 79]. К тому же, зачастую, из-за опасения лишиться продуктовых талонов или работы, а также стремясь внести свой личный вклад в победу над врагом, женщины не пользовались предоставляемыми льготами.

Обострение обстановки на фронте привело к резкому увеличению интенсивности труда и в аграрном секторе страны, причем в первую очередь это касалось продолжительности рабочего времени и трудовых нагрузок. В сельской местности крестьяне традиционно не знали такого понятия как нормированный режим рабочего дня, который зависел от продолжительности светлого времени суток. В качестве примера можно привести выдержку из отчёта Староюрьевского райкома партии Тамбовской области за июль 1941 года, где было отмечено, что рабочий день для селян начинался в 4 часа утра и заканчивался затемно [15, с. 162].

В другом случае, по воспоминаниям крестьянки из деревни Чернавка Бондарского района Тамбовской области, молодые колхозницы вынуждены были вставать на работу в 3-4 часа, завершать рабочий день после наступления темноты, а уже спать укладываться около 10 часов ночи [8, с. 40]. Как отмечает отечественный исследователь, в годы военного лихолетья «ударный труд, активно пропагандируемый советской печатью, для многих действительно стал нормой поведения, законом жизни в условиях военного и послевоенного времени» [Там же]. Таким образом, трудовая мобилизация стала

одним из основных факторов, которая определяла повседневную жизнь советских граждан в условиях войны.

Вторая мировая война, потребовавшая крайнего напряжения материальных и духовных ресурсов Германии, Великобритании и СССР, привела к изменению понятия о сущности мобилизации. Так, в дополнение к переводу армии на военные рельсы, обеспечивался переход народного хозяйства, социальных служб и системы управления на обеспечение потребностей фронта. Причем самым важным стала мобилизация экономического по-

тенциала государства, подразумевавшая организованное использование ресурсов для ведения войны. В результате были разработаны особые мобилизационные планы, в соответствии с которыми на выпуск военной продукции переводилась львиная часть промышленных объектов, прежде ориентированных на изготовление товаров народного потребления. Власть пошла по пути введения всеобщей трудовой повинности, которая позволила в условиях военного времени решить проблему обеспечения оборонных отраслей промышленности рабочей силой.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аникеев А.А. Тотальная мобилизация в нацистской Германии в годы Второй мировой войны // Гуманитарные и юридические исследования. 2017. №2. – С. 21-25.
2. Великая Отечественная война 1941-1945 годов. В 12 т. Т. 9. Союзники СССР по антигитлеровской коалиции. М.: Кучково поле, 2014. – 864 с.
3. Гаврилов Д.В. Двойные стандарты в оценке внутренней политики стран антигитлеровской коалиции в годы Второй мировой войны // Военно-исторический журнал. 2012. №. 1 (621). – С. 3-9.
4. Гончаров Г.А. Трудовая политика советского государства в годы Великой Отечественной войны // Вестник Челябинского государственного университета. 2001. Т. 1. Вып.1. – С. 77-83.
5. Ермаков А.М. Имперская служба труда в германии в воспоминаниях ее участниц (2000-2003) // Ярославский педагогический вестник. 2005. №1 (42). – С. 37-44.
6. Земсков В.Н. Организация рабочей силы и ужесточение трудового законодательства в годы войны с фашистской Германией // Политическое просвещение. 2014. №2(79). Электронный ресурс: <https://www.politpros.com/journal/read/?ID=3167&journal=157> (дата обращения 13.08.2020)
7. Кирсанов, Н.А. Кто помогал Гитлеру? Европа в войне против Советского Союза. М.: Вече, 2014. – 480 с.
8. Назаров А.И. Трудовая деятельность в повседневной жизни сельской молодежи в советском тылу в период Великой Отечественной войны (на материалах Тамбовской области // Грамота. 2010. № 2 (33): в 2-х ч. Ч. I. – С. 40-43.
9. Нанаева М.А. Трудовая повседневность работников промышленности Ставропольского края на завершающем этапе Великой Отечественной войны // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2007. №3. – С. 103-105.
10. Остапенко Г.С., Прокопов А.Ю. Новейшая история Великобритании XX – начало XXI века. М.: Инфра-М; Вузовский учебник, 2012. – 470 [1] с.
11. Писаренко И.С. Советское законодательство о трудоустройстве инвалидов во время Великой Отечественной войны // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. №7-1. – С. 78-85.
12. Президиум Верховного Совета СССР Указ от 13 февраля 1942 года «О мобилизации на период военного времени трудоспособного городского населения для работы на производстве и строительстве». Электронный ресурс: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=4529#04875787612093121> (дата обращения 27.07.2020).
13. Русский архив: Великая Отечественная: Т. 13 (2-2). Приказы народного комиссара обороны СССР. 22 июня 1941 г. – 1942 г. М.: ТЕРРА, 1997. – 448 с.
14. Суржик Д.В. «Идемте вперед единой силой!». Британский тыл в годы Второй мировой войны. Часть 2 // Пространство и Время. 2015. Вып. 1-2 (19-20). – С. 241-251. Электронный ресурс: <https://cyberleninka.ru/article/n/idemte-vpered-edinoy-siloy-britanskiy-tyl-v-gody-vtoroy-mirovoy-voyny-chast-2> (дата обращения 29.07.2020)
15. Тальцев А.Н. Трудовая мобилизация в повседневной жизни жителей Ставрополя в годы Великой Отечественной войны // Вестник ТГПУ. 2018. №5 (194). – С. 157-165.
16. Типпельскирх К., Кессельринг А. и др. Итоги Второй мировой войны. Выводы победённых. СПб.: Полигон; М.: АСТ, 1998. – 640 с.
17. Эванс Р. Третий рейх. Дни войны. 1939-1945. Пер. с англ. А.Л. Уткина. Екатеринбург: У-Фактория; М.: Астрель, 2011. – 942 [2] с.

© Эмирханов Исмаил Асланович (historik2008@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ИМПЕРАТОРА ФЕОДОСИЯ I В СЕВЕРНОМ ПРИЧЕРНОМОРЬЕ

**Ярцев Сергей Владимирович**

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

### MILITARY AND POLITICAL STRATEGY OF EMPEROR THEODOSIUS I IN THE NORTHERN BLACK SEA REGION

**S. Yartsev**

*Summary:* The article deals with the complex topic of the military and political strategy of Emperor Theodosius I in the Northern Black Sea region. Based on a thorough study of the sources, the author offers a new concept of the history of the region in the 80's of 4th century AD, in the context of the foreign policy of the Roman Empire. According to the researcher, the close relations with the Huns established by Theodosius I indicate the Emperor's desire to restore the buffer zone of the Roman Empire, consisting of nomad hordes and dependent agricultural Gothic population, in the Northern Black Sea region. At the same time, it is possible that the submission of the settled population to the North of the Lower Danube by the Huns could have been sanctioned by the Romans and have been a kind of compensation to the nomads for the loss of a part of their dependent agricultural population during the treaty with the Goths in 382. In order to prevent the Huns from uniting into one powerful force and perhaps for the purpose of contrasting different groups of barbarians with each other, a strictly differentiated policy was applied to them. Relations with the Western Huns were established in the areas of the Danube Limes while the Romans' contacts with the Eastern nomads were taking place in the Bosphoran Tanais. The restored buffer zone passed the test of strength when the usurper Maximus managed to provoke the Goths of the Northern Black Sea region into making a speech against Theodosius I. At the same time, it is obvious that Maximus did not overlook the Bosphorus as well as the barbarians who lived on the perimeter of its borders. Probably, the destruction layers of the end of the 4th century AD, known in the Bosphorus, were relevant not to the attack of the Huns in 395 but to the events of the 80s of 4th century AD. What is more there is a possibility that at that time the Bosphorus state administration reorganization happened and included the promotion of noble Huns and Alans to high positions which could be a kind of payment to the allied barbarians for help in suppressing the rebellion.

*Keywords:* Roman Empire, Bosphoran Kingdom, Northern Black Sea region, Emperor Theodosius I, Emperor Maximus, Goths, Huns.

*Аннотация:* Статья посвящена сложной теме военно-политической стратегии императора Феодосия I в Северном Причерноморье. На основе тщательного изучения источников, автор предлагает новую концепцию истории региона в 80-х гг. IV в. н.э., в контексте внешней политики Римской империи. По мнению исследователя, установленные Феодосием I тесные отношения с гуннами, свидетельствуют о стремлении императора восстановить буферную зону Римской империи в Северном Причерноморье, состоящую из орд кочевников и зависимого от них земледельческого готского населения. При этом возможно, что подчинение гуннами оседлого населения к северу от Нижнего Дуная, могло быть санкционировано римлянами и являться своеобразной компенсацией кочевникам за потерю части своего зависимого земледельческого населения в ходе договора с готами 382 года. Для того же, чтобы не дать гуннам соединиться в одну мощную силу, а возможно еще и с целью противопоставления друг другу различных групп варваров, по отношению к ним, проводилась строго дифференцированная политика. С западными гуннами были налажены отношения в районах Дунайского лимеса, контакты же римлян с восточными кочевниками происходили в боспорском Танаисе. Испытание на прочность, восстановленная буферная зона прошла, когда узурпатору Максиму удалось подбить на выступление против Феодосия I, готов Северного Причерноморья. При этом очевидно, что Максим, не обошел вниманием и Боспор, а также варваров, живших по периметру его границ. Возможно, слои разрушения конца IV в. н.э., известные на Боспоре, имеют отношение не к нападению гуннов в 395 году, а к событиям 80-х гг. IV в. н.э. Также, не исключено, что именно в это время, была проведена реорганизация государственного управления Боспора с выдвиганием на высокие должности знатных гуннов и аланов, которая могла являться своеобразной платой союзным варварам, за помощь в подавлении мятежа.

*Ключевые слова:* Римская империя, Боспорское царство, Северное Причерноморье, император Феодосий I, император Максим, готы, гунны.

Ранее мы уже говорили об изменениях римской военно-политической стратегии в Северном Причерноморье при Юлиане. Буквально за короткий срок правления этого императора здесь была восстановлена эшелонированная буферная зона, состоящая из античных центров, варварского оседлого населения и союзных гуннских орд, недавно появившихся в регионе [34, с. 217–244]. После этого, император Валент скорректиро-

вал данные планы из-за обострения отношений с готами. Новой стратегической целью в Северном Причерноморье теперь, по-видимому, стало превращение всех готов в зависимое от римских властей земледельческое население, ориентированное на античные центры [34, с. 250]. Правда здесь Валент недооценил силы готов, которые, несмотря на поражение от гуннов, смогли осуществить вторжение на территорию империи и нанести со-

крушительный разгром римской армии [34, с. 273–284]. При этом римлянами были слабо учтены интересы самих гуннов, которые вряд ли могли довольствоваться только организацией с ними товарообмена в районах античных центров Северного Причерноморья. Торговые контакты с римским миром действительно являлись основным источником поступления к кочевникам оружия, одежды, зерна и предметов роскоши [25, с. 205–212]. Однако гуннов не мог также не интересовать самостоятельный источник продовольствия, приток которого, как правило, осуществлялся от находящихся в подчинении оседлых земледельцев. Поэтому, не исключено, что Валент в случае покорения готов, мог обещать своим союзникам восточную часть данного населения, причем в качестве рабов или людей напоминающих по статусу римских колонов.

Последующие военные действия римлян и гуннов с готами при императорах Грациане и Феодосии I, безусловно, способствовали дальнейшему развитию римско-гуннских отношений. Борьба с общим врагом, безусловно, сыграла свою роль в принятии Грацианом решения о заключении союза с варварской группировкой, значительную часть которой занимали гунны. При этом данные выходцы из Северного Причерноморья, расселенные в 380 году в Паннонии [Jord. Get., 141], скорее всего, уже изначально являлись союзниками римлян, находясь на стороне гуннов, готов Гуннимунда и боспорских варваров [34, с. 270–271]. Конечно, сейчас трудно понять, что это были за гунны и поддерживали ли они связь со своими соплеменниками, оставшимися в причерноморских степях. Скорее всего, уже с этого времени разные группы кочевников, не будучи еще объединенные единой властью, приступили к разделу завоеванной северо-причерноморской территории на сферы влияния и зоны хозяйственной деятельности. Вследствие этого, варвары начали концентрироваться в нескольких районах, известных нам по археологическим памятникам гуннского периода [9; 35; 36; 41; 43; 44]. Не так давно этот археологический материал был проанализирован М.М. Казанским и А.В. Мастыковой. Ученые выявили в регионе две археологические зоны гуннских находок, с границей между ними по реке Днепр и Приазовью. Западная зона включала в себя причерноморские степи к западу от Днепра, в том числе районы Молдавии и Валахии, восточная – степи Нижнего Дона, Северного Кавказа, Поволжья и земли Южного Приуралья. При этом степи Приазовья и Крыма, расположенные между двумя этими зонами, находки гуннского времени содержали очень мало [14, с. 114]. Возможно, причиной этого является, более позднее освоение данных районов гуннами, по сравнению с землями основных зон и недостаточное количество водных ресурсов на данной территории. Однако заметим, что, судя по археологическому материалу, кочевники двух зон, оставившие нам указанные памятники, отличались друг от друга своими культурными традициями. Наряду с общераспространенными во всем гуннском мире ингу-

мациями в грунтовых могилах, в ямах с подбоями, жертвоприношениями коней, обычаям помещения шкуры лошади в могиле и конского снаряжения, учеными были выявлены и некоторые специфические особенности каждой из таких гуннских археологических территорий. Так, для восточной группы гуннов были характерны трупосождения [9, с. 19–20], в том числе и под курганами [9, с. 12–13; 41, р. 122], захоронения в гротах [9, с. 187–188], в античных склепах [9, с. 177–180], в деревянных гробах [41, р. 122], при этом ориентированные головой на восток или на запад/юго-запад [14, с. 119–120]. Встречаются здесь и так называемые курганы «с усамии» [14, с. 119], которые, несмотря на всю сложность датировки, безусловно, имеют непосредственное отношение и к гуннской эпохе [5, с. 103–117]. М.М. Казанским и А.В. Мастыковой восточная зона распространения гуннских археологических памятников вполне обосновано была отождествлена с акацирами [Prisc., 8], а западная с ордами Харатона, Доната и Ульдиса. Последние варвары также связываются с альмидзурами/альпидзурами, упомянутыми Приском [Prisc., 1] [14, с. 123–124].

Тем не менее, несмотря на все известные нам данные, уточнить время, когда гунны вплотную подступили к границам Римской империи, не просто. Мало в этом может помочь и хорошо известный список народов (алпидзуры, алцилдзуры, итимары, тункарсы, боиски), покоренный гуннами. Несмотря на то, что Иордан разместил эти народы в Северном Причерноморье [Iord. Get., 126], а Прииск уже на Дунае [Prisc., 1], остается вероятность простого заимствования перечисленных имен готским историком из сочинения участника посольства к гуннам [10, с. 274, ком. 387]. Существует также мнение, что именно данные племена, возможно воспринимавшиеся современниками как собственно гунны, и составили основу группировки Ульдиса [12, с. 33]. При этом, исходя из анализа археологического материала к северу от Нижнего Дуная, М.М. Казанский делает вывод, что подавляющая часть гуннских находок здесь находилась в Южной Румынии, на территории Мунтении, Олтении и Валахии [12, с. 34]. Территория же Северной Молдовы с прилегающими районами, в это время, по-прежнему была занята готами и другими варварами, только с течением времени, интегрированными в гуннское объединение [12, с. 34–39]. Однако, судя по кладам позднеимперских монет, которые справедливо считаются своеобразными маркерами военных походов гуннов [38, р. 206], завоевание данной территории началось не сразу. В этой связи, особенно выделяется север румынской Молдовы и Бессарабии, где концентрация находок позднеимперских монет укладывается в хронологический диапазон 383–408 гг. [12, с. 42]. Нижняя дата этого диапазона явно указывает на осложнение отношений гуннов с местными варварами и римлянами, сразу же после заключения Феодосием договора с готами в 382 году.

Чтобы разобраться в данной проблеме, необходимо

обратить внимание на то, что предоставление территории убежавшим от гуннов варварам, не могло не вызвать конфликт кочевников с империей. Поэтому, не исключено, что подчинение гуннами оседлого населения вблизи государственных границ, могло быть санкционировано римлянами и являться своеобразной компенсацией кочевникам за потерю значительной части своего зависимого земледельческого населения в ходе договора 382 года. Если это так, то именно с этого времени, Феодосий I устанавливает тесные отношения с основной массой гуннов, кочевавших в Северном Причерноморье и в прилегающих районах. Тем самым императору, возможно, удалось найти компромисс, не только с готами, но и с их новыми хозяевами, создав силовой противовес варварам Паннонии, за которыми определенно стоял Грациан. Конечно, сомнительно, чтобы гуннов устроило именно такое положение дел, и они окончательно смирились с гото-римским договором 382 года, лишившим их значительной части земледельцев. Скорее всего, со стороны римлян, здесь были даны обещания, что все ушедшие на территорию Римской империи варвары, со временем, будут вытеснены обратно в Барбарикум. В противном случае, если не принять такое допущение, трудно будет разобраться в дальнейших событиях, приведших к гунно-римской войне 395 года.

При этом, как обычно бывает в таких случаях, римляне предприняли все возможное, для того, чтобы не дать гуннам соединиться в одну мощную силу. Поэтому, в то время, когда с европейскими или западными гуннами были налажены отношения в районах Дунайского лимеса, то основные контакты римлян с восточными кочевниками происходили в боспорском Танаисе. Именно через этот возрожденный город, где в это время даже было возведено новое общественное здание [30, с. 310], гуннам – акацирам доставлялось определенное количество продовольственных товаров, а возможно в обратном направлении, была налажена поставка некоторых продуктов (рыболовства?) в империю и на Боспор. На существование такого товарообмена указывает обилие в слоях позднеантичного Танаиса импортной керамики (особенно амфор и краснолаковой посуды), а также завалы чешуи и костей рыб. К этому следует добавить и то, что в отличие от собственно Боспора, здесь, в этом восточном торговом центре гуннской державы, неожиданно обнаружено относительно много римской монеты, времени от Валента до Феодосия I, включительно (375-395 гг.) [19, с. 174–202].

Учитывая отсутствие в данный период гуннских памятников в крымских степях и следов длительного противостояния кочевников с античными государствами, можно предположить о достаточно мирных или даже союзных отношениях римлян с западными гуннами и акацирами в раннегуннский период. Но в таком случае, можно допустить, что Феодосий I посредством нормализации отношений с гуннами и готами, решил вос-

становить бывшую буферную зону Римской империи в Северном Причерноморье. Это тем более необходимо было сделать, так как после переселения части готов на территорию империи, собственно граница между римской цивилизацией и варварским миром оказалась размытой. В такой ситуации империю, от угрозы с востока, могли спасти лишь варварские союзники, которые были в состоянии остановить неприятеля еще на подходе к римским границам. Кроме того, императору предоставлялась возможность использовать военный потенциал кочевников против своих внутренних недругов и даже против готов – федератов, если те вновь подымут мятеж. Следовательно, при желании врагов Феодосия I ослабить его власть над восточной частью государства, им было необходимо разорвать установившиеся связи императора с варварскими союзниками.

Видимо именно такой тактике решил придерживаться узурпатор Магн Максим, когда в 383 году перешел с войсками из Британии в Галлию, убил императора Грациана и даже пытался захватить Италию. Понимая, что реальной угрозой его планам мог выступить только Феодосий I, он, судя по данным Зосима, подбил на выступление против него грейтунгов Одотея и присоединившихся к ним других варваров, подошедших к Дунаю из самых отдаленных мест [Zosim., IV, 35, 38, 39]. Так как достичь таких успехов Максим мог только через отправку своих эмиссаров в Северное Причерноморье, очевидно, что он обладал всей полнотой информации о ситуации в этой части античного мира. Учитывая, что после установления гуннской гегемонии в Северном Причерноморье, больше всего пострадали готы, следовательно, именно на них, в первую очередь, и мог рассчитывать Максим в своей борьбе с Феодосием I. Возможно, даже война грейтунгов за независимость от гуннов [33, с. 107–118], стала следствием подрывной деятельности эмиссаров британского узурпатора. Но если это так, то Максим, отправив своих людей в этот отдаленный от Западной Европы регион, просто не мог, не учесть в своих планах также и Боспор. Конечно, сложно предположить, какую сторону в этом предполагаемом конфликте, могли принять боспорские готы, а также собственно правители Боспора. Дело в том, что при Феодосии I, здесь, безусловно, продолжалась координация действий боспорских и римских властей со своими варварскими союзниками и в первую очередь, с гуннами – акацирами, что следует, хотя бы из анализа материала из Танаиса. Однако, в то же время, в среде боспорской элиты, просто не могли не сохраниться определенные антиримские настроения, в том числе и связанные с необходимостью возврата потерянных, в недалеком прошлом, территорий. Учитывая, что по сообщению Зосима, войско Одотея, напавшее на владения Феодосия I, состояло «из самых отдаленных и неизвестных племен» [Zosim., IV, 35], можно предположить, что эмиссары Максима добрались и до Боспора с прилегающими территориями, где со знанием дела использовали все накопившиеся противоречия в бо-

споро-римских отношениях. Таким образом, решив использовать в борьбе за власть фактор недовольства политикой Константинополя частью населения Северного Причерноморья, Максим вряд ли мог обойти вниманием Боспор и варваров живших по периметру его границ.

К сожалению, почти полное отсутствие сведений на этот счет, не позволяет нам углубленно проработать данную тему. Единственным источником, подтверждающим косвенные сведения Зосима о возможной деятельности эмиссаров Максима в Северном Причерноморье, может являться находка здесь фрагмента римской воинской пряжки с рамкой в виде дельфинов [21, с. 65, табл. X, 7]. Несмотря на то, что фрагменты подобных типов португальских пряжек известны, в том же Херсонесе [16, с. 98, рис. 5, 7; с. 100, рис. 6, 7], обнаруженная Н.И. Репниковым вещь, достаточно резко выделяется из аналогичных находок. Как следует из записи, фрагмент пряжки происходил из инвентаря разрушенного погребения могильника Артек. Однако анализ этого предмета, проведенный А.Г. Фурсевым, позволил усомниться в его местном производстве. Действительно, пряжек в виде дельфинов, найдено очень много на территории Британии, Франции, Германии, Австрии, Бельгии, в основном вдоль бывших границ Римской империи в районах британского, рейнского и дунайского лимесов. Однако слишком реалистическая передача фигур дельфинов объединяет пряжку из Крыма именно с оригинальными галльскими вещами и некоторыми их репликами из Британии. Подобные пряжки найденные вдоль дунайской границы, имеют более схематичный характер [27, с. 236–237].

При этом удивляет то, что пряжка с дельфинами, которая не может быть датирована временем позднее, чем начало V в. н.э., обнаружена среди инвентаря более позднего захоронения. Вероятно, данная вещь случайно попала из другого разрушенного единичного погребения второй половины IV – начала V вв. н.э. [27, с. 237]. Считается, что предметом торговли или обмена такие пряжки служить не могли, а их распространение обычно связывают с передислокацией легионов [27, с. 236]. Следовательно, учитывая уникальность нашей находки, можно предположить, что появление данной пряжки в Северном Причерноморье, было связано с какой-то разовой акцией западно-римского командования в достаточно удаленном от Западной Европы, регионе. Из всех наших источников, только Зосим косвенно свидетельствует о переходе готов и других варваров Северного Причерноморья на сторону Максима, после утверждения последнего в Галлии. Достичь такого успеха, как мы уже говорили, без деятельности специально посланных в регион эмиссаров, невозможно. Но если пряжка действительно принадлежала одному из участников посольства узурпатора, то тогда получается, что гибель его, по каким-то причинам, произошла не на готской территории, а на полуострове, в районе бывшей границы Боспора и Херсонеса [32, с. 185], где и была обнаружена.

Все это, может быть, совсем не случайно. Если эмиссары Максима имели отношение к выступлению готов против гуннского владычества, то с тем же успехом они могли спровоцировать и начавшиеся волнения на Боспоре, о которых нам практически ничего не известно.

Период дестабилизации на Боспоре конца IV в. н.э., известный исключительно по археологическим источникам, обычно связывается с внезапным нападением гуннов [39, р. 230], или какими-то внутренними событиями на Боспоре, вызванными нашествием неприятеля [4, с. 167]. При этом достаточно странная избирательность данного нападения, однозначно свидетельствует против обычного грабительского гуннского нападения, в пользу внутренних причин военных действий, развернувшихся на Боспоре. Так, приблизительно в конце IV в. н.э. жестокому разгрому подверглась Фанагория [15, с. 30], а к примеру, Гермонасса, или Ильичевское городище [18, с. 172–175], смогли избежать подобной участи [20, с. 178]. Напомним, что в свое время, многие подобные следы разрушений на Боспоре позднеантичного времени, после тщательного исследования, были радикально передатированы с конца IV на VI в. н.э. [22, с. 58–59; 23, с. 41–60]. Все это, разумеется, усилило интерес к событиям разрушений в Фанагории, тем более что, судя по анализу угля из слоя пожара на С14, который дал дату 250–390 гг. [4, с. 167], нападение на город, вполне могло произойти еще до гунно-римской войны 395 года.

По нашему мнению, один из ответов на загадку нападения на Боспор в конце IV в. н.э., необходимо искать в специфике этнического состава населения позднеантичной Фанагории. Именно в данный период здесь наблюдается сложный процесс интеграции эллинов и варваров. При этом помимо погребений с сарматскими чертами и смешанным греко-сарматским погребальным обрядом [17, с. 43], в Фанагории довольно четко фиксируется и восточногерманский культурный компонент [11, с. 277–297; 13, с. 171; 17, с. 43]. Более того, находки деталей ременной гарнитуры, и в особенности пряжек, характерных для германского культурного компонента и хорошо известных на позднечерняховских памятниках [24, с. 304–306], обычно связывается учеными с миграцией в конце IV в. н.э. черняховского населения, спасающегося от гуннской угрозы [42, с. 211–212]. Другими словами, в районе Фанагории, в свое время, явно была расселена часть готов, ушедшая от победивших их гуннов. Возможно, именно по этой причине, этот античный город и подвергся нападению кочевников. Следовательно, на Боспоре, как и на территории черняховской культуры, также мог произойти конфликт между гуннами и готами, в глубинной основе которого лежало стремление последних освободиться от власти кочевников. При этом за каждой из варварских групп могли стоять определенные римские и боспорские политические силы, что превращает, на первый взгляд, незначительное военное столкновение на далекой северной периферии поздне-



античного мира, в ключевой конфликт в черноморском регионе раннегуннского времени. В пользу предположения, что основной причиной разгрома Фанагории, являлась борьба за власть на Боспоре, свидетельствует, выявленный, по другую сторону пролива, в предместье столицы у подножия горы Митридат, рядом со зданием музея, слой разрушений конца IV в. н.э. [3, с. 103–104]. Если допустить, что все данные следы дестабилизации ситуации в государстве, отражают попытку захвата власти и переориентацию политического курса Боспора на запад, в связи с установившимися отношениями с Магном Максимом и переходом на его сторону части боспорской элиты, то очевидно, что именно в это время боспоряне, вполне могли попытаться вернуть утраченные территории в Центральном Крыму.

Любопытно но, судя по археологическим данным, в конце IV в. н.э. в Юго-Западном и Центральном Крыму, действительно произошли неординарные события, которые привели к сильному сокращению населения на этой территории. Обычно данный уход людей связывают с неожиданным вторжением гуннов на полуостров [26, с. 145–147] и поэтому вынужденным переселением оставшегося населения в горные районы Крыма [1, с. 82]. Однако, несколько измененный состав погребального инвентаря новых могильников, а также появление в захоронениях многочисленных вещей аланского происхождения, имеющих аналоги на памятниках Северного Кавказа и Боспора [2, с. 274–311], свидетельствуют о более сложных процессах в регионе, чем простое переселение автохтонного населения на новое место [28, с. 479–480]. Чтобы разобраться в этом сложном вопросе, обратим внимание, что исходя из полного прекращения функционирования могильников Нейзац, Дружное и Перевальное в Предгорном Крыму в конце IV в. н.э., следует, что больше всего в ходе указанных событий, пострадала именно бывшая территория Боспорского царства. В долинах прилегающих к Херсонесу, также перестали хоронить на некоторых могильниках и уменьшилось население, однако, в целом городу удалось сохранить свое варварское окружение [1, с. 82; 26, с. 145–147]. Не исключено, что прекращение функционирования могильников в Предгорном Крыму, явилось результатом военных действий, которые вели здесь боспоряне и некоторые из боспорских готов, возможно, стремящиеся получить земли на завоеванных территориях. Им, очевидно, противостояли, варварские отряды Херсонеса, боспорские силы, выступающие за тесные отношения с Константинополем, гунны и их союзники аланы, включая аланских наемников с Северного Кавказа, которые видимо и навели порядок на полуострове, подавив, опасный для Феодосия I, мятеж. В этом случае, всем желающим, также могли быть обещаны земли из состава возвращенных земель. Скорее всего, именно данным обстоятельством, объясняется специфика погребального инвентаря новых варварских могильников горного Крыма. Также, возможно, что именно тогда была разгромлена Фанагория,

как место дислокации мятежных готов и на территории Крыма погиб один из посланников Максима, пряжку которого и обнаружили в Артеке. Конечным итогом всех этих событий стал, как верно подметил С.В. Ушаков, уход многих варваров в Европу [26, с. 147], только, скорее всего, не с победившими гуннами, а с Одотеем, в составе его многочисленного воинства. Сейчас трудно сказать, какова же была основная задача этой варварской армии, пытающейся с боем прорваться на территорию Восточной Римской империи. Именно после пленения, оставшихся в живых данных варваров, происходивших, в том числе из «самых отдаленных и неизвестных племен» [Zosim., IV, 35, 1], «Феодосий, пораженный числом пленных и весом трофеев, освободил захваченных и раздал им дары в надежде, что, видя его доброту, они станут на его сторону, понимая, что бороться за Максима бессмысленно» [Zosim., IV, 39, 5].

Правда, не совсем ясной тогда представляется степень заинтересованности гуннов в данной войне, ведь вряд ли, они горели желанием превратиться в оседлых земледельцев. Чтобы разобраться в этом вопросе, необходимо учесть, что в 80-х гг. IV в. н.э. продолжал действовать запрет на эксплуатацию гуннами Крымских степей, даже если их использование было возможно, только в виде сезонных перекочевков [6, с. 61]. Напомним, что реакция римлян на данное событие, последует только через десятилетие. Таким образом, допуская помощь гуннов в преодолении мятежа на Боспоре, не совсем понятной выглядит конкретная выгода кочевников от участия во всех этих событиях.

К сожалению, у нас нет письменных источников, сведения которых могут подтвердить изложенную версию произошедших событий. Тем не менее, по нашему мнению, стоит обратить внимание на обстоятельное исследование В.П. Яйленко, посвященное присутствию гуннов на Боспоре в первых веках нашей эры [31, с. 303–331]. Особенно важной представляется интерпретация ученым известной надписи на мраморной плите, обнаруженной в Керчи еще в 1888 году, но которая до сих пор продолжает вызывать многочисленные споры среди исследователей. К сожалению, текст надписи сохранился не полностью, но даже в таком фрагментарном виде, безусловно, является ключевым источником информации о Боспоре позднеантичного времени. В издании КБН, с поправкой С.Р. Тохтасьева имени комита, надпись гласит: «В добрый час. При царе Тиберию Юлии Дуптуне благочестивом, друге цезаря и друге римлян, воздвигнута эта башня при епархе Исгудии и комите Спадине, заведующем пинакидой, и при первенствующем (?)... сыне Сеавага, и при попечителе (?) работы ... месяца Горпиия ...» [КБН, 67] [8, с. 234]. По справедливому замечанию В.П. Яйленко, отсутствие в местном антропонимиконе имени царя Дуптуна и его ближайших сановников, свидетельствует о произошедшей этнической смене правящей верхушки государства. При этом, имена Дуптун, Исгудия

и Саваг хорошо разъясняются именно на тюркском материале, и, следовательно, вполне могут иметь гуннское происхождение. Такому выводу трудно возразить, учитывая, что двухчастная структура и вторая часть имени Дуптуна, полностью соответствует данным особенностям более поздних имен гунно-булгарских ханов и родов. Все это однозначно свидетельствует о материальном единстве, таких имен, как Дуптун, Гостунь, Вихтунь, Дукум. В этом случае, содержание имени Дуптуна будет означать «имеющий (дикую) лошадку» [31, с. 324].

Сама же надпись, безусловно, отражает серьезную реорганизацию государственного управления Боспорского царства в позднеантичное время. Это привело к введению в штатный перечень, ранее не известных государственных должностей – префекта (в греческой терминологии *επαρχ*) и комита (в реконструкции Н.И. Храпунова – протокомита (главы сельского округа) [29, с. 88–90]). Однако данная реорганизация сопровождалась тем, что на все верховные должности были поставлены гунны (Дуптун, Игсуди, Саваг), должность же комита (протокомита) продолжал занимать алан Спадин. Очевидно, также, что титулатура Дуптуна была присвоена законно, скорее всего, посредством династического брака нового царя с правящим домом Боспора [31, с. 325–326]. Конечно, данная реформа государственного управления могла быть проведена еще до появления гуннов, однако мы согласны с В.П. Яйленко, что при современном состоянии источников, будет вернее предположить, что такая реорганизация все же была связана с событиями наступившей гуннской эпохи [31, с. 326]. Правда, вряд ли, она имела отношение к самому раннему периоду появления гуннов в Северном Причерноморье. Несмотря на то, что интеграция в античное общество на Боспоре представителей гуннской элиты, как и других союзных варваров, скорее всего, началась еще до императора Феодосия I, сомнительно, что уже в то время было решено допустить знатных гуннов до верховной власти в государстве.

Сомнение вызывает и представление, что в надписи царя Дуптуна, речь шла о возведении новой башни обновленной оборонительной линии, по причине сократившейся территории города [37, с. 515]. Напротив,

анализ текста позволяет сделать заключение, что в нем говорится, не о постройке новых, а о восстановлении старых укреплений [8, с. 235]. То есть, с большей долей вероятности, можно предположить о случившемся нападении, предшествующем восстановлению башни. В этой связи, было бы заманчиво связать данные военные действия, с событиями конца IV в. н.э., известным нам по слоям разрушений на Азиатском и Европейском Боспоре. Тем более, что указанное время точно соответствует одному из самых ранних возможных вариантов датировки надписи Дуптуна – 679 г. б.э. (383–384 г. н.э.) [7, с. 518]. Эта дата, предложенная еще Э. Миннзом [40, р. 610], действительно хорошо согласуется со временем появления Максима в Галлии в 383 году и началом его противостояния с Валентианом и Феодосием I, следствием которого, скорее всего, и стали события в Северном Причерноморье. В таком случае и реорганизация государственного управления Боспора с выдвижением на высокие должности знатных гуннов и аланов, могла являться своеобразной платой союзным варварам, за помощь в подавлении мятежа. Более того, такими беспрецедентными мерами по усилению акациров, римляне и боспоряне, безусловно, создавали сильный военно-политический противовес западным гуннам, что помимо сдерживающего фактора во время конфликта, могло сыграть свою решающую роль.

Таким образом, восстановленная Феодосием I буферная зона Римской империи в Северном Причерноморье, безусловно, стала главным фактором, способствующим преодолению возникшего в регионе кризиса. Именно опираясь на союзные варварские силы, императору удалось подавить мятеж и в конечном итоге, вытеснить перешедших на сторону Максима готов к Дунайскому лимесу, где они и были окончательно разбиты. Тем не менее, по причине не полностью урегулированных отношений с гуннами, вся система северопричерноморской буферной зоны, продолжала оставаться крайне нестабильной. Лежащий в ее основе достигнутый компромисс с кочевниками, являлся лишь временной взаимной уступкой, и при неблагоприятном стечении обстоятельств, мог легко перейти в острый конфликт, что в принципе и показали дальнейшие события.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Айбабин А.И. Этническая история ранневизантийского Крыма. Симферополь: Дар, 1999. 350 с.
2. Айбабин А.И., Хайрединова Э.А. Ранние комплексы могильника у села Лучистое в Крыму // МАИЭТ. 1998. Вып. VI. С. 274–311.
3. Айбабин А.И., Хайрединова Э.А. Крымские готы страны Дори (середина III – VII в.). Симферополь: ОО «Антиква», 2017. 368 с.
4. Атавин А.Г. Краснолаковая керамика из Фанагории IV–VI вв. н.э. // Боспорский сборник. 1993. №2. С. 149–171.
5. Бейсенов А.З., Торгоев А.И., Дуйсенбай Д.Б., Ахияров И.К. Курган с «усами» Атасу-2 // Поволжская археология. 2018. №3(25). С. 103–117.
6. Болгов Н.Н., Рябцева М.Л. Гунны и Боспор в V в. // Великие Евразийские миграции / Материалы международной научной конференции. Элиста: Изд-во Калмыцкого госуниверситета им. Б.Б.Городовикова, 2016. С. 61–65.
7. Болгов Н.Н., Зайцева И.В. Тиберий Юлий Дуптун – последний царь Боспора и политика императора Анастасия // МАИАСП. 2019. № 11. С. 517–526.
8. Виноградов Ю.Г. Позднеантичный Боспор и ранняя Византия (В свете датированных боспорских надписей V века) // ВДИ. 1998. №1. С. 233–247.

9. Засецкая И.П. Культура кочевников южнорусских степей в гуннскую эпоху (IV–V вв.). СПб.: Эллипс, 1994. 221 с.
10. Иордан. О происхождении и деянии гетов (Getica) / Пер., вступ.ст., коммент. Е.Ч.Скржинской. СПб.: Алетейя, 2013. 512 с.
11. Казанский М.М. Готы на Боспоре Киммерийском // Сто лет черняховской культуре. Киев: ИА НАН Украины, 1999. С. 277–297.
12. Казанский М.М. Вождеское захоронение гуннского времени в Концештах и его культурно-исторический контекст // Tractus Aevorum: эволюция социокультурных и политических пространств. 2014. Т.1. №1. С. 28–51.
13. Казанский М.М., Мاستыкова А.В. Золотая гривна из Фанагории: о германцах на Боспоре Киммерийском в позднеархаическое время // Боспорские чтения. 2007. Вып. VIII. С. 169–177.
14. Казанский М.М., Мастыкова А.В. «Царские» гунны и акациры // Гунны, готы и сарматы между Волгой и Дунаем. СПб.: Факультет филологии и искусств С.-Петерб. гос.ун-та, 2009. С. 114–126.
15. Кобылина М.М. Разрушения гуннов в Фанагории // Вопросы древней и средневековой археологии Восточной Европы / под ред. В.И. Козенковой. М.: Наука, 1978. С. 30.
16. Костромичев Д.А. Римское военное снаряжение из Херсонеса // МАИЭТ. 2006. Вып. XII. С. 43–128.
17. Медведев А.П. Позднеантичный некрополь Фанагории (по материалам раскопок 2005 г.) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: История. Политология. Социология. 2011. №1. С. 32–45.
18. Николаева Э.Я. Боспор после гуннского нашествия: диссертация ... кандидата исторических наук: 07.00.06. М., 1984. 230 с.
19. Обломский А.М. Хронология поселения Танаис позднеантичного периода // Лесная и лесостепная зоны Восточной Европы в эпохи римских влияний и Великого переселения народов. Тула: Гос. музей-заповедник «Куликово поле», 2010. Ч. 1. С. 174–202.
20. Плетнева С.А. Кочевники южнорусских степей в эпоху средневековья (IV–XIII века). Воронеж: Изд-во Воронеж, гос. ун-та, 2003. 247 с.
21. Репников Н.И. Некоторые могильники области Крымских готы. Могильник Суук-Су // ИАК. 1906. Вып. 19. С. 1–80.
22. Сазанов А.В. Боспор и гунны // XV Крупновские чтения по археологии Северного Кавказа. Махачкала: Институт языка, литературы и искусства им. Г. Цадавы, 1988. С. 58–59.
23. Сазанов А.В. О хронологии Боспора ранневизантийского времени // СА. 1989. №4. С. 41–60.
24. Строков А.А. Ременные гарнитуры гуннской эпохи Азиатского Боспора // Боспорские исследования. 2009. Вып. XXI. С. 303–319.
25. Томпсон Э.А. Гунны. Грозные воины степей. М.: Центрполиграф, 2008. 256 с.
26. Ушаков С.В. Варвары горной Таврики на рубеже эпох: Этническая ситуация в Юго-Западном Крыму (III – середина VI вв. н.э.). Опыт реконструкции (Археологический альманах № 23). Донецк: «Донбасс», 2010. 180 с.
27. Фурасьев А.Г. Римская воинская пряжка из Артека // АСГЭ. 2015. Вып. 40. С. 232–239.
28. Храпунов И.Н. Некоторые актуальные проблемы истории и археологии Предгорного Крыма в позднеантичное время // Боспорские чтения. 2009. Вып. X. С. 478–481.
29. Храпунов И.И. К дискуссии о «Надписи Дуптуна» // Боспорский феномен. СПб.: Изд-во Государственного Эрмитажа, 2002. Т.1. С. 88–90.
30. Шелов Д.Б. Танаис и Нижний Дон в первые века н.э. М.: Наука, 1972. 350 с.
31. Яйленко В.П. Гунно-булгары II–V вв. н.э. на Боспоре по данным эпиграфики и антропоники // Древности Боспора. 2002. Вып. 5. С. 303–331.
32. Ярцев С.В. Северное Причерноморье в римский период и проблема готской экспансии. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н.Толстого, 2014. 356 с.
33. Ярцев С.В. Обстоятельства похода готов Ододея на Римскую империю // Кондаковские чтения VI. Античность – Византия – Древняя Русь. Белгород: Изд-во БелГУ, 2019. С. 107–118.
34. Ярцев С.В., Зубарев В.Г., Бутовский А.Ю. Греко-варварский Крым в период поздней античности (III–IV вв. н.э.: от морских походов до битвы при Адрианополе). Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н.Толстого, 2015. 544 с.
35. Anke B. Studien zur Reiternomadischen Kultur des 4. bis Jahrhunderts / Band 1: Text & Karten, Band 2: Katalog (Beiträge zur Ur-und Frühgeschichte Mitteleuropas). Weissbach: Beier & Beran, 1998. B.1. 222 s. B.2. 156 s.
36. Bona I. Les Huns: Le grand empire barbare d'Europe: IVe–Ve siècles. Paris: Errance, 2002. 239 p.
37. Gajdukevič V.F. Das Bosporanische Reich. B.; Amsterdam: Akademie Verlag, 1971. 604 s.
38. Kazanski M. Les Goths et les Huns. À propos des relations entre les Barbares sédentaires et les nomades // Archéologie médiévale. №22. 1992. P. 191–229.
39. Kazanski M.M. The Sedentary Elite in the «Empire» of the Huns and its Impact on Material Civilization in Southern Russia during the Early Middle Ages (5 th.–7 th. Centuries AD) // Cultural Transformations and Interactions in Eastern Europe. Aldershot, 1993. P. 211–235.
40. Minns E. Scythians and Greeks. Cambridge: Biblo & Tannen Booksellers & Publishers, Incorporated, 1913. 720 p.
41. Šćukin M., Kazanski M. et Sharov O. Des les Goths aux huns: Le nord de la mer noire au Bas – empire et a l'époque des grandes migrations / Archaeological Studies on Late Antiquity and Early Medieval Europe (400–1000 A.D.): Monographs I. British Archaeological Reports International Series 1535. Oxford: John and Erica Hedges Ltd., 2006. 482 p.
42. Tejral J. Fremde Einflüsse und kulturelle Veränderungen nördlich der mittleren Donau zu Beginn Völkerwanderungszeit // Archaologia Baltica. Peregrinatio Gothica. Łódź, 1986. T. VII. S. 175–238.
43. Tejral J. Neue Aspekte der frühvölkerwanderungszeitlichen Chronologie im Mitteldonauraum // Neue Beiträge zur Erforschung der Spätantike im mittleren Donauraum. Brno, 1997. S. 321–392.
44. Zaseckaja I.P. Les Steppes pontiques à l'époque hunnique / J. Tejral, F. Pilet, M. Kazanski (éds.) // L'Occident romain et l'Europe centrale au début de l'époque des Grandes Migrations («Spisy Archeologického ústavu av ěr Brno», 13). Brno, 1999. P. 341–356.

© Ярцев Сергей Владимирович (s-yartsev@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)

**Авдосенко Елена Валериановна**

*К.филол.н., доцент, Иркутский национальный  
исследовательский технический университет  
aev74@mail.ru*

### E-LEARNING FOR THE IMPLEMENTATION OF UNIVERSITY CURRICULA (ON THE EXAMPLE OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE)

**E. Avdosenko**

*Summary:* In the Russian Federation the modern stage of e-learning and using information technologies, having passed through the long stages of preparation and implementation since the end of the XX century, are characterized by dynamic development. However, the transition to the distance learning format of March 2020 exposed a number of problem points, opening a new stage in Russian distance education. An analysis of the electronic resources supporting the disciplines "Foreign Language" and "Foreign Language for the Professional Communication" included in the curricula of higher education was made for evaluation of the real situation and the study of teaching foreign language features with a complete transition to the distance format. A review of electronic educational resources reports, the questionnaire survey of students, public opinion of third-party organizations made it possible to identify the main problems of trainees, teachers, and educational organizations with e-learning format and suggest possible measures to solve them. The transition to distance learning has become a sort of audit that revealed inconsistencies in the modern educational process to define corrective actions in order to improve the quality.

*Keywords:* e-learning, distance educational technologies, electronic educational resource, interactive learning module, foreign language.

Электронное обучение и применение дистанционных технологий в образовательном процессе уже давно не просто фундаментальное условие модернизации высшей школы в Российской Федерации, а существующая реальность.

По одной из основных позиций, началом становления российской системы внедрения электронного обучения и применения дистанционных образовательных технологий в РФ считается 1995 год [12, с. 100; 19, с. 3], когда была разработана первая Концепция единой системы дистанционного образования в России. Другая позиция склоняется к мнению, что отчет следует начинать с 1997 года [10, с. 111; 17, с. 176], когда выходит приказ Министерства образования РФ, позволяющий проводить эксперименты по дистанционному обучению в сфере образования. **Первый этап** (с 1995 по 2005) заложил основу для развития концепции электронного обучения

*Аннотация:* Современный этап электронного обучения и применения дистанционных образовательных технологий в РФ характеризуется активным развитием, пройдя с конца XX века длительные этапы подготовки и внедрения. Однако, переход на дистанционный формат обучения в марте 2020 года, обнажил ряд проблемных точек, открыв новый этап российского (дистанционного) образования. Для оценки реальной ситуации проведен анализ электронного ресурсного обеспечения дисциплин «Иностранный язык» и «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» (включенных в учебные планы высшего образования), а также возможностей обучения иностранному языку при переходе на дистанционный формат. Обзор отчетов электронных образовательных ресурсов, анкетный опрос студентов и мнения сторонних организаций позволили выявить основные проблемы обучающихся, педагогических работников, образовательных организаций при дистанционном формате обучения и предложить возможные мероприятия для их решения. Переход на дистанционное обучение стал неким аудитом, выявившим несоответствия в современном учебном процессе для определения корректирующих действий с целью улучшения качества.

*Ключевые слова:* электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, электронный образовательный ресурс, интерактивный образовательный модуль, преподавание иностранного языка.

и дистанционных технологий в системе российского образования [12, с. 104]. Данный этап представляет собой подготовительный, экспериментальный этап, во время которого изучается мировой опыт и перспективы применения дистанционных образовательных технологий, создается теоретическая база с трактовкой новых для системы российского образования понятий и разработкой важных концептуальных положений [12, с. 101-104; 13, с. 2; 19, с. 3-4]. Однако, такие факторы как неразвитая информационно-коммуникационная среда и слабая материально-техническая оснащенность, задержки в разработке нормативно-правовых документов препятствуют реализации существующей концепции дистанционного образования [12, с. 101; 13, с. 2-3].

Следующей точкой отсчета применения электронного обучения в нашей стране следует считать 2005 год с такими нормативными документами, как приказ «Об



использовании дистанционных образовательных технологий» и приложение о порядке их использования, утратившими силу только в 2014. **Второй этап** (с 2005 по 2012) можно назвать этапом внедрения, так как именно в данный период появляются возможности для развития электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, а в образовательных организациях, понимающих перспективы новых технологий, создаются соответствующие материально-технические базы и организуются курсы повышения квалификации [12, с. 105-106]. Ценность данного этапа заключается в создании и развитии реальных образовательных порталов [там же]. Тем не менее, сравнение электронного обучения в РФ и открытых мировых центров дистанционного образования, неподготовленность большинства кадров и отсутствие специальных методик показывают критическое отношение к текущему процессу и результатам внедрения дистанционных образовательных технологий в стране на данном этапе [12, с. 106; 13, с. 3; 19, с. 5-6].

С 2012 начинается новый (**третий**) этап, который представляет собой этап реального развития электронного обучения в РФ [12, с. 106; 19, с. 6]. Данный этап ознаменован вступлением в силу Федерального закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации», а также принятием в 2014 году приказа (с новой версией 2017 года), регламентирующего порядок применения образовательными организациями электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Большинство образовательных организаций высшей школы подключает обучающихся и сотрудников к электронной информационно-образовательной среде, проводит обучающие семинары и мотивирует профессорско-преподавательский состав бонусной системой и стимулирующими выплатами. Электронное обучение становится предметом научного интереса, затрагивая самый широкий спектр вопросов: *понятийно-терминологические проблемы* дистанционного образования [4, с. 128-130; 21, с. 78-79]; *преимущества и проблемы практического применения дистанционных технологий* [5, с. 72-74; 22, с. 55-56]; *средства и методы электронного обучения при преподавании отдельных дисциплин* [18, с. 3-5; 24, с. 5-12]; *технологии электронного обучения в контексте инклюзивного образования* [9, с. 7-10; 23, с. 9-10]; *использование массовых открытых онлайн-курсов* [20, с. 81-83; 25, с. 2-5] и др. На третьем этапе (с 2012 по 2020) легализуется применение электронного обучения при реализации образовательных программ, корректируются новые ФГОС ВО, что способствует популяризации и развитию электронного обучения в РФ [3, с. 75-76; 5, с. 69-71].

Однако, несмотря на активное развитие современного этапа российского электронного обучения, на данный момент существует множество пробелов, обнажившихся при переходе на дистанционный формат обучения в марте 2020 года. Нормативные документы данного пери-

ода свидетельствуют о **начале нового этапа** электронного обучения.

*Целью данной работы* является общая оценка реальной ситуации применения электронного обучения при реализации образовательных программ высшего образования на примере анализа электронного ресурсного обеспечения дисциплин «Иностранный язык» и «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации». Изучение особенностей организации обучения иностранному языку при переходе на дистанционный формат обучения, показатели активности студентов при выполнении заданий в электронных образовательных ресурсах по всем видам речевой деятельности, а также анкетный опрос обучающихся по вопросам освоения названных дисциплин в дистанционном формате позволит выявить несоответствия и наметить корректирующие действия.

Материалами для работы послужили электронные образовательные ресурсы для обучающихся 1-2 курсов по дисциплинам «Иностранный язык» и «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» (см. Рис.1), размещенные на платформе электронного обучения ФГБОУ ВО «Иркутский национальный исследовательский технический университет» (далее ИРНИТУ), а также анкетный опрос обучающихся 1-2 курсов.

Отчеты журналов оценок электронных образовательных ресурсов позволили провести анализ результативности освоения указанных дисциплин при дистанционном формате обучения; полученные показатели сравнивались с результатами аудиторного обучения на основании итогов зимней сессии и февральской аттестации. В анкетном опросе участвовало 72 человека, что составило 93% от общего числа обучающихся 1-2 курсов, изучающих немецкий язык по специальностям кафедры иностранных языков №1 ИРНИТУ. Сравнение полученных результатов с материалами сторонних образовательных организаций, взятых из публикаций по теме исследования, позволили систематизировать проблемы обучающихся при дистанционном обучении.

Личный опыт работы в качестве руководителя учебного центра открытого образования и преподавателя иностранного языка сопоставлялся с мнениями коллег сторонних организаций для определения и описания сложностей педагогических работников и образовательных организаций при дистанционном формате обучения. Анализ полученных данных дал возможность предложить корректирующие мероприятия и спрогнозировать перспективы дальнейшего развития электронного обучения в нашей стране.

Целью освоения дисциплин «Иностранный язык» и «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» на разных этапах обучения является фор-

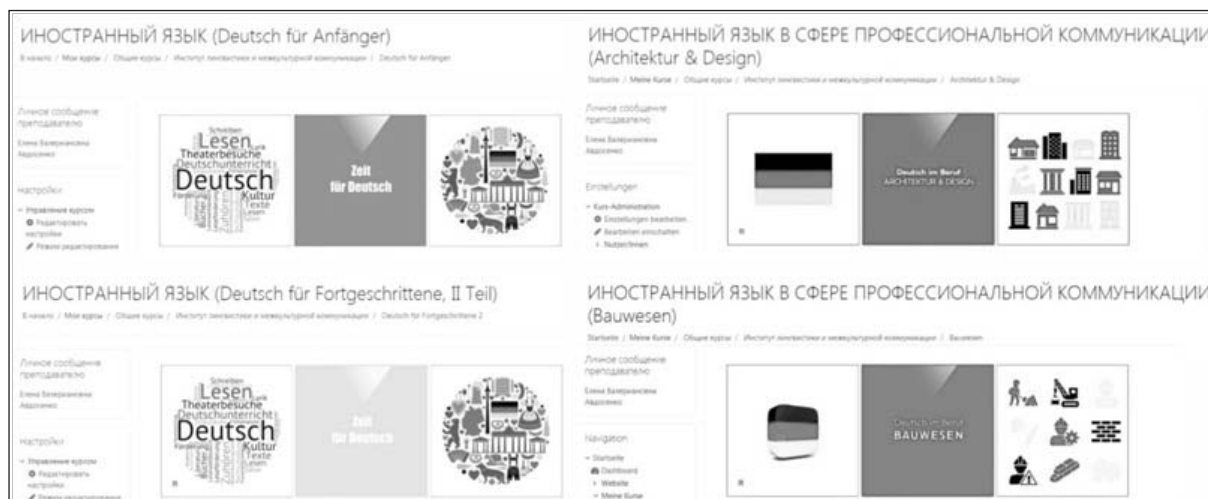


Рис. 1. Фрагмент главной страницы ЭОР по иностранному языку

мирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся для успешной коммуникации в ситуациях повседневного, делового или профессионального общения. При переходе на дистанционный формат обучения обучающимся предлагались задания по всем видам речевой деятельности (далее **ВРД**), размещенные в электронных образовательных ресурсах (далее **ЭОР**) по названным дисциплинам в объеме, предусмотренном учебным планом. Качество представляемого материала, методически продуманная его подача, современное программное обеспечение для организации электронного обучения и реальной коммуникации позволяют осваивать многие дисциплины (в том числе, иностранный язык) в дистанционном формате. Однако, анализ отчетов, взятых из ЭОР по указанным дисциплинам, показал снижение активности студентов по сравнению с форматом аудиторной работы (см. Рис. 2). Результаты аудиторной работы основываются на показателях зимней сессии и данных февральской аттестации.

Как иллюстрируют графики (см. Рис.2, диаграммы А), положительная динамика начинается только с третьей недели обучения. Наибольшую сложность при изучении иностранного языка представляют, как известно, такие ВРД как «Говорение» и «Письмо», по которым и при дистанционном формате обучения самые низкие проценты выполнения заданий. Связано данное обстоятельство и с типичными интерактивными образовательными модулями для заданий на понимание услышанного и прочитанного. Это, как правило, тестовые вопросы автоматической проверки с подсказками в виде вариантов ответов или пропусков в базовом тексте, которые требуют «языковой тренировки». В то время как устное или письменное высказывание предполагает не только грамотное употребление разнообразных лексико-грамматических средств и правильное использование средств логической связи, но и требует информативности, глу-

бины ответа, освещение личной позиции с использованием аргументов. При проверке заданий на «Говорение» и «Письмо» при дистанционном обучении обострилась проблема использования обучающимися технических средств и сервисов (машинного перевода, готовых однотипных материалов из интернета и т.п.).

К концу 8 недели более 90% обучающихся включились в процесс обучения и 75% (студенты 1 курса групп продолжающих и 2 курса) справились с графиком учебного процесса по всем ВРД (см. Рис.2, диаграммы Б).

**Анкетный опрос** обучающихся ИРНИТУ помог выявить причины низкой активности на первых неделях дистанционного обучения, выделить проблемы, а также узнать оценку относительно объема, времязатратности и качества освоения дисциплин в дистанционном формате обучения.

Только половина обучающихся 1-2 курсов (53%) *начали работу в течение 2 недель обучения* (29% с первой недели, 24% со второй недели). 28% студентов не смогли определить дату начала работы в дистанционном режиме, а 19% начали работу только через месяц. *Определяя время, затрачиваемое на выполнение заданий по указанным дисциплинам, 40% отметили неравномерность времязатратности на обучение* (и, как следствие, перегруженность) с учетом отклонения от плана обучения. Остальные ответы распределились следующим образом: 18% обучающихся отметили совпадение времязатратности с аудиторной нагрузкой, 29% посчитали, что тратили меньше времени, а 13%, наоборот, подчеркнули большую времязатратность по сравнению с традиционной формой обучения.

*Оценить изменения качества при дистанционной форме не смогли 58% обучающихся. 13% студентов посчитали, что двухмесячный формат дистанционного обучения не повлиял на качество осваиваемых дисциплин.*

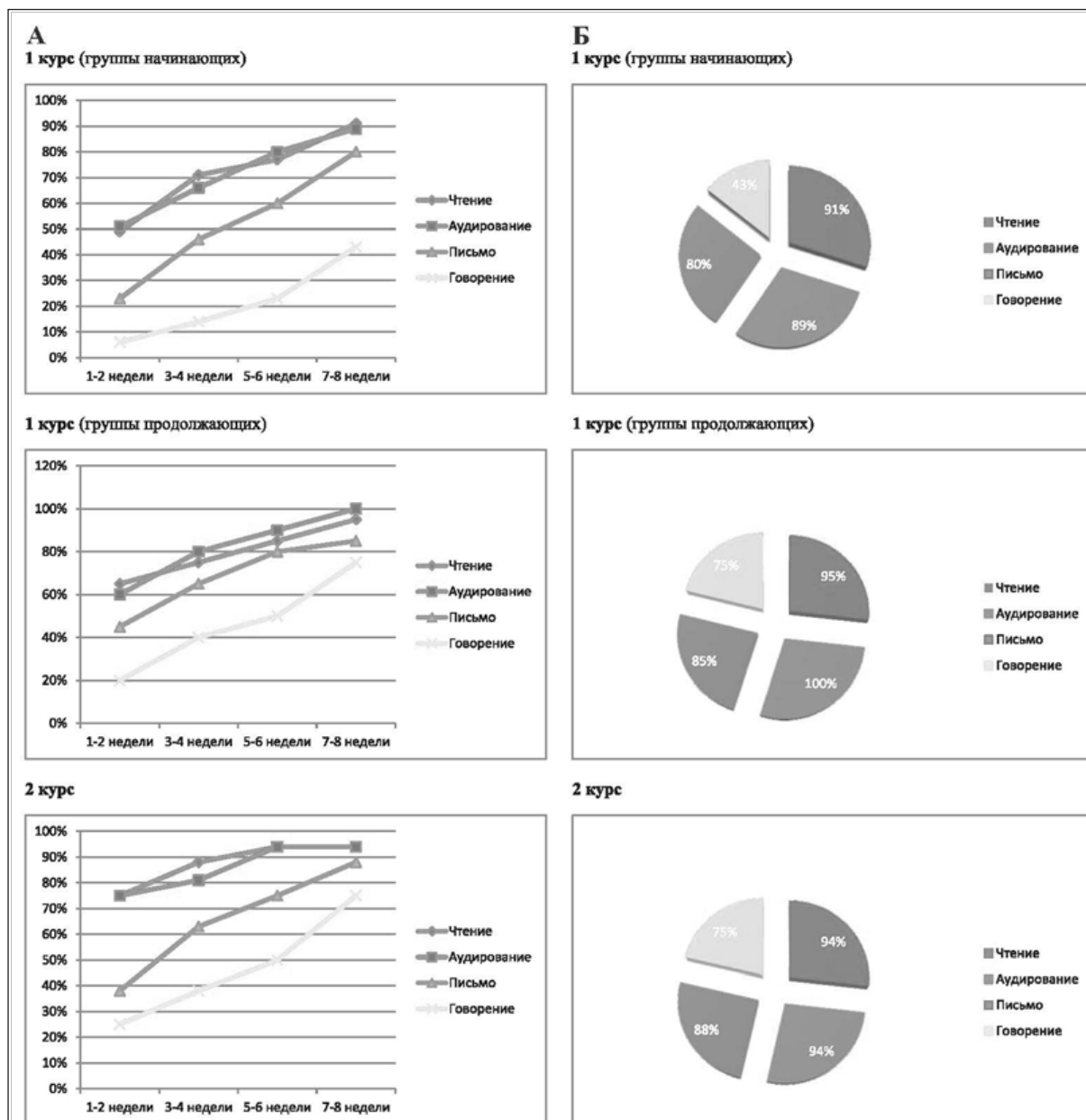


Рис. 2. Диаграммы активности за период дистанционного обучения с 23 марта по 23 мая 2020 года:  
А Общая активность. Б Сравнение по ВРД на 8 неделе дистанционного обучения

29% отметили ухудшения при переходе на дистанционный формат обучения.

Среди основных сложностей дистанционного формата обучения (только у 16% обучающихся не возникло никаких сложностей), причин отклонения от графика освоения дисциплины (только 13% соблюдали план полностью с 1 недели дистанционного обучения) были обозначены *технические проблемы*, что подчеркивают и коллеги сторонних образовательных организаций [6, с. 19-20; 8, с. 57; 15, с. 38]. К ним студенты отнесли (предполагался выбор нескольких ответов): плохое качество связи (38%), (временное) отсутствие интернета из-за отдаленного места жительства (20%), сбой на сайте дистан-

ционного обучения (9%), наличие на всех членов семьи одного технического средства, необходимого для организации электронного обучения (2%). Большой процент барьеров связан и с *личной самодисциплиной и планированием времени*, что отмечено и внешними образовательными организациями [6, с. 18-19; 8, с. 57; 14, с. 37-39]. Это: проблемы самоорганизации (33%), отсутствие навыка самостоятельной работы (22%) и неумение планировать свое рабочее время (20%). Данные проблемы являлись *следствием и других сложностей*. 16% студентов отметили большой объем заданий из-за отклонения от графика учебного процесса. У 7% возникли проблемы со здоровьем, в том числе психологические проблемы. Указаны также такие сложности как: минимум теоретиче-

ского объяснения, требуемого для выполнения практических заданий (4%), сложность постановки задач (2%), отсутствие обратной связи (2%).

*Барьеры педагогических работников связаны с:* увеличением нагрузки при дистанционном формате обучения [6, с. 19; 8, с. 57]; недостаточной сформированностью IT-компетенций [6, с. 15; 8, с. 55; 15, с. 39]; непониманием особенностей дистанционного обучения и незнанием методик организации обучения в дистанционном формате [7, с. 30; 14, с. 37; 15, с. 40]. При использовании открытых коммуникационных программных сервисов (в случае отсутствия у образовательной организации необходимого оборудования) следует отметить такие проблемные точки как: необходимость самостоятельного изучения платформ для выбора оптимальной для преподаваемой дисциплины и ограничение по времени бесплатного доступа.

К основной проблеме образовательных организаций при дистанционном формате обучения относится *отсутствие внутри образовательной организации единой стратегии применения электронного обучения* при реализации основных и дополнительных образовательных программ. И, как следствие, отсутствие образовательного портала (как единой образовательной платформы организации), необходимого технического оборудования; а также локальной нормативной документации и экспертного совета по оценке качества электронных курсов [6, с. 7-19; 8, с. 56-57].

Как показывает практика, любой материал может не только отрабатываться во всех видах речевой деятельности, где каждый из видов «вносит свой вклад в формирование механизма владения иностранным языком» [16, с. 174], но и представляться в ЭОР посредством разнообразных интерактивных образовательных модулей. Интенсивность работы с ЭОР позволила выбрать наиболее эффективные модули и оптимально скорректировать настройки их работы для формирования определенных ВРД.

Работа с иностранным текстом (как печатным, так и в аудио- и видео-форматах представления) позволяет использовать интерактивные образовательные модули автоматической проверки. При работе в дистанционном режиме важна четкая формулировка заданий для работы с различными видами текстов (предполагающими глобальное, селективное или детальное понимание прочитанного или услышанного). Такая опция настройки текста как «Ограничение по времени» может способствовать концентрации внимания на основной теме текста и на невозможности перевода каждого слова, что необходимо для определения общей темы или идеи *при глобальном чтении или понимании аудио или видео-текста*. Типичными упражнениями при глобальном чтении являются задания на интерпретацию визуального сопровождения

печатного текста (иллюстрации, графики, таблицы), а также задания на аудио-интерпретацию (анализ звуков, голоса, настроения говорящих) и определение значения мимики и жестов говорящих (при видео воспроизведении). Эту задачу решают в ЭОР такие тестовые вопросы как «Перетаскивание маркеров», «Перетаскивание на изображение» и «Вопросы на соответствие».

Для поиска конкретной информации *при селективном чтении / понимании* может быть полезна такая настройка как «Метод навигации», при котором «Последовательная навигация» позволяет выполнить тест без возможности возвращения к предыдущим страницам или просмотра последующих. При работе с данным видом чтения и аудирования следует уделять внимание «мнимым» незнакомым словам, значение которых легко понять, повторив способы словообразования, а также вспомнив интернациональные слова. Эту задачу решают разнообразные тестовые вопросы («На соответствие», «На упорядочивание», «Выбор пропущенных слов»), а также *вариативные электронные игры* [2, с. 5-6].

Полное понимание текста (*при детальном чтении, прослушивании или просмотре*) требует выполнения подготовительных упражнений на тренировку и закрепление лексико-грамматического материала. Это могут быть задания на определение синонимов и антонимов, способов выражения отрицания, а также упражнения на употребление наречий и прилагательных, выражающих количество, качество, сравнения и др. Подобные задания реализуются в ЭОР разными типами тестовых вопросов (*от «Множественного выбора» и «Краткого ответа» до «Вложенных ответов»*). Данный вид чтения или аудирования используется на этапе углубленного изучения иностранного языка и предполагает переход от одного уровня к другому (от глобального через селективное к детальному пониманию). Кроме последовательной навигации и ограничения по времени можно включать настройку «Вступление» (для отображения важной информации под ссылкой на элемент), а также использовать дополнительные ограничения на попытки («Безопасность браузера», «Принудительная задержка между попытками») при выборе нескольких интерактивных модулей во время работы с одним материалом, требующим детального понимания прочитанного или услышанного.

Задания на формирование и развитие подготовленного высказывания представляются в ЭОР модулями ручной проверки, где ответы оформляются в текстовом, аудио- или видео-формате. Эффективно дополнить данные задания можно интерактивными модулями автоматической проверки (*тестами, кроссвордами или электронными играми*) для тренировки и закрепления лексического минимума, грамматических и стилистических особенностей изучаемого языка, а также необходимых фактов и реалий [2, с. 6-11]. Тренировать непод-



готовленную речь (монологическую или диалогическую, устную или письменную) при дистанционном обучении лучше с помощью открытых коммуникационных программных сервисов (*BigBlueButton, Zoom, Adobe Connect* и др.), которые позволяют общаться в режиме онлайн-доступа. Возможность реального общения (используя аудио или видео), демонстрация презентаций, работа с интерактивной доской относятся к основным преимуществам данных платформ.

Столкнувшись с необходимостью дистанционной реализации программ, многие образовательные организации, педагогические работники и обучающиеся оказались к такому формату не совсем готовы, поскольку согласно документам, определяющим приоритеты стратегического развития, задача электронного ресурсного обеспечения дисциплин в полном объеме до текущего момента не являлась обязательной [6, с. 11]. Личные результаты, а также опыт сторонних организаций позволяет утверждать, что при электронном ресурсном обеспечении образовательных программ (в том числе высшего образования) требуется целый комплекс мероприятий, включающий «организационные, информационно-компетентностные, программно-планирующие, содержательные, методические и материально-технические» виды деятельности [8, с. 55-56].

Однозначной является *активизация самообразования обучающихся* высшей школы. И для «изменения базовых положений в сторону парадигмы самообразования» требуется внесение изменений в закон об Образовании [14, с. 37-38], а также в федеральные стандарты не столько высшего, сколько начального общего образования. Этот факт понимают и студенты, о чем свидетельствуют их ответы о преимуществах дистанционного обучения как временного (или дополнительного) формата. Несмотря на то, что 11% обучающихся не отметили никаких преимуществ дистанционных образовательных технологий, почти 90% их осознали и почувствовали, что послужит стимулом к их дальнейшему саморазвитию и положительно повлияет на качество обучения. Среди основных преимуществ указаны такие как: доступ к учебным материалам в удобное время и в любом месте (56%), индивидуальный темп обучения (47%); возможность самостоятельного распределения времени (38%), развитие самоорганизации (33%), формирование навыка самостоятельной работы (33%) и умения планирования (20%), многократное выполнение заданий (16%).

Для образовательной организации первостепенной является *выработка единой стратегии для организации электронного обучения*. Она включает в себя: создание единой платформы образовательной организации для внедрения ЭОР, введение локальной документации, экспертную оценку качества ЭОР, закупку или модернизацию программного обеспечения [6, с. 7-15; 7, с. 29; 8, с. 56; 11, с. 243].

*Для педагогических работников необходимо: переосмысление основных образовательных целей, роли современного педагога в системе образования для оптимизации учебного процесса* [7, с. 30; 14, с. 38; 15, с. 40]; а также *повышение профессиональных компетенций* для оптимальной организации онлайн-мероприятий и для грамотного электронного ресурсного обеспечения дисциплин, предполагающего гармоничное распределение объема, четкую формулировку заданий, методическую продуманность подачи учебных материалов и качество их представления в ЭОР с учетом современных требований - [6, с. 12; 11, с. 243-245; 15, с. 41].

Сложившаяся ситуация стала неким аудитом, результаты которого позволят увидеть проблемы современного образования и переоценить роль педагога в образовательной системе [7, с. 30]. Оптимизация учебного процесса позволит пересмотреть работу не только при дистанционном, но и при аудиторном формате обучения. По иностранному языку время на занятии должно быть максимально отведено для спонтанной коммуникации (как устной, так и письменной). Для дистанционного формата подойдут задания на тренировку и закрепление вокабуляра, грамматических основ, а также на развитие рецептивных умений [11, с. 246].

Электронное обучение прошло в РФ все стадии, характерные при внедрении чего-то нового и неизвестного (по известной в психологии и менеджменте модели принятия неизбежного). От настороженного отношения до полного отторжения проявляет себя стадия «отрицания», находя аргументы в нереальности данного формата обучения для РФ. На смену приходит возмущение по поводу «нововведений с Запада» и «заклучение соглашений» в виде принятия небольших уступок. Преодолевая сложности, связанные с отсутствием необходимого количества нормативов, отсутствием общих и специальных компетенций, электронное обучение действительно начинает активно развиваться в нашей стране, открывая реальные преимущества для самых разных направлений образовательной деятельности.

Внеплановая ситуация перехода на дистанционное обучение позволила определить проблемные точки в образовательном процессе и зафиксировала новый этап в развитии российского электронного обучения. Четкий анализ, определение корректирующих действий позволят как образовательным организациям, так и педагогическим работникам, а значит и российскому образованию в целом, выйти на новый уровень развития. Изменение нормативной документации, оптимизированный учебный процесс изменит также отношение студентов к процессу обучения, предполагая разделение с преподавателем ответственности за результат, позволяя разрабатывать стратегию учебной деятельности и стимулируя к самостоятельному мышлению и овладению дополнительными компетенциями [1, с. 122; 14, с. 37].

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абсаямова Р.А., Войтик Н.В., Полетаева О.Б. Построение индивидуальной стратегии обучения иностранному языку в вузе с применением интерактивных технологий // Вестник Омского государственного педагогического университета. 2018. №3 (20). С.123-126.
2. Авдосенко Е.В., Куйдин А.А. Электронная игра как элемент формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Открытое и дистанционное образование. Томск. 2019. № 3(75). С.5-13.
3. Александров А.Ю., Верещак С.Б., Иванова О.А. Цифровизация российского образовательного пространства в контексте гарантий конституционного права на образование // Высшее образование в России. 2019. №10. С.73-82.
4. Андреев А.А., Диденко Е.А., Здановский О.Ю. Понятийно-терминологические проблемы современной цифровой образовательной среды // Право и государство: теория и практика. 2017. № 10 (154). С. 127-131.
5. Бекетова О.Н., Демина С.А. Дистанционное образование в России: проблемы и перспективы развития // Социально-гуманитарные знания. 2018. №1. С. 69-78.
6. Блинов В.И., Сергеев И.С., Есенина Е.Ю. Внезапное дистанционное обучение: первый месяц аврала (по результатам экспресс-исследования и экспресс-опроса) // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. №2 (41). С.6-33.
7. Бойкова А.В. Некоторые проблемы перехода на дистанционное обучение в военных вузах в условиях пандемии // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. №4-2. С.29-31.
8. Бургов А.С., Крепец И.В. Анализ результативности организации электронного обучения в системе среднего профессионального образования в период самоизоляции // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. №2 (41). С.55-57.
9. Егорова Т.Н., Белухина Н.Н., Ахмедзянова Т.С. Методология и методы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной системе дистанционного образования // Открытое образование. 2018. №6. С.4-13.
10. Замулин И.С. Основные исторические этапы и аспекты становления современного дистанционного образования и некоторые платформы его реализации // Вестник ХГУ им. Н.Ф. Катанова. 2019. №28. С.109-113.
11. Колмакова О.А., Авдосенко Е.В. Электронное ресурсное обеспечение дисциплины «Иностранный язык»: удаленно, но ближе к цели // Современные проблемы профессионального образования: опыт и пути решения: сборник статей Второй всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Иркутск: ИрГУПС, 2017. С.242-247.
12. Лапчик М.П. О развитии нормативно-правовых основ дистанционного образования в России // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2014. №4. С.100-113.
13. Скворцов А.А. Эволюция и внедрение дистанционных образовательных технологий в учебный процесс студента в наукоёмкой образовательной среде // Вестник ТГУ. 2015. №1 (141). С.46-54.
14. Смирнов И.П. Дистанционные технологии – путь к самообразованию // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 2. С.37-39.
15. Ходоровская А.Л. Перестать отрицать и начать учить онлайн // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. №2 (41). С.39-41.
16. Цветкова Т.К. Особенности обучения иностранному языку на этапе субординативного билингвизма // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2019. №3 (832). С.167-176.
17. Шевченко О.И., Ивко В.И. Формы дистанционного обучения в вузе // Инновационная наука. 2018. №12. С.175-178.
18. Шобонова Л.Ю., Котылева Е.А., Белоусова Н.А. Средства электронного обучения в изучении иностранных языков // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. №2. URL: <https://mir-nauki.com/89PDMN218.html> (дата обращения: 08.04.2020).
19. Эккерт Н.В., Алламярова Н.В., Гараева А.С. Проблемы развития Российской законодательной базы и нормативно-правового регулирования в области дистанционных образовательных технологий в системе высшего медицинского образования // Социальные аспекты здоровья населения. 2016. №1. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25656914&> (дата обращения: 04.04.2020).
20. Яскевич М.И. Массовые открытые онлайн-курсы как главная тенденция развития образования // Культурное наследие России. 2019. №2. С.79-84.
21. Bremer C., Köhler Th., Hafer J. Blickwinkel. E-Learning als Vorstufe der Digitalisierung von Bildung? // Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre. 2019. № 07, S. 78 – 81. URL: <https://synergie.blogs.uni-hamburg.de/ausgabe07-beitrag-bremer-koehler-hafer/> (дата обращения 19.07.2020).
22. Buschle Ch., König A. E-Learning und Blended-Learning-Angebote: Möglichkeiten beruflicher Weiterbildung für Kita-Fachkräfte // MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. 2018. Nr. 30 (1). S. 50-72. URL: <https://www.medienpaed.com/article/view/559> (дата обращения 22.07.2020).
23. Für ein barrierefreies Studium // Die besonderen Belange behinderter und chronisch kranker Studierender. Philipps-Universität Marburg. 2019. 21 S. URL: [https://www.uni-marburg.de/de/studium/service/sbs/sbs\\_leitfaden\\_fuer\\_lehrende.pdf](https://www.uni-marburg.de/de/studium/service/sbs/sbs_leitfaden_fuer_lehrende.pdf) (дата обращения 22.07.2020).
24. Gerner V., Jahn D., Schmidt C. Blended Learning: Die richtige Mischung macht's! // Ein praktischer Ideengeber für digital unterstützte Lehr-/Lernkonzepte. 2019. 16 S. URL: <https://www.ili.fau.de/2020/01/28/blended-learning-die-richtige-mischung-machts/> (дата обращения 21.07.2020).
25. Oakley B.A., Sejnowski T.J. What we learned from creating one of the world's most popular MOOCs // Science of Learning. 2019. № 7. P.1-7. URL: <https://www.nature.com/articles/s41539-019-0046-0> (дата обращения 22.07.2020).

© Авдосенко Елена Валериановна (aev74@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ ПРАВИЛЬНОГО ФОНАЦИОННОГО ДЫХАНИЯ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ (В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЕ НАУЧНОЙ РЕЧИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ)

MODERN TECHNOLOGIES FOR IMPROVING THE SKILLS OF CORRECT PHONATION BREATHING AMONG FOREIGN MEDICAL STUDENTS (IN THE CONTEXT OF TEACHING THE CULTURE OF SCIENTIFIC SPEECH AND PROFESSIONAL BUSINESS COMMUNICATION)

R. Arzumanova  
Yu. Gosteva

*Summary:* The analysis of modern technologies for the formation of correct phonation breathing skills in foreign medical students gives grounds to assert that the formation of phonation breathing skills allows teaching the culture of scientific Dialogic and monological oral speech, professional and business communication. The project presents and systematizes modern technologies for the formation of proper phonation breathing skills. Exercises on formation of skills of correct phonation breathing are described. Methodological recommendations for teachers on the use of modern technologies for the formation of phonation breathing skills of foreign medical students are presented.

*Keywords:* modern technologies, formation of skills of correct phonetic and phonation breathing, speech development, foreign medical students.

**Арзуманова Раиса Аркадьевна**

К.п.н., доцент, Российский университет дружбы народов  
arzumanowa@mail.ru

**Гостева Юлия Николаевна**

К.п.н., доцент, Российский университет дружбы народов  
ulianik@mail.ru

*Аннотация:* Анализ современных технологий формирования навыков правильного фонационного дыхания у иностранных студентов-медиков даёт основание утверждать, что сформированность навыков фонационного дыхания позволяет обучить культуре научной диалогической и монологической устной речи, профессионально-деловому общению. В проекте представлены и систематизированы современные технологии формирования навыков правильного фонационного дыхания. Описаны упражнения по формированию навыков правильного фонационного дыхания. Представлены методические рекомендации для преподавателей по использованию современных технологий формирования навыков фонационного дыхания иностранных студентов-медиков.

*Ключевые слова:* современные технологии, формирование навыков правильного фонетического и фонационного дыхания, развитие речи, иностранные студенты-медики.

## Введение

Выявление и анализ эффективных технологий современных технологий совершенствования навыков правильного фонационного дыхания у иностранных студентов-медиков обусловил этапы работы над проектом:

1. уточнение понятийного аппарата;
2. уточнение основных критериев правильного фонационного дыхания;
3. систематизация фонационных навыков студентов-медиков;
4. характеристика контекстной обусловленности формирования фонационных навыков как мотивирующего фактора;
5. операционализированное описание современ-

ных технологий формирования навыков правильного фонационного дыхания у иностранных студентов-медиков в контексте обучения культуре научной речи и профессионально-деловому общению.

Фонационная компетенция представляет собой характеристику степени усвоения совместной осознанной работы артикуляционных органов и органов дыхания во время произнесения речевых и вокальных звуков.

**Фонационное или речевое дыхание** играет большую роль при создании звуков речи. При фонационном дыхании производство звуков происходит произвольно, вдох становится короче, выдох, в свою очередь, является замедленным, прерывистым, подчиненным произ-

несению текста, очередной вдох происходит без паузы.

При произнесении звуков речи выгоняемая воздухом струя встречается с сомкнутыми и напряженными голосовыми связками. При колебании голосовых связок в голосовой щели образуется разряженные потоки выдыхаемого воздуха в струе. Такие воздушные колебания образуют звуки речи. Выдох речи обычно происходит через ротовую полость. Лишь небольшие порции выдыхаемого воздуха проходят через нос, образуя произношение отдельных звуков. Фонация звуков сопровождается реберно-диафрагмальным типом дыхания, осуществление которого происходит в результате сокращения диафрагмы и межреберных мышц. Для того чтобы исполнить песню или произнести речь человеку необходимо изменение естественного газообменного реберно-диафрагмального типа дыхания для создания благоприятных условий с целью осуществления деятельности речевого аппарата.

#### Изложение основного материала исследования

Основными критериями создания правильного фонационного дыхания являются следующие характеристики: при правильном фонационном дыхании

- не осуществляется перегрузка воздуха легкими;
- работа голосовых связок не ориентируется на давление воздуха;
- максимально смягчается подвязочное давление;
- происходит минимальное дыхательное движение грудной клетки;
- осуществляются минимальные затраты воздуха в связи с голосовыми изменениями по высоте и силе затрат;
- голосовые связки сохраняют свои функции в процессе речи;
- при производстве речи участвуют все дыхательные мышцы;
- органы грудной клетки и верхней части речевого аппарата освобождены от напряжения;
- при необходимости ротовая полость может достичь максимального расширения.

Опираясь на исследования внешней структуры речевой деятельности, мы определяем фонационные навыки как способность иностранного студента-медика осуществлять самостоятельное речевое воздействие на операциональном уровне, благодаря которому при осуществлении всех требований повышается сложность произнесения запланированных речей.

**Можно систематизировать фонационные навыки иностранных студентов-медиков.** К первой группе относятся технологические навыки,

представляющие собой особенности правильного

произношения звуков при произнесении запланированных речей и исполнении вокальных номеров, с четкой артикуляцией, хорошей дикцией, с выполнением фразового и словесного ударения. При этом может произойти изменение динамического диапазона с целью достижения выразительности речи. Необходимо соблюдать рациональное использование дыхательной системы для достижения беглого говорения при нормальном восприятии речи (до 5 слогов в секунду).

Ко второй группе относятся художественно-эмоциональные фонационные навыки, при которых соблюдается мелодический рисунок; сохраняется интонационное оформление, как при осуществлении устного высказывания, применяется тембровая окраска, соответствующая ситуации и задачам высказывания; во фразе логически выделяется лексема или словосочетание.

Третью группу представляют рефлексивно-оценочные фонационные навыки, благодаря которым проявляются способности внесения элементов новизны в осуществление речеголосовой деятельности. Кроме этого, выявляются способности к демонстрации творческих способностей и проявлению качеств импровизации [Аристова, 2005, 16].

Речевая деятельность как реализация активного целенаправленного процесса восприятия или порождения речи имеет непосредственный предмет, продукт, результат, а также средства и уникальные способы реализации формы общения. Поэтому необходимо формировать гибкость и автоматизированность навыка речевой деятельности с помощью осуществления контекстной обусловленности. Предметное содержание занятий по обучению культуре научной речи и профессионально-деловому общению позволяет обеспечить образовательную среду для успешного совершенствования навыков фонационного дыхания иностранных студентов-медиков, что способствует, в свою очередь, развитию диалогической и монологической устной речи.

По мнению И.А. Зимней, любой речевой навык завершает свое формирование лишь при достижении оптимального уровня совершенства действия речи, т.е. операционального аспекта деятельности [Зимняя, 1974, 64]. Следует отметить, что отсутствие контроля со стороны сознательной деятельности направлено на достижение последовательности и правильности исполнения действий речевого навыка.

Проведенный анализ современных технологий совершенствования фонационных навыков позволил выявить наиболее эффективные, среди которых – интерактивные диалоговые (в том числе цифровые) технологии; проектная технология как современный способ



развития в ходе исследовательской деятельности осознанного отношения иностранных студентов-медиков к речевой среде и собственной речи. Интерактивные диалоговые (в том числе цифровые) технологии позволяют в контексте профессиональных интересов и профессионально значимых навыков иностранных студентов-медиков обеспечить совершенствование фонационных навыков всех трёх групп (см. выше).

Использование интерактивных диалоговых технологий (дебатов, дискуссий) позволяет формировать и совершенствовать коммуникативные навыки грамотного ведения полемики, отстаивания своей точки зрения на основании полученных знаний и логических суждений, сопоставления, сравнения и самостоятельного поиска и анализа информации, полученной из разных источников.

Кроме того, эти технологии развивают у иностранных студентов-медиков навык правильного произношения звуков речи при демонстрации речевого или вокального режима работы голоса; навык четкой артикуляции; особенности владения фразовым и словесным ударением. Кроме этого, студенты-медики получают возможность управлять силой своего голоса для достижения выразительности речи; научиться рационально использовать дыхание; совершенствовать беглое говорение в формате нормального восприятия (до 5 слогов в секунду), а также интонационное оформление речи, соответствующее содержанию устного высказывания; тембровую окраску голоса в соответствии с ситуацией и задачей высказывания, умение вносить элементы новизны в речевую деятельность, импровизировать.

Проведению дебатов должна предшествовать большая подготовительная работа, и важный этап подготовки – это формулировка темы. Тема должна затрагивать значимые проблемы, быть актуальной, представлять интерес для сторон, быть пригодной для спора. Для того чтобы помочь иностранным студентам-медикам в подборе аргументов, им предлагаются материалы упражнений, публикации периодических изданий, материалы Интернета. Для подготовки к дебатам можно использовать приём «параллельные тексты»: организация работы с текстами, имеющими аргументы в поддержку различных точек зрения. Приём может быть реализован при работе, как минимум, с двумя текстами, в которых выражены различные мнения по одному и тому же вопросу. Первый, как правило, отражает наиболее распространённое мнение, второй текст нужно подобрать так, чтобы он это распространённое мнение оспаривал.

Постоянное и динамичное развитие цифровых технологий открывает новые возможности использования теоретических и практико-ориентированных электронных курсов, предоставляющих широкие возможности

индивидуализации учебного процесса с учетом способностей каждого обучающегося. Основными направлениями использования цифровых технологий в образовательном процессе можно считать следующие: 1) использование специально разработанных для иностранных студентов-медиков цифровых образовательных ресурсов; 2) использование ресурсов сети Интернет, созданных для всеобщего использования, но обладающие потенциалом для решения образовательных задач, в том числе задач формирования навыков фонационного дыхания.

Преимуществом проектов в практике формирования фонационных навыков становится возможность преподавателя спроектировать работу с образцовой видеолекцией; организовать работу по самостоятельному изучению материалов, размещённых на различных образовательных платформах.

Использование ресурсов сети Интернет, созданных для всеобщего использования, но обладающих потенциалом для решения образовательных задач может стать одним из мотивирующих факторов совершенствования фонационных навыков иностранных студентов-медиков при обучении русскому языку. Данные ресурсы можно классифицировать следующим образом:

1. Ресурсы сети Интернет с контентом, направленным на развитие и поддержку русского языка (сайты «Грамота.ру» (<http://gramota.ru/>), «Грамматика» (<http://gramma.ru/>), «Текстология» (<http://www.textologia.ru/>), «Национальный корпус русского языка» (<http://www.ruscorpora.ru/>), портал «Современный русский» (<http://www.oshibok-net.ru/for-all/>)).
2. Ресурсы сети Интернет с контентом, необходимым для решения задач совершенствования фонационных навыков иностранных студентов-медиков при обучении русскому языку, но не являющиеся специально для этого созданными (поисковые системы, сайты музеев, театров, выставок и пр.).
3. Электронные библиотеки со справочниками, энциклопедиями, словарями, учебной и классической художественной литературой (например, Академик (<https://dic.academic.ru/>), сайт «Полка» (<https://polka.academy/>)).
4. Художественные и документальные фильмы, мультфильмы, архивные видеозаписи, видеозаписи театрализованных постановок и пр.

С целью совершенствования фонационных навыков иностранных студентов-медиков при обучении русскому языку могут использоваться современные мессенджеры (например, Viber, WhatsApp), а также средства текстовой и аудиовизуальной связи (например, электронная почта и Skype).

Рассмотрим для примера некоторые возможности

использования справочно-информационного портала «Грамота.ру».

Несомненно, в процессе совершенствования фонционных навыков иностранных студентов-медиков при обучении русскому языку особое место уделяется прослушиванию озвученных текстов. Для этого необходимо обратить пристальное внимание на орфоэпические особенности произнесенного диктором текста, а также тему, раскрывающую его лексические особенности. На портале «Грамота.ру» размещен аудиословарь «Русский устный», с помощью которого обучающиеся смогут в интересной форме познакомиться с русской фразеологией, незнакомыми фразеологическими сочетаниями и сращениями, пословицами и поговорками. Кроме этого, в увлекательной форме студенты имеют возможность получить новые сведения о русской культуре, об особенностях классической и современной литературы, этимологического происхождения незнакомых лексем.

Необходимо отметить словарь «Говорите правильно», действующий на портале «Грамота.ру». Здесь ведущие ведут непринужденную беседу о трудностях

русской орфоэпии, произношения слов, а также о лексических и грамматических особенностях русского языка. Тематика выпусков «Словаря ударений» определяется формулировкой наиболее частых вопросов, размещенных в разделе «Справочное бюро» портала.

### Заключение

Мы отметили, что аудирование способствует развитию и совершенствованию навыка правильного произношения слов и умению уместного употребления лексем с учетом их лексического значения.

Однако использование цифровых ресурсов имеет некоторые ограничения для обучающихся. В качестве примера можно привести особенности обучающих программ и электронных учебных пособий, которые являются программами закрытого типа и контролируются компьютерной системой. Поэтому в целях обеспечения живого общения при использовании цифровых ресурсов целесообразно предлагать иностранным студентам-медикам учебное сотрудничество, организуя работу в парах и в малых группах.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Аристова Е.А. Развитие у студентов вуза фонетических и фонационных навыков иноязычной устной речевой деятельности // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2014. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-u-studentov-vuza-foneticheskikh-i-fonatsionnykh-navykov-inoazychnoy-ustnoy-rechevoy-deyatelnosti> (дата обращения: 11.02.2020).
2. Соколов А.Н. Автореферат диссертационного исследования. Внутренняя речь и мышление 1968, с.56-57 URL: [http://irbis.gnpbu.ru/Aref\\_1967/Sokolov\\_A\\_N\\_1967.pdf](http://irbis.gnpbu.ru/Aref_1967/Sokolov_A_N_1967.pdf)
3. Алексеева Ирина Николаевна восстановление фонационного (речевого) дыхания у больных с дизартрией в раннем восстановительном периоде инсульта (из опыта работы логопеда) // Евразийский Союз Ученых. 2015. №4-5 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vosstanovlenie-fonatsionnogo-rechevogo-dyhaniya-u-bolnyh-s-dizartriyei-v-rannem-vosstanovitelnom-periode-insulta-iz-opyta-raboty-logopeda> (дата обращения: 11.02.2020).
4. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности "Логопедия" — М.: В. Секачев, 1998 URL: <http://pedlib.ru/Books/2/0015/2-0015-39.shtml>
5. Бурачевская О.В., Бурачевская Т.В., Бурачевская Н.И. Возможности использования компьютерных технологий в работе с людьми с нарушениями речи // Вопросы педагогики. — 2017. — №3. — С. 21-26. — URL <https://moluch.ru/th/1/archive/63/2608/> (дата обращения: 11.02.2020).
6. Арзуманова Р.А., Гостева Ю.Н., Зеленова О.В. Современные технологии развития речи в формировании правильного фонационного дыхания у иностранных студентов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки», —2020. — № 3. — С. 39 – 42
7. Зимняя И.А. Речевая деятельность и психология речи // Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А. Леонтьев. — М.: Наука, 1974. — С. 64-72.

© Арзуманова Раиса Аркадьевна (arzmanowa@mail.ru), Гостева Юлия Николаевна (ulianik@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

### PARTICULARITIES OF EFFECTIVE CONTROL IMPLEMENTATION WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A DISTANCE FORMAT

**I. Belyaeva  
E. Samorodova  
S. Bakaeva  
A. Fedorova**

*Summary:* The authors of this work talk about some of the features of the organization and implementation of control of foreign language knowledge acquired through distance learning. One of the most pressing problems of learning in a distance is the control of current knowledge by the teacher. How to implement it, what schemes are in place today - these questions are the purpose of this study. Existing platforms for teaching foreign languages help students to consolidate their knowledge and independently control it. But for the implementation of objective control, teachers need other means and methods. The authors analyze proctoring as one of the methods of objective assessment of students during intermediate and final certification.

*Keywords:* e-learning, distance educational technologies, proctoring, distance learning, foreign language.

**Беляева Ирина Георгиевна**

к.филол.н., старший преподаватель, ФГАОУ  
ВО «Московский государственный институт  
международных отношений (университет)  
Министерства иностранных дел Российской Федерации»  
irinatomakova@mail.ru

**Самородова Екатерина Александровна**

к.ю.н., доцент, ФГАОУ ВО «Московский государственный  
институт международных отношений (университет)  
Министерства иностранных дел Российской Федерации»  
e.samorodova@inno.mgimo.ru

**Бакаева Софья Андреевна**

к.филол.н., старший преподаватель, ФГАОУ  
ВО «Московский государственный институт  
международных отношений (университет)  
Министерства иностранных дел Российской Федерации»  
sophiebakaeva@gmail.com

**Федорова Анна Александровна**

Преподаватель, ФГАОУ ВО «Московский государственный  
институт международных отношений (университет)  
Министерства иностранных дел Российской Федерации»  
fedorova\_anna@mail.ru

*Аннотация:* Авторы данной работы говорят о некоторых особенностях организации и осуществления контроля знаний иностранного языка, полученных при дистанционном обучении. Одной из самых актуальных проблем обучения в удаленном доступе остается контроль текущих знаний преподавателем. Как и каким образом его осуществлять, какие схемы есть на сегодняшний день – эти вопросы составляют цель данного исследования. Действующие платформы для обучения иностранным языкам помогают студентам закрепить полученные знания и самостоятельно проконтролировать их. Но для осуществления объективного контроля преподавателям нужны иные средства и способы. Авторы анализируют прокторинг, как один из способов объективного оценивания студентов при проведении промежуточной и итоговой аттестаций.

*Ключевые слова:* электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, прокторинг, дистанционное обучение, иностранный язык.

Понятие дистанционное образование прочно вошло в научную литературу [1-4]. Часто между дистанционным и заочным обучением ставится знак равенства. Но это не совсем верно. В Российской Федерации отсутствует понятие дистанционной формы обучения. Согласно статье 17.2 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.06.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.07.2020) на территории РФ существует только очная, очно-заочная и заочная формы обучения. Основная идея заочного

обучения состоит в его в доступности той категории студентов, которая не может себе позволить очную форму в связи с определенными обстоятельствами. Заочное образование подразумевает удаленную самостоятельную работу студента в течение всего периода времени, но прохождение контроля знаний и компетенций организовано в стенах института. При дистанционной форме студенты могут получать знания, а также проходить их контроль только на виртуальной образовательной платформе. Благодаря новым техническим возможностям

появились новые средства обучения, содержащиеся в ёмком понятии ИКТ, в связи с чем и появился в конце двадцатого века термин электронное обучение, который быстро укоренился в педагогической практике. Но, тем не менее, понятие электронное обучение на протяжении уже длительного времени остаётся размытым. Для одних это обучение с использованием интернет-технологий, для других это аналог дистанционного обучения. Между электронным обучением и дистанционным, которое в статье 16.1 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.06.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.07.2020) именуется дистанционными образовательными технологиями проходит тонкая грань, заключающаяся в том, что при использовании дистанционных образовательных технологий преимущественно используются информационно-телекоммуникационные сети. Некоторые высшие учебные заведения осуществляют образовательную деятельность исключительно в дистанционном формате. В основе их деятельности лежит статья 16.2 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.06.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.07.2020), позволяющая учебным заведениям осуществлять педагогическую деятельность исключительно при помощи дистанционных образовательных технологий и электронного обучения. Одним из примеров подобного обучения является Росдистант – уникальный образовательный проект, который был разработан в рамках Федеральной инновационной площадки Министерства образования и науки и представляющий один из вариантов высшего онлайн-образования, ориентированного на получение только актуальных практических знаний, необходимых для эффективной профессиональной деятельности.

Подчеркивая тот факт, что обучение онлайн является самым доступным среди существующих на сегодняшний день форм, авторы настоящей статьи рассматривают организационные и методические вопросы и особенности дистанционного обучения в контексте преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. У обучающихся, как уже говорилось об этом выше, с применением дистанционных образовательных технологий появляется много возможностей для получения новых знаний в изучаемой дисциплине (зд. иностранный язык), но только с соблюдением определенных условий: надлежащее техническое и дидактическое оснащение высших учебных заведений.

Невыполнение соответствующих требований всегда становится причиной организации некачественного учебного процесса с одной стороны, или невозможности осуществления такого обучения в целом, с другой.

Информационно-компьютерные технологии привнесли во все существующие формы обучения (очную, очно-заочную, заочную, аудиторные занятия, самостоя-

тельную, внеаудиторную, групповую, парную и индивидуальную работу студентов) существенные изменения. Увеличился объём информации, получаемой на аудиторных занятиях. Самостоятельная работа обучающихся стала составлять значительную часть образовательного процесса. Нельзя не отметить, что именно дистанционное образование «централизует» личность обучающего, делает акцент на его способностях, возможности работать и развивать свой творческий потенциал. Соответственно, особое место в процессе дистанционного обучения занял самоконтроль студентов.

Благодаря богатому языковому материалу, размещенному на уже существующих онлайн платформах для изучения иностранных языков, обучающие получили широкие возможности для самостоятельного контроля необходимых знаний, умений и навыков. В пример для изучающих французский язык можно привести систему тестов, которую предлагают такие сайты и платформы, как *Bonjour de France*, *Français Facile*, *TV5MONDE*, *Fun MOOC*, *Accent Français*.

Среди студентов, изучающих иностранные языки в высших учебных заведениях, большую популярность приобрели приложения для заучивания новых слов, новых грамматических форм (например: спряжение глаголов), а также автоматизации новых полученных грамматических навыков. Наиболее эффективными и максимально способствующими оптимизации процесса овладения иностранным языком студентов как языковых, так и неязыковых вузов являются задания и упражнения, созданные преподавателем для своих языковых групп, которые максимально учитывают потребности и особенности преподаваемого студентам курса. Одной из распространённых бесплатных платформ, которые могут использоваться любым университетом в образовательном процессе, является платформа MOODLE. Как лексические, так и грамматические навыки на данной платформе могут отрабатываться до их полной автоматизации студентами самостоятельно в режиме их автоматической проверки и оценки, что повышает уровень владения языком за более короткий период за счёт многократности повторения и исходя из индивидуальных пробелов в знаниях. Задания и упражнения для тренировки лексических и грамматических навыков могут быть разработаны в инструменте «тест». Автоматически проверяются задания, при выполнении которых использовались перетаскивание, выбор правильного варианта, короткий ответ. Все данные способы самоконтроля подразумевают письменную форму. Короткий ответ позволяет осуществлять перевод с иностранного языка на родной и наоборот, трансформировать с точки зрения грамматики одни типы предложений в другие. Большую популярность среди студентов получили приложения, позволяющие заучивать новую лексику в online формате при помощи автоматического контроля со стороны программы. При помощи МемоWord вводить необходимые



слова для запоминания могут как преподаватель, так и студенты. Новые слова и выражения можно вводить как в письменной, так и в устной форме. Quizlet позволяет учить не только новые слова и выражение, но и определения, грамматические правила. Преподаватели имеют возможность создавать для своих студентов тренажёры по заучиванию понятий, определений, лексических единиц. Электронные средства существенно расширяют возможности и качество самоконтроля.

Открытым вопросом остаётся до сих пор качество и объективность текущего и итогового контроля изучающих иностранный язык со стороны преподавателя при помощи электронных средств обучения. Если электронные средства контроля, применяемые во время очных занятий, являются довольно объективным способом оценки знаний учащихся, (например, перевод текста с экрана) то, переходя в дистанционный формат, они теряют свою объективность. Платформы, о которых упоминалось выше, соответствуют понятию самоконтроля и теряют свою объективность в процессе контроля знаний студентов со стороны преподавателя. Любые задание или тест выполненные в онлайн режиме на таких платформах, с целью осуществления контроля знаний студента могут быть выполнены не подлежащим данному контролю человеком.

Таким образом, основной проблемой, которую ощутили на себе как студенты, так и педагоги при осуществлении контроля в дистанционном формате, стала проблема объективной оценки знаний студентов со стороны преподавателей.

Традиционными формами контроля, осуществляемыми в высших учебных заведениях, являются текущий, тематический, итоговый, отсроченный контроли. Эти формы касаются всех видов подготовки и проводятся как в устной, так и в письменной форме. При письменном контроле основной проблемой является определение степени самостоятельности ответов и выполнение заданий в online формате студентами, причём при письменной форме контроля возможность определить степень самостоятельности выполнения работ существенно падает.

Как один из успешных вариантов письменного контроля могут быть предложены тестовые задания, жёстко лимитированные по времени. Подобные тесты могут быть двух видов:

- первый тест- студент знает количество тестовых заданий и временной интервал, предназначенный для выполнения теста;
- второй – студент не знает количество заданий в тесте, но знает, сколько времени ему отведено на его выполнение, и для успешного прохождения и получения максимального количества баллов необходимо выполнить все пункты, или их большую часть (например 120 заданий тестовых за 30 – 35

мин. Приблизительно 15-20 сек на выполнение задания)

Соответственно, у обучающегося хватает времени только на прочтение задания и мгновенное его выполнение (времени воспользоваться словарем, интернетом, или поддержкой стороннего человека нет).

Для организации такого контроля с технической стороны необходимо оснащение аудитории аудио- и видеосвязью. Процесс возможен в режиме конференции, когда преподаватель видит своих студентов.

С точки зрения методики, тесты должны быть тщательно продуманы и разработаны, и направлены на контроль только пройденного материала (без элементов языковой догадки, прогнозирования и тп).

Обучающий без промедления выберет (напишет) тот вариант, в котором уверен.

**Пример теста:**

1. **Choisissez la forme du verbe qui convient/ Выберите форму глагола, которая подходит.**  
Elle \_\_\_\_\_ jusqu'à 17 heures. (1 point)  
Она работала до 5 часов  
a) Travallait  
b) A travaillé  
c) Travailler (время выполнения 15- 20 сек)
2. **Compléter par une préposition/ Вставьте предлог**  
Il pense \_\_\_\_ elle, \_\_\_\_ cesse./ (2 points)  
/ он беспрестанно думает о ней  
(время выполнения 30 сек)

Достаточно объективно могут быть оценены устные ответы, когда вопросы строятся по принципу спонтанности. К такому виду контроля могут быть отнесены упражнения на устный перевод с листа текста или фраз, представленного учащемуся с экрана преподавателя, с целью проверки лексико-грамматического материала. Как вариант могут быть представлены так называемые «выплывающие» или «мерцающие» фразы», когда на экране показана только одна фраза текста, которая через определенный интервал исчезает и появляется другая. При этом обучающий не должен произносить фразу, предназначенную на перевод вслух. Безусловно, подготовка подобного контроля требует определенных усилий как со стороны преподавателя, так и со стороны студента. Организаторам контроля необходимо учитывать также психологические особенности студента, его способности и возможности к быстрому восприятию информации и пониманию задания, помимо объективной готовности к такой работе.

Подобные виды контроля были отработаны на студентах МГИМО (Московского института международных

отношений) и следует отметить, что результаты, полученные студентами, соответствовали уровню их знаний.

На сегодняшний день существует достаточно эффективная форма организации контроля, пока мало используемая высшими учебными заведениями в виду сложности её технической организации с точки зрения программного обеспечения и требующая дополнительных периферийных устройств, соответствующих определённым требованиям. Она применяется, например, Московским центром качества образования, НИУ ВШЭ и её объективность обеспечивается прокторингом. Проктором-наблюдателем - может быть как человек, так и компьютер. В настоящее время в распоряжении преподавателей находится большое количество платформ, на которых или при помощи которых может осуществляться контроль за ходом экзамена или выполнением теста. Создание преподавателями тестовых заданий при помощи прокторинга, где проктор компьютер или человек возможно на online платформе ProctorEdu. Платформа ProctorEdu предлагает экзаменуемому автоматический прокторинг, осуществляемый системой в форме видеозаписи, дополнительный - просмотр видеозаписи человеком и полный - контроль за ходом экзамена человеком. Экзамены могут проводиться не только в форме тестирования, но и традиционно с возможностью подключения членов комиссии, вытягиванием билета студентом, отдельным пространством для обсуждения преподавателями ответа. Компанией Proctorio осуществляется как «живой», так и автоматический прокторинг. Компания «Экзамус» при помощи распознавания лиц и эмоций предотвращает подмену студентов.

Данная система предусматривает несколько видов контроля за ходом экзаменов в дистанционном формате: синхронный и асинхронный.

Каждый тип прокторинга имеет свои положительные и отрицательные стороны. Наиболее комфортным с психологической точки зрения, а также гибким в принятии решений можно назвать прокторинг, где проктором является человек.

При асинхронном прокторинге отсутствует прямая

связь с преподавателем, что в нестандартных ситуациях может сыграть отрицательную роль.

Прокторинг может стать эффективной поддержкой аттестации студентов, как итоговой, так и промежуточной. Экзамены с применением прокторинга могут проводиться как в устной, так и письменной форме. Многие из них могут быть интегрированы в ZOOM, MOODLE.

Предполагается, что оценка экзаменов при использовании прокторинга повышает объективность выставленных оценок, позволяет осуществлять экзамены во время пандемии. Благодаря системе идентификации студентов не происходит их подмена, общение с посторонними лицами и списывание. По причине разразившейся пандемии, некоторые ведущие вузы России, такие как МГУ, будут использовать систему прокторинга для организации дополнительных вступительных испытаний.

Система контроля знаний, полученных в дистанционном формате, составляет, как видится, особый предмет для исследований и совместной работы, как государственных соответствующих органов, так и специалистов в целом, поскольку он затрагивает как организационные, методические, юридические, так психологические и этические стороны. Законопроект о внесении изменения в статью 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 15 мая 2020 года одной из целей которого является регламентация «роли и обязанностей педагогических работников, определения перечня преподаваемых в таком формате предметов, выполнения домашних заданий, продолжительности урока, проведения итоговой аттестации и др.» представляет собой важный шаг на пути выработки норм, необходимых для полноценного использования электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, контроля качества услуг, предоставляемых в данном секторе, а также оценки приобретаемых в данном формате знаний. Также, на взгляд авторов данной статьи, одним из основных и самых необходимых факторов организации успешного контроля знаний при дистанционном обучении является мотивация самих обучающихся, как залог успешности такой работы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Колганов Е.А. Дистанционное образование в системе высшего профессионального образования региона: социологический аспект: диссертация ... кандидата социологических наук: 22.00.04 / Колганов Евгений Алексеевич; [Место защиты: Башкир. гос. ун-т]. - Уфа, 2010. - 190 с.
2. Корнеева Н.А. Состояние и тенденции развития дистанционного образования на примере российских вузов: автореферат дис. ... кандидата социологических наук: 22.00.08 / Корнеева Наталия Александровна; [Место защиты: Моск. гос. ин-т междунар. отношений]. - Москва, 2007. - 25 с.

1 ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА к проекту федерального закона «О внесении изменения в статью 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в части определения полномочий по установлению порядка применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» 15.05.20

3. Мартыненко, О.В. Дистанционная форма обучения как инновационный метод получения образования в высших учебных заведениях / О.В. Мартыненко, Ю.К. Шакирова, С.В. Зайцева, Г.Б. Абилдаева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 18 (122). — С. 447-451. — URL: <https://moluch.ru/archive/122/33848/> (дата обращения: 07.07.2020).
4. Филиппова И.Я., Кокцинская Е.М. Обзор современных методик дистанционного образования // Видеонаука: сетевой журн. 2016. №3(3). Т.1. URL: <https://videonauka.ru/stati/30-pedagogicheskie-nauki/metodika-prepodavaniya-tekhnicheskikh-distsiplin/50-obzor-sovremennykh-metodik-distsionnogo-obrazovaniya> (дата обращения 30.09.2016).

© Беляева Ирина Георгиевна (irinimakova@mail.ru), Самородова Екатерина Александровна (e.samorodova@inno.mgimo.ru), Бакаева София Андреевна (sophiebakaeva@gmail.com), Федорова Анна Александровна (fedorova\_anna@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации

## ПРИНЦИП ФУНКЦИОНАЛИЗМА В ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ ФАНТАСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

### THE PRINCIPLE OF FUNCTIONALISM IN THE LINGUOSTYLISTIC ANALYSIS OF A FANTASTIC TEXT IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

**N. Burmakina  
N. Kononenko  
O. Ostylovskaya**

*Summary:* The article proposes a method for implementing the functional principle in the study of the morphological level of language, which expands the level of knowledge of students about the role of grammatical forms in the text. The source of the linguostylistic analysis was the story of the Strugatsky brothers «Monday begins on Saturday». The result of this study is the methodological framework of the optional course on Russian language in secondary school.

*Keywords:* methods of secondary school, methods of the Russian language, functional principle of language learning, linguostylistic analysis of the text.

**Бурмакина Наталья Алексеевна**

к.филол.н., доцент, Красноярский государственный  
медицинский университет  
имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого  
nata-burmakina@yandex.ru

**Конonenко Наталья Николаевна**

Учитель, MAOU «Средняя школа № 149» (г. Красноярск)  
vitally\_k@mail.ru

**Остыловская Оксана Анатольевна**

к.п.н., доцент, Сибирский федеральный университет  
(Красноярск)  
oksana14@inbox.ru

*Аннотация:* В статье предложена методика реализации функционального принципа в изучении морфологического яруса языка, что расширяет уровень знаний учащихся о роли грамматических форм в тексте. Источником лингвостилистического анализа послужила повесть братьев Стругацких «Понедельник начинается в субботу». Результатом исследования является методическая основа факультативного курса по русскому языку в средней общеобразовательной школе.

*Ключевые слова:* методика средней общеобразовательной школы, методика русского языка, функциональный принцип изучения языка, стилистика текста, лингвостилистический анализ текста.

**Актуальность** статьи определяется необходимостью формирования филологической и общей культуры личности школьника, творческое и социальное развитие которого определяется адекватностью прочтения и понимания текстов, отражающих русскую словесность.

**Целью** работы является методическая основа факультативного курса для реализации функционального принципа в изучении морфологии как яруса на уроках русского языка посредством лингвостилистического анализа текста, что является миниатюрной моделью научного стилистического анализа. В основе курса лежит образ автора, поэтому главный вопрос при работе с произведением – определение импульсов авторского присутствия в тексте. Это путь к пониманию основной мысли текста, авторского замысла.

**Материал** исследования послужили повесть братьев Стругацких «Понедельник начинается в субботу» и роман Натальи Щерба «Часовой ключ». В работе использован **методы** лингвистического и контекстуального анализа.

**Методологическую основу** факультативного курса

и научную базу реализации принципа функционального изучения языковых единиц составляет докторская диссертация О.В. Алексеевой «Реализация функционального принципа при изучении морфологии в школьном курсе русского языка» [1], а также труд Н.А. Ипполитовой «Текст в системе изучения русского языка в школе», где даётся обоснование использования *текста* как дидактической единицы: «Под текстообразующей функцией единиц языка следует понимать их способность участвовать в создании текста, их способность «строить» текст, связывать воедино все его части и отдельные предложения с учетом коммуникативного намерения, цельного смысла, общего замысла – всех факторов, обуславливающих его создание или интерпретацию» [4, с. 93].

Принципы научности (введение понятий функциональной грамматики, стилистики текста в сферу школьного содержания обучения), системности (обеспечение достаточно полной картины функций грамматической формы в тексте), интегративности (единство вопросов лингвистики и стилистики в процессе изучения морфологии) лежат в основе разработки дидактического материала [2].



**Цель факультатива:** формирование лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций школьников на основе реализации принципа функционализма в изучении морфологического уровня языка. Средством достижения цели служит соединение дихотомии языка и речи, учёт программных ориентиров, разработанных О.В. Алексеевой, достижения русистики в области лингвистики текста (И.Р. Гальперин, С.Г. Ильенко, Г.В. Колшанский, Т.М. Николаева, З.Я. Тураева и др.), стилистики текста (В.В. Виноградов, А.И. Горшков, В.В. Одинцов и др.), методики преподавания русского языка (Баранов М.Т.), которые раскрывают новые аспекты отношений языковых единиц в связном высказывании, а также – данные о типологии текстов (А.В. Бондарко), понятии типизированных контекстов как отражение категориальных ситуаций, об изобразительно-выразительной функции грамматических форм Л.П. Федоренко [7].

В практике реализации цели ученики знакомятся с функциями грамматических форм в тексте и с моделями текстов в учебной деятельности состоит, что позволяет расширить речевой опыт школьников. Эти знания являются базой для текстовой деятельности учеников, так как работа с текстом представляет диалог ученика-читателя с писателем. Текст как дидактический материал используется в изучении разных частей речи. В концепции О.В. Алексеевой дидактическая единица представлена двумя уровнями: общая типология текстов при изучении морфологии – глагольная типология текстов, частные типологии текстов – типологии текстов при изучении частей речи [1].

Лингвостилистический анализ текста используется в методике реализации функционального принципа изучения языковых единиц. В нем объектом наблюдения выступают грамматические формы, которое проявляют себя в разнообразных отношениях. Содержанием данного анализа будет рассмотрение функций грамматических форм в тексте и изучение принципов выбора и способов организации языковых единиц в единое смысловое и композиционное целое (текст). Лингвостилистический анализ стимулирует мыслительную деятельность ученика, этот анализ является конкретной проблемной ситуацией, к которой ученик подбирает необходимый способ решения, что позволяет реализовать процесс активного обучения [5, с. 45].

Лингвостилистический анализ текста в школьной практике является миниатюрной моделью научного стилистического анализа, основы которого заложены в трудах В.В. Виноградова, В.В. Одинцова, А.И. Горшкова, Г.Я. Солганика. В процессе анализа происходит выявление авторского замысла, интенции, что представляет собой путь к пониманию основной мысли текста.

Анализ языковой композиции текста состоит в выделении словесных рядов, которые отражают предметно-

логическую и эмоционально-экспрессивную стороны плана содержания. Функциональный подход к единицам языка в лингвостилистическом анализе позволяет вычленивать словесные ряды реализации текстообразующих и выразительно-изобразительных функций грамматических форм. Описываемый метод анализа использует разные приёмы, например, приём *выделения текстовой функции* анализируемой языковой единицы, приём «слово-образ» и др.

В качестве примера приведём фрагмент текста повести «Понедельник начинается в субботу». Для удобства условно назовём его «магия». Словесные ряды в данном тексте образуют *грамматические формы* – глаголы настоящего и прошедшего времени и *лексические языковые единицы*, организующие семантические поля образов.

*«Они были магами потому, что очень много знали, так много, что количество перешло у них, наконец, в качество, и они стали с миром в другие отношения, не жели обычные люди. Они работали в институте, который занимался, прежде всего, проблемами человеческого счастья и смысла человеческой жизни, но даже среди них никто точно не знал, что такое счастье и в чем именно смысл жизни. И они приняли рабочую гипотезу, что счастье в непрерывном познании неизвестного и смысл жизни в том же. Каждый человек – маг в душе, но он становится магом только тогда, когда начинает меньше думать о себе и больше – о других, когда работать ему становится интереснее, чем развлекаться в старинном смысле этого слова. И, наверное, их рабочая гипотеза была недалеко от истины, потому что, так же как труд превратил обезьяну в человека, точно так же отсутствие труда в гораздо более короткие сроки превращает человека в обезьяну. Даже хуже, чем в обезьяну»* [6, с. 132].

Текст «магия» является повествованием художественного стиля. На основе речеведческого анализа текста ученики заполняют таблицу или пишут опорный конспект, где композиционным вехам текста соответствуют формы выражения глагольных форм:

Завязка: магия – переход количества знаний в новое качество: *были, знали, перешло, стали* (прошедшее время)

Первый шаг в развитии сюжета: поиски человеческого счастья: *работали, занимался, не знал* (прошедшее время)

Второй шаг в развитии сюжета: принятие гипотезы – счастье в познании неизвестного: *приняли, была, превратил* (прошедшее время)

Третий шаг в развитии сюжета: истинная магия – за-

бота о всеобщем счастье: *становится, начинает* (настоящее время); *думать, работать, развлекаться* (неопределённое время).

Кульминация: отсутствие труда превращает человека в обезьяну: *превращает* (настоящее время).

Вербальное воплощение автора в тексте, выраженность его позиции на уровне композиции, лексики, грамматических форм – это основная задача для анализа произведения, это содержание беседы с учениками.

— *Два художественных образа данного текста – истинный «маг» и «обычный человек» – образуют вокруг себя соответствующие словесные ряды. Найдите ключевые слова для характеристики образов.* – Словесный ряд единицы «Маг»: *количество, так много, знаний, наконец-то, переходит в новое качество, в другие отношения с миром; прежде всего, поиск счастья и смысла жизни для других, больше, чем для себя; интереснее работать, чем развлекаться; в непрерывном познании неизвестного.* – Словесный ряд единицы «Обычный житель»: *маг в душе, даже, никто, в чем именно, только тогда становится магом, когда меньше думает о себе, больше – о других, но без труда превращается в обезьяну, хуже, чем в обезьяну.*

— *Как автор относится к героям повествования?* – Автор противопоставляет магов и лентяев. Магов он уважает – «много знали, стали с миром в другие отношения, занимались проблемами человеческого счастья, смысла человеческой жизни, в непрерывном познании неизвестного» [6], а обычные люди, маги только в душе, при отсутствии труда в короткие сроки превращаются обратно в обезьяну.

— *Как автор показывает стремления магов? Найдите глаголы и задумайтесь, нет ли особенностей употребления глагольных форм – знаков авторского мнения и оценки?* – В рассказе о достижениях магов преобладают глаголы прошедшего времени, на их фоне выделяются глаголы настоящего времени, которые подчеркивают необходимые постоянные усилия для превращения в истинного мага, отсутствие действий в настоящем тут же, в настоящем, превращает человека в обезьяну.

— *В каком фрагменте текста тоже употребляются глаголы настоящего времени?* – В кульминации – высшей точке развития действия.

— *С какой целью употребляет автор глаголы настоящего времени?* – С помощью глаголов настоящего времени автор создает образ истинной магии. Глаголы настоящего времени выражают идею вечной жизни, способной протекать в «разные стороны».

В ходе анализа текста «магия» мы выделили словесные ряды глаголов на основе общего признака – тек-

стообразующей роли: первый ряд составили глаголы прошедшего времени совершенного вида (организуют повествование), второй ряд включил глаголы настоящего времени несовершенного вида. Глаголы настоящего времени выполняют в тексте и выразительно-изобразительную функцию – переносное употребление глаголов настоящего времени рассматриваем как знак авторской позиции, помогающей нам, читателям, увидеть главное в тексте. Авторскую позицию отражает и прием противопоставления образов текста, поэтому выделяем словесные семантические ряды: «образ мага» и «образ обычного жителя».

Вводные слова, слова-наречия: *- так, - только, - прежде всего, - наконец-то, - даже, - в чем именно* – усиливают, подчеркивают значимость, ожидаемость нужного состояния истинного мага. Словесные ряды, выражающие предметно-логическую информацию, выполняют в тексте функцию сообщения, а эмоционально-экспрессивные ряды – функцию воздействия. В данном тексте эти ряды не изолированы друг от друга – они пересекаются.

В процессе лингвистического анализа текста как части филологического анализа происходит динамичное речевое формирование школьников, которые развивают способности воспринимать художественный текст, оценивать целесообразность использования языковых средств. Проникновение в глубину авторского замысла приводит к изменениям в восприятии текста, формирует речь ученика, его ценностные установки как личности.

Приведем следующий пример. Эпиграф к первой главе повести Стругацких «Понедельник начинается в субботу» представлен «школьным анекдотом»:

*Учитель: Дети, запишите предложение: «Рыба сидела на дереве».*

*Ученик: А разве рыбы сидят на деревьях?*

*Учитель: ну... Это была сумасшедшая рыба [6, с. 7].*

Пример интересен тем, что он иллюстрирует проекцию самой учебной деятельности, в аллегорической форме представляя проблемы, связанные с восприятием и усвоением учебного материала. Кроме того, пример важен тем, что для передачи смысла здесь использован минимум языковых средств. Основой художественной выразительности является сам стиль изложения текста – стиль абсурда, где способ изображения действительности нелепый, для него характерно подчеркнутое нарушение причинно-следственных связей, гротескность, продиктованные стремлением продемонстрировать бессмысленность человеческого существования [3].

Сочетание союза *- а* и наречия *- разве* в вопросительном предложении усиливает эффект абсурдности повествования на уровне морфологии. Но в большей мере функциональный принцип тут проявлен в употреблении глагольных форм. «*Запишите*» – просит детей учитель,

выражая глаголом совершенного вида, повелительного наклонения потенцию образовательного процесса как процесса усвоения учебного материала. – *Сидят* – единственный глагол настоящего времени, выполняющий изобразительно-выразительную функцию оживления повествования и отражения действительного положения вещей, употреблен здесь в вопросительном предложении в контексте сомнительности утверждения. И наконец, непереходные глаголы несовершенного вида, прошедшего времени: – *сидела* и – *была*, относятся к существительному: – *рыба*, которое, несмотря на лаконичность формы и содержания текста, повторяется в нем несколько раз.

Словарные значения повторяющихся здесь существительных расскажут нам о том, что *рыба* – это позвоночное водное животное, а *дерево* – представитель класса растений. В чем смысл соединения данных существительных в такой короткой зарисовке? И рыба, и дерево – это прежде всего формы жизни, представляющие собой процесс, развивающийся во времени. У них есть начало в виде семени или икринки, есть развитие роста и малька, есть кульминация, выраженная цветением и нерестом, и возврат к первоначальному состоянию семени и икринки. Разнообразие форм жизни осуществляют принципы земли, воды, воздуха, огня. Земля олицетворяет устойчивость, неподвижность формы, но и неизбежность законов, в которых время удерживает вечность. Вода стремится к большей свободе. Жизнь вышла из воды, но рыбы и сейчас живут в воде. Дерево во множестве культур использовали в качестве символа жизни, потому что корни дерева держатся за землю как за законы бытия, ствол поднимает воду к воздуху и огню. В дереве четыре стихии выражают гармонию и красоту вертикальной устремленности к небу и солнцу. Плоды дерева снова упадут в землю и замкнут этим временной цикл самой жизни. Так что этот простой на первый взгляд анекдот содержит в себе обозначение условий, необходимых для жизни. Время как категория произвольного упорядочивания жизни принадлежит именно человеку. Сидящая на дереве рыба нарушает естественный ход бытия, и проще всего – объявить ее сумасшедшей. «Обычный житель» так и сделает, но «маг» попробует разобраться и дойти до сути этого явления.

Таким образом, приведенный пример должен показать учащимся, что использование в тексте минимального количества выразительных средств может позволить авторам обозначить верхушку огромного айсберга смыслов даже там, где на первый взгляд смысл отсутствует. Ученикам необходимо понять, как важно рассматривать все значения слов и смыслы как логические связи между этими значениями. Рассуждая таким образом, глубоко изучая смыслы, заложенные в единицах языка, к тексту «Понедельник начинается в субботу», состоящему из сотни страниц, легко можно написать еще не один том комментариев. Так и происходит с самыми разными

книгами, будь то литературный, философский труд или учебник по физике или морфологии. Но чтения чужого, пусть самого качественного, комментария недостаточно. Для глубокого понимания, осмысления текста каждый должен расшифровать его самостоятельно, опираясь на собственный опыт и накопленные знания. Иначе рыба так и останется сидеть на дереве, потому что она «сумасшедшая».

Возвратимся к теоретическим положениям концепции в реализации принципа функционализма: связь категорий «язык» и «речь», где формируется система упражнений, реализующих эту связь. Идея такой системы упражнений была предложена М.Т. Баранов сформулировал такую идею, О.В. Алексеева разработала такую систему упражнений для изучения морфологии. Мы продолжаем эту традицию в практике лингвостилистического анализа произведений Наталии Щерба и братьев Стругацких, например:

1. *Понаблюдайте над использованием наречий в тексте. В каких композиционных отрезках текста они используются?*
2. *Найдите в тексте союзы. Какие текстообразующие функции они выполняют? Сравните их функции.*
3. *Выпишите из текста прилагательные. Выполняют ли они выразительную функцию в создании текста?*

Чтобы ученик реализовал собственный замысел во время создания текста, необходима система упражнений или серия вопросов, которые будут формировать коммуникативные умения, когда школьник будет обосновывать выбор языковых форм, который употребляет писатель. Примеры заданий:

1. *Какой из сопоставляемых текстов более выразительный.*
2. *Как грамматические формы влияют на выразительность?*
3. *В процессе редактирования сделайте текст более выразительным.*
4. *Выявите формы глагола, которые использованы в тексте Какова цель употребления глаголов прошедшего времени и настоящего?*
5. *Какие существительные с семантикой времени использует автор. Как эти языковые единицы формируют образ персонажа?*
6. *Какие языковые единицы вы можете внести, чтобы уточнить своё отношение к персонажу?*

Формирование учебно-языкового и коммуникативного умений реализуется в практике факультатива. В процессе анализа текста и изучения морфологии система таких заданий приводит к интеграции в формировании умений учебно-языковых и коммуникативных. В сознании ученика будет воспитываться ценность языка благодаря реализации представленной концепции, имеющей методический потенциал.



ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева О.В. Реализация функционального принципа при изучении морфологии в школьном курсе русского языка: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.02 [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. М., 2010. 47 с.
2. Баранов М.Т. Развитие речи учащихся – необходимая составная часть современного содержания школьного курса русского языка // Развитие устной и письменной речи на уроках русского языка в 5–9 и 10–11 классах и подготовка студентов педвузов к работе в школе: Тез. докл. межвуз. научно-практической конференции / Сост. проф. А.Д. Дейкина. М., 1999. С. 7.
3. Словарь литературоведческих терминов / автор-составитель С.П. Белокурова // Справочно-информационный портал ГРАМОТА.РУ – русский язык для всех: сайт URL: <http://gramma.ru/LIT/?id=3.0> (дата обращения: 30.05.2020).
4. Ипполитова Н.А. Текст в системе изучения русского языка в школе. – М., 1992. С. 93.
5. Козырева О.А. Активное обучение – актуализация проблемы исследования // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. -2013. -№ 11-12. -С. 43-46.
6. Стругацкий А., Стругацкий Б. Понедельник начинается в субботу: Фантастические произведения // Литмир: электронная библиотека: [сайт] URL: <https://www.litmir.me/br/?b=70330&p=1> (дата обращения: 30.05.2020).
7. Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку. М.: Просвещение, 1973. 160 с.

© Бурмакина Наталья Алексеевна (nata-burmakina@yandex.ru), Кононенко Наталья Николаевна (vitaly\_k@mail.ru),  
Остыловская Оксана Анатольевна (oksana14@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Красноярский государственный медицинский университет  
имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого



# РАЗРАБОТКА ТРЕБОВАНИЙ ВСЕРОССИЙСКОГО ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО КОМПЛЕКСА «ГОТОВ К ТРУДУ И ОБОРОНЕ» В ИСПЫТАНИИ «ТУРИСТСКИЙ ПОХОД С ПРОВЕРКОЙ ТУРИСТСКИХ НАВЫКОВ»

**Вебер Эльвина Павловна**

Аспирант, Сургутский педагогический университет  
Trainer\_2012@mail.ru

## DEVELOPMENT OF REQUIREMENTS OF THE ALL-RUSSIAN SPORTS COMPLEX «READY FOR WORK AND DEFENSE» IN THE TEST «TOURIST TRIP WITH A TEST OF TOURIST SKILLS»

**E. Veber**

*Summary:* The article contains recommendations for the development of a program for passing the norms of the «VFSK» GTO «tourist route with a test of tourist skills», which are compiled within the established state requirements of the all-Russian sports complex «Ready for work and defense». The standards are developed taking into account the specific nature and requirements of safety, types of sports tourism (walking, water, skiing and Cycling) for each sign (bronze, silver and gold).

The historical development of «VFSK «GTO» in the test «tourist trip with a test of tourist skills» is considered. The analysis of the conditions existing earlier in the Soviet Union for obtaining the badge «Tourist of the USSR» is made. The standards for passing the relevant standards at the present stage and the development of appropriate methods are discussed.

*Keywords:* methodological developments, tourism, «Ready for work and defense» (TRP), categories of complexity, tourist routes.

*Аннотация:* В статье приведены рекомендации по разработке программы для сдачи норм «ВФСК «ГТО» «туристский маршрут с проверкой туристских навыков», которые составлены в рамках установленных государственных требований Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне». Нормативы разработаны с учетом специфики характера и требований безопасности, видов спортивного туризма (пешеходный, водный, лыжный и велосипедный) для каждого знака (бронзового, серебряного и золотого).

Рассмотрено историческое развитие «ВФСК «ГТО» в испытании «туристский поход с проверкой туристских навыков». Сделан анализ существующих ранее в Советском Союзе условий для получения значка «Турист СССР». Обсуждаются нормативы для сдачи соответствующих норм на современном этапе и разработка соответствующих методик.

*Ключевые слова:* методические разработки, туризм, «Готов к труду и обороне» (ГТО), категории сложности, туристические маршруты.

Детско-юношеский туризм на заре становления советского государства привлекал к себе внимание руководителей молодой страны. Так, например, в ходе разработки в 1918 году принципов единой трудовой школы на организацию туристско-экскурсионных занятий подрастающего поколения предполагали выделять по два дня в неделю. Это объяснялось в первую очередь социальным заказом того периода развития общества – туристско-экскурсионными занятиями преследовалась практико-ориентированная цель – подготовка подрастающего поколения к будущей производственной деятельности и здоровому образу жизни.

Туристско-экскурсионные занятия вследствие всего этого решали определенные задачи:

- учащиеся изучали передовые технологии сельскохозяйственного и промышленного производства,
- они поучали элементарные навыки коллективной организации жизнедеятельности, в т.ч. в полевых

(походных) условиях;

- ими осваивались навыки военно-прикладной направленности – воспитывалась выносливость, ориентирование на местности, умение преодолевать естественные преграды и препятствия, сооружать укрытия и проч.) [8].

Содержательно детско-юношеский туризм развивается в XX веке в виде составной части физической культуры и спорта, а также важнейшего компонента в духовно-нравственном и патриотическом воспитании детей, подростков и юношей.

И хотя четкого определения понятия «детско-юношеский туризм» нет, содержательно его можно определить как циклические занятия лиц школьного возраста, моложе 18 лет, педагогически целесообразно организованной деятельностью. Основная цель – физическое и интеллектуальное развитие личности; познание окружающего мира и самого себя; духовно-нравственное и

патриотическое воспитание гражданина своей страны на основе участия в краеведческих исследованиях культуры этноса, национальных особенностей и традиций. Также в ходе проводимых занятий осваиваются социальные роли в межличностной коммуникации; видно профессиональное самоопределение посредством социально-профессиональных проб своих сил в системе должностно-ролевого походного туристско-краеведческого самоуправления; то есть происходит адаптация и социализация ребенка или подростка.

Сегодня детско-юношеский туризм рассматривают в виде мощного ресурса для системы образования, физической культуры и спорта. Не случайно, что в последнее время проблемы развития детско-юношеского туризма в современной России уделяют много внимания Президент, Правительство и Парламент РФ.

В возрожденный в 2014 году Президентом РФ В.В. Путиным Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО), благодаря в т. ч. усилиям общественности на стадии обсуждения, туризм включили как вид испытаний по выбору «Туристский поход с проверкой туристских навыков», хотя среди разработчиков данного комплекса было и до настоящего времени остается довольно много противников.

Здесь нужно отметить, что «Туристский поход с проверкой туристских навыков» как вид испытаний комплекса «ВФСК «ГТО» не есть инновацией, потому что содержательно отдельные элементы туризма изначально закладывались и присутствовали в определенной форме в испытаниях и нормативах ранее.

Так, первый символ по приобщению населения в СССР к туризму (в основном – молодежи и студенчества) – это значок «Турист СССР», решение про учреждение какого в 1935 году было принято Всесоюзным Комитетом по делам физкультуры и спорта при Совете Народных Комиссаров СССР. Чтобы получить такой значок юноша или девушка должны были сделать следующее:

- сдать нормы на значок «ГТО»;
- совершить туристское путешествие длительностью 6 и больше суток;
- уметь читать и ориентироваться по карте, компасу, солнцу, звездам, местным предметам, уметь организовать бивак (устанавливать палатку), разжигать костёр, приготавливать на нем пищу;
- знать правильный режим движения, как отдыхать, питаться и пить в походе;
- знать свой родной край;
- иметь элементарные знания по геологии и географии;
- уметь составлять отчет про свое путешествие.

При этом Положение про значок «Турист СССР» ут-

вердил Всесоюзный Комитет по делам физкультуры при Совете Народных Комиссаров СССР только 26 марта 1939 года. Значок выдавали всем гражданам СССР, что достигли 18 лет, имели минимум 2 года туристского стажа и прошли не меньше 2-3 (в зависимости от трудности) походов. Кроме того, туристы должны представить не менее 1 отчета про путешествие и иметь соответствующие теоретические и практические знания по туризму в объеме специальной программы [8].

Безусловно, структура комплекса «ГТО» была тогда актуальной и прогрессивной. За время существования в СССР данного комплекса «ГТО» нормативная часть не раз изменялась. Самые существенные изменения комплекс ГТО претерпевал в 1940, 1947, 1955, 1965 и 1972 годах.

Также была разработана четкая методика выполнения норм «ГТО» по «туризму». Так, первый этап начальной подготовки включал в себя обязательное участие в походах выходного дня (ПВД). Цель этих небольших по протяженности однодневных туристских походов для школьников – сформировать представление про туризм, освоить умения и навыки, необходимые каждому человеку для того, чтобы успешно передвигаться и ориентироваться на местности, организовывать бивак и питание в походе. Нормативными были маршруты, протяженность каких возрастала в зависимости от возраста ребенка [7].

Дальнейшее совершенствование туристских умений и навыков достигалось в ходе регулярных занятий туризмом. В дальнейшем к сдаче нормативов на значок «Турист СССР» допускались лица, которые достигли 14-летнего возраста и имели на руках разрешение врача.

Нормативами на значок «Турист СССР» устанавливались требование совершить в течение 1 года одного или несколько походов, суммарная продолжительность которых была не меньше 5 дней и общая протяженность не менее 75 км. Такие требования были основой второго этапа начальной туристской подготовки и ими создавались условия для подготовки школьников и студентов к принятию участия в категорийных спортивных туристских походах.

При этом проверка знаний и навыков в туристском походе комплекса «ГТО» образца 1985 года включала в себя такие разделы:

- ориентирование на местности (открытой и в лесу) по карте и компасу;
- выбор места для разбивки бивака (лагеря);
- установка палатки;
- разжигание костра;
- приготовление пищи на костре;
- выбор способа преодолевать искусственные и

естественные препятствия;

- умение оказать первую помощь при травмах и различных несчастных случаях.

Нужно отметить, что включение нормативов по туризму в комплекс ГТО было не случайным событием. В предшествующие годы спортивный туризм в СССР получил повсеместное распространение среди людей всех возрастов и профессий.

Возвращение системы ГТО – Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса было реализовано на исполнение подпункта «а» пункта 1 перечня Поручений Президента Российской Федерации от 4 апреля 2013 г. № Пр-756. На основании Поручения Президента был издан приказ Минспорта России от 6 мая 2013 г. № 245 «О разработке проекта Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса» (ВФСК), которым были определены 89 предприятий и вузов страны, в каких было проведено апробацию «пилотного» проекта массовых спортивных мероприятий по сдаче норм физкультурно-спортивного комплекса ДОСААФ России «Готов к труду и обороне» [8].

В 2014 году в комплекс «ВФСК «ГТО», который утвердило Минспортом РФ, включены тесты и нормативы для 11 групп (девочки и мальчики, девушки и юноши, женщины и мужчины), которыми охватывался возраст от 6 лет до пожилого возраста без ограничений его предела. Также в ВФСК включили выполнение норм по выбору «Туристский поход» в форме прохождения туристского похода. Нужно отметить, что такие нормативы были упрощены, если сравнивать их с предыдущими нормативными аналогами, содержащимися в нормах «ВФСК «ГТО». И нормативно-тестирующей частью комплекса предусматривается общая оценка уровня физической подготовленности, основываясь на выполнении нормативов, которыми характеризуются требования государства к состоянию физического здоровья российской нации.

На основе изложенного, можно разработать и сформировать следующие методические рекомендации и программу для сдачи норм «ВФСК «ГТО» по направлению «туристский маршрут с проверкой туристских навыков». Для этого был разработан Перечень туристских знаний и навыков, которые нужны для сдачи нормативов для детей и подростков от 12 до 17 лет (III, IV и V степень). Охарактеризуем их детальнее.

### III степень (6–7 классы, 12–13 лет).

1. Для сдачи норм «ВФСК «ГТО» в испытании «туристский маршрут с проверкой туристских навыков», обучающий должен знать:
  - правила поведения в учебном классе, спортивном зале, на стадионе, учебно-тренировочном полигоне, экскурсиях и в туристском походе,

при поездке в автобусе и поезде;

- обязанности всех членов группы в походе;
  - требования к месту привала и бивака.
2. Для сдачи норм «ВФСК «ГТО» в испытании «туристский маршрут с проверкой туристских навыков», обучающий должен уметь:
    - 1) подобрать личное снаряжение в соответствии с погодными условиями, уложить вещи в рюкзаке;
    - 2) планировать бивак, ставить палатку;
    - 3) строить (изготавливать) простые укрытия;
    - 4) преодолевать естественные препятствия с организацией страховки и самостраховки: переправляться по веревках с перилами, подниматься и спускаться по склону по перилам с самостраховкой, переправляться по бревну с самостраховкой, используя перила, переправляться через овраг при помощи маятника;
    - 5) вязать туристские узлы: «прямой», «встречный», «проводник», «восьмерка-проводник», «схватывающий», «удавка»;
    - 6) измерять расстояния на карте и на местности;
    - 7) двигаться по азимуту, используя компас, а также уметь сохранять заданное направление движения;
    - 8) определять стороны горизонта по небесным светилам и местным предметам;
    - 9) определять направления выхода при потере ориентировки;
    - 10) обрабатывать раны, ссадины, порезы, мозоли; оказывать первую помощь при отравлении, при укусах насекомых, змей, при ушибах и проч.[8].

### IV степень (8–9 классы, 14–15 лет).

1. Для сдачи норм «ВФСК «ГТО» в испытании «туристский маршрут с проверкой туристских навыков», обучающий должен знать порядок действий, когда:
  - возникают опасные природные явления и стихийные бедствия;
  - он теряет ориентировку или отстает от группы;
  - травмируется или заболевает участник похода.
2. Для сдачи норм «ВФСК «ГТО» в испытании «туристский маршрут с проверкой туристских навыков», обучающий должен уметь:
  - 1) разводить костёр в сложных условиях;
  - 2) преодолевать препятствия на маршруте;
  - 3) изготавливать временные укрытия;
  - 4) участвовать в туристских личных и командных соревнованиях;
  - 5) двигаться по легенде, по маркированной трассе, по выбору в заданном направлении;
  - 6) определять стороны света без компаса;
  - 7) участвовать в соревнованиях по ориентирова-

- нию;
- 8) выбирать оптимальный маршрут, двигаясь по разных участках местности;
  - 9) оказывать первую помощь при отравлениях, когда случились ушибы, растяжения, вывихи, травмы головы, позвоночника или спины;
  - 10) изготавливать определенные транспортировочные средства и транспортировать «пострадавшего».

**V ступень (10-11 классы, 16-17 лет)**

1. Для сдачи норм «ВФСК «ГТО» в испытании «туристский маршрут с проверкой туристских навыков», обучающий должен знать:
  - порядок действий, если организовываются поисково-спасательные работы силами группы для поиска отставших или заблудившихся членов группы;
  - порядок действий при поиске члена группы, который потерял ориентировку или отстал от группы;
  - порядок действий, когда член группы травмировался или заболел в походе.
2. Для сдачи норм «ВФСК «ГТО» в испытании «туристский маршрут с проверкой туристских навыков», ученик должен уметь:
  - 1) составлять план подготовки похода;
  - 2) составлять план-график движения;
  - 3) выполнять обязанности судьи этапа на туристских соревнованиях;
  - 4) проходить индивидуально и в составе группы дистанции соревнований по туризму;
  - 5) вести группу по разработанному маршруту;

- 6) корректировать проходимый маршрут;
- 7) участвовать в соревнованиях по спортивному ориентированию;
- 8) оказывать первую помощь при травмах головы и позвоночника;
- 9) проводить непрямой массаж сердца;
- 10) осуществлять искусственную вентиляцию лёгких [5].

При этом предлагается жесткая регламентация нормативов по конкретным туристским навыкам: установка палатки, туристское ориентирование, разведение костра без учета заготовки дров; преодоление препятствий на маршруте без регламентации времени, однако с регламентацией общего их количества (табл. 1).

При этом при приеме норматива для III–VI ступеней обязательно нужно проводить проверку туристских навыков, которая можно проводить непосредственно в Центре туризма, при прохождении маршрута, или во время участия в туристских слетах и соревнованиях.

В каждой ступени тестируемому нужно продемонстрировать умение владеть туристскими навыками, каждый из которых должен оцениваться по следующей системе:

- прием выполнен правильно – 2 балла;
- прием выполнен с ошибками – 1 балл;
- прием не выполнен – 0 баллов.

Также в каждой из III–VI ступеней для зачета на бронзовый знак нужно будет продемонстрировать владение не менее 3 навыками (3–6 баллов), для зачета на серебряный знак – не менее 5 навыками (7–10 баллов), для

Таблица 1.

Пример методики сдачи норм «ВФСК «ГТО «туристский поход с проверкой туристских навыков»

№ п/п	Виды испытаний	Ступень	Бронзовый знак	Серебряный знак	Золотой знак
1	Установка палатки (группа состоит из 4-5 человек)	III ступень	15 мин	12 мин	10 мин
		IV, V, IX ступень	10 мин	8 мин	5 мин
		VI, VII, VIII ступени	5 мин	4 мин	3 мин
2	Туристское ориентирование. Определение азимута на предмет	III ступень	2 мин (откл. до 25°)	1 мин (откл. до 20°)	30 сек (откл. до 15°)
		IV, V, IX ступень	(отклонение до 20°)	(отклонение до 15°)	(отклонение до 10°)
		VI, VII, VIII ступени	(отклонение до 15°)	(отклонение до 10°)	(отклонение до 5°)
3	Преодоления определенных препятствий (по выбору судьи похода или организатора)	III ступень	два препятствия	три препятствия	четыре препятствия
		IV, V, IX ступень	три препятствия	четыре препятствия	пять препятствий
		VI, VII, VIII ступени	четыре препятствия	пять препятствий	шесть препятствий
4	Разведение костра без учета заготовки дров	III ступень	15 мин	12 мин	10 мин
		IV, V, IX ступень	10 мин	8 мин	6 мин
		VI, VII, VIII ступени	8 мин	5 мин	3 мин



зачета на золотой знак – не менее 7 навыками (более 11 баллов) [4].

Навыки должны проверяться практическим путем при выполнении заданий и преодолении естественных препятствий на маршруте во время проведения турпохода, во время туристских слетов и соревнований. В центрах туризма лучше всего проверять такие навыки посредством туристской полосы препятствий, включая в такие этапы различные задания.

Также проверку туристских навыков можно осуществлять в ходе проведения туристских слетов и соревнований, смотров готовности, туриад и прочих массовых мероприятий, которые традиционно проводятся в многих регионах нашей страны и в каких принимают участие представители центров туризма. В основном, к месту проведения слета участники должны пройти определенное количество километров, принять участие в определенных туристских соревнованиях и конкурсах.

Набор этапов должен определяться исходя из опыта участников, учитывая местные условия, подготовленность судей и т.д. При этом участие может быть, как индивидуальным, так и в составе группы.

В методических рекомендациях очень важно отметить, что в походе важна роль руководителя группы, который должен ознакомиться с особенностями маршрута, подготовить картографический материал, правильно заполнить походную документацию. Перед выходом на маршрут ему нужно провести инструктаж, в каком обязательно осветить следующие вопросы:

- сведения про предстоящий маршрут;
- экипировку участников;
- четкие правила пользования туристским снаряжением;
- основные приемы передвижения и ориентирования на местности и преодоления естественных препятствий.

Особенно внимательным следует быть при движении по сложным участкам местности – крутые склоны, мокрые камни на берегах рек, на переправах через их, двигаясь по болоту и т.д. Важно быть осторожным у разведенного костра, не пить воду из неизвестных источни-

ков и проч.

Таким образом, можно подытожить, что спортивно-туристскую деятельность сегодня по праву считают самым массовым, доступным и эмоционально привлекательным видом самореализации человека в спорте. Общие цели в спортивном туризме – достигать спортивные результаты, физически и нравственно развиваться и успешно сдать нормы «ВФСК «ГТО». Комплекс «ВФСК «ГТО» состоит из 11 ступеней в соответствии с возрастными группами населения от 6 до 70 лет и старше и нормативов по 3 уровням трудности, которые, как отмечалось, соответствуют золотому, серебряному и бронзовому знакам.

Поэтому одна из важных функций туризма – сформировать всестороннюю и гармонически развитую личность. На занятиях, в тренировочных и походных условиях воспитываются волевые качества в виде смелости и решительности, терпеливость, настойчивость, инициативность, дисциплинированности. Всестороннее воспитание волевых качеств должно входить в основное содержание подготовки будущих туристов [8].

При этом подготовка учащейся молодежи к успешной сдаче нормативов комплекса «ВФСК «ГТО» по направлению «туристский маршрут с проверкой туристских навыков» на основе реализации разработанной методики, основанной на участии в туристических походах, предоставляет юношам и девушкам дополнительные возможности для выполнения нормативов на золотой, серебряный или бронзовый знак отличия по туризму.

И это не случайно, так как туристский поход с проверкой туристских навыков – очень интересный вид испытания комплекса «ВФСК «ГТО» в направлении «туристский маршрут с проверкой туристских навыков». В нем нужно не только пройти определенную дистанцию, но и научиться ставить палатки, правильно упаковывать рюкзак, вязать различные узлы, ориентироваться на местности, разжигать костер и т.д. поэтому разработанная методика будет способствовать центрам тестирования в нашей стране более качественно проводить работу в данном направлении, а полученные результаты сделать более точными.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бариев М.М. Становление и развитие комплекса ГТО в СССР и современной России. / М.М. Бариев, Р.А. Юсупов, В.М. Ермолаев. // Теория и практика физической культуры, 2016. – № 2. – С. 94–96.
2. Добрынин И.М. Подготовка комплекса мер, направленных на выполнение нормативов ГТО в вузе: учебное пособие. / И.М. Добрынин, В.А. Шемятихин. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2016. – 99 с.
3. Ключникова Е.А. Туризм в комплексе ГТО. / Е.А. Ключникова. // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения, 2017. – № 30 (143). – С. 25–30.

4. Константинов Ю.С. Методические рекомендации по выполнению нормативов испытания (теста) «туристический поход» Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО). / Ю.С. Константинов. // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения, 2017. – № 28 (141). – С. 35–45.
5. Насонова Н.Ю. Формирование туристических навыков как средство физического воспитания детей для успешной сдачи норм ГТО. / Н.Ю. Насонова. // Современные инновации, 2017. – № 1 (15). – С. 79–81.
6. Перова Е.И. Опыт апробации и внедрения комплекса ГТО в различных регионах Российской Федерации. / Е.И. Перова. // Физическая культура в школе, 2015. – № 7. – С. 47–55.
7. Скок Н.В., Янцер О.В. Туристская подготовка школьников при реализации программы Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса. / Н.В. Скок, О.В. Янцер. // Актуальные проблемы внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) в системе образования // Педагогическое образование в России, 2014. – № 9. – С. 93–98.
8. Смирнов А.А., Смирнов Д.В. Содержание и нормативные требования к туристскому походу во всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне». / А.А. Смирнов, Д.В. Смирнов. // Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения, 2015. – № 3 (116). – С. 25–63.
9. Спирин В.К. Нормативная база Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса в качестве условия обоснования технологии подготовки и организации сдачи норм ГТО. / В.К. Спирин, В.А. Багина, А.А. Степанов. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка, 2015. – № 1. – С. 2–6.

© Вебер Эльвина Павловна (Trainer\_2012@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сургутский педагогический университет

# О НЕОБХОДИМОСТИ УЧЁТА КОГНИТИВНОЙ ПРИРОДЫ ГРАММАТИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ

**Голубева Вероника Евгеньевна**

Ассистент, аспирант, Московский Городской Педагогический Университет,  
veronikagolubeva@gmail.com

## ON THE NECESSITY OF CONSIDERATION OF COGNITIVE BACKGROUND OF GRAMMAR PATTERNS IN THE PROCESS OF JAPANESE LANGUAGE TEACHING

**V. Golubeva**

*Summary:* In order to acquire natural and authentic speaking skills in a foreign language, it is important to take into consideration specific aspects of native speakers' mentality in the process of teaching. In Japanese these cognitive aspects are mostly demonstrated in the usage of various grammar structures. This article provides a review of cognitive background of some grammar particles in Japanese and ways of applying this information to the Japanese language teaching process.

*Keywords:* intercultural approach to teaching foreign language, cultural linguistics, Japanese language teaching, Japanese linguistic picture of the world, culturally-loaded grammar, grammatical structures from a cognitive perspective.

*Аннотация:* Для овладения аутентичной и естественной речью на иностранном языке, в процессе обучения необходимо принимать во внимание особенности мышления носителей, а также то, как эти особенности отражаются в языке. В японском языке когнитивные особенности наиболее ярко проявляются в употреблении различных грамматических конструкций. В статье рассматриваются особенности употребления некоторых грамматических показателей с точки зрения их когнитивной природы, а также возможности применения данной информации в процессе обучения японскому языку.

*Ключевые слова:* межкультурный подход к обучению иностранному языку, лингвокультурология, методика обучения японскому языку, японская языковая картина мира, культурнонагруженная грамматика, когнитивная природа грамматических явлений.

**В** современной методике обучения иностранным языкам наиболее актуальными можно назвать положения межкультурного и лингвокогнитивного подходов.

В соответствии с принципами межкультурного подхода обучение языку, и, в частности, грамматике должно происходить не изолированно, а в тесной взаимосвязи с формированием у студентов навыка переосмысления фактов культуры изучаемой страны. В основе изучения любого грамматического явления должна лежать не только его грамматическая форма, но и его межкультурная функция и применение в межкультурной ситуации [2]. При этом иностранный язык понимается не просто как средство межкультурного общения, а как средство познания иной культуры, а также осознания особенностей своей культуры благодаря познанию чужой.

Кроме того, носители разных языков обладают собственным видением мира, и оно наряду с различными культурными факторами обуславливает выбор языковых средств в процессе говорения. Помимо культуры нужно принимать во внимание и особенности мышления как часть этой культуры. Таким образом, в процессе обучения иностранному языку важно учитывать когнитивные процессы, стоящие за теми или иными грамматическими явлениями.

ческими явлениями.

Очевидно, что в процессе изучения грамматики иностранного языка у студентов возникают определённые трудности в её освоении, которые влекут за собой возникновение ошибок в речи. Мы согласны с мнением Савинской А.В. о том, что важно систематизировать наиболее распространённые грамматические трудности японского языка [4], однако допускаем возможность дополнения предложенной классификации категорией трудностей, основанных на различных особенностях мышления японцев и их отражении в языке. Согласно утверждению Стрижак У.П., «изучение японских языковых конструкций как маркера особенностей японского мировидения <...> может предотвратить возникновение коммуникативной неудачи и способствовать более эффективному межкультурному общению» [5, с. 218]. Это значит, что при объяснении природы ошибок и при поиске путей их минимизации важно изучать их не только на вербально-семантическом или прагматическом уровне, но и на лингвокогнитивном уровне, исследуя отличия в видении мира носителями изучаемой лингвокультуры.

Некоторые современные работы по японскому языкознанию предлагают посмотреть на особенности японского языка именно с точки зрения мыслительных

процессов носителей. Это работы, написанные на стыке когнитивной лингвистики и лингводидактики, в которых изучается тема когнитивной природы грамматических явлений японского языка.

В одной из таких работ предлагается классификация некоторых грамматических конструкций, в которых наиболее ярко отражаются особенности мышления носителей японского языка [3].

Выделяются следующие группы:

1. исходная точка высказывания (発話の原点 ھاっくわ-но гэнтэн);
2. восприятие пространства и времени (空間・時間の把握 ぐ:かん дзикан-но хаакү);
3. ситуативность (現場性 гэмбасэй);
4. структура/организация представления информации (情報の構造 дзё:хо:-но ко:дзо:);
5. отношение к ситуации (事態への態度 дзитай-э-но тайдо);
6. отношение к слушателю (聞き手への態度 кикитэ-э-но тайдо).

Каждая из обозначенных групп представляет большой интерес для исследования, и мы планируем в будущем подробно рассмотреть особенности каждой из них. В данной работе будет проиллюстрирована одна из возможных трудностей на примере употребления падежных показателей *に* ни и *で* дэ – показателей, входящих в раздел конструкций, описывающих восприятие пространства и времени.

В большинстве известных учебных пособий по японскому языку падежные показатели *に* ни и *で* дэ объясняются как маркеры положения в пространстве или момента времени (в данной статье мы не будем рассматривать другие их функции). Общеизвестны стандартные правила их употребления, в том числе правила сочетаемости с отыменными послелогом *前* маэ и *後* ато.

В процессе изучения труда Кондо А. и Химэно Т. мы столкнулись с примерами употребления этих падежных показателей, которые показались нам необычными и неправильными на первый взгляд [3, с. 24–33], но оказались допустимыми вариантами употребления, что было подтверждено в ходе опроса нескольких носителей японского языка.

В следующих предложениях правильными являются оба варианта употребления падежных показателей *に* ни и *で* дэ, однако меняется характер предоставляемой информации:

- (1) 銀行は5時 (に/で) 閉まる。 Гинко: ва годзи(-ни/-дэ)симау. «Банк закрывается в 5 часов».
- (2) 鈴木さんは6時 (に/で) 帰ります。 Судзуки-сан ва рокудзи(-ни/-дэ) каэримасу. «Судзуки пой-

дет домой в 6 часов».

- (3) 来週の月曜日 (に/で) 休暇が終わる。 Райсю:-но гэцүё:би(-ни/-дэ) кю:ка га овару. «В следующий понедельник отпуск закончится».

- (4) ジョギングをした後 (に/で) 食事をする。

Дзёгингу-о сита-ато(-ни/-дэ) сёкудзи-о суру. «После пробежки поем».

В предложении (1) в случае употребления падежного показателя *に* ни просто констатируется факт того, что банк закрывается в 5 часов; а в случае употребления падежного показателя *で* дэ подчеркивается, что банк пока ещё работает, и закроется в 5 часов. Таким образом, второй вариант можно услышать в том случае, когда говорящий торопится, чтобы успеть зайти в банк до закрытия.

Аналогично, в предложении (2) в случае употребления *に* ни говорящий просто сообщает время, когда Судзуки пойдёт домой; а в случае употребления *で* дэ внимание акцентируется на том, что он закончит всю работу, которую делал до этого, и после этого пойдёт домой.

В предложении (3) в случае употребления падежного показателя *に* ни просто отмечается факт окончания отпуска в понедельник; а вариант с употреблением падежного показателя *で* дэ может звучать с оттенком сожаления, потому что подчёркивается, что отпуск пока ещё продолжается, но в понедельник уже закончится.

Даже в случае сочетания с отыменным послелогом *後* ато в примере (4) допускаются оба варианта употребления, несмотря на то что в подавляющем большинстве учебных пособий сочетание *後* дэ ато-дэ описывается как единственно верное. В случае употребления *後に* ато-ни предложение будет иметь смысл немедленного совершения одного действия после другого, в то время как употребление *後* дэ ато-дэ придаёт высказыванию оттенок того, что два действия не обязательно следуют непосредственно друг за другом (то есть после пробежки может пройти неопределённое количество времени, и только потом говорящий поест).

Исходя из представлений носителей японского языка о вариантах категоризации пространства и времени [3, с. 24–33], можно сделать вывод о том, что данный послелог с падежным показателем *に* ни просто указывает на момент времени или точку пространства, а показатель *で* дэ имеет подтекст некоторой расширенной области действия (то есть в пространственном значении он обозначает место действия, а во временном значении обозначает не только сам момент времени, но и процесс, происходящий до него, другими словами, подчёркивает течение времени до того момента, на который он указывает).

Подтверждение данному выводу на других примерах



мы нашли в труде Алпатова В.М., Аркадьева П.М., Подлеской В.И. по теоретической грамматике японского языка, в котором отмечается, что послелог *で* *дэ* указывает на временную протяженность ситуации, а не только на её локализацию во времени [1, с. 219–220].

Исключением являются сочетание падежных показателей *に* *ни* и *で* *дэ* с отыменным послелогом *前* *маэ*. Например, в предложении *食事をする前 (に/で) 歯を磨く。セクдзи-о суру-маэ(-ни/-дэ) ха-о мигаку*. «Чистить зубы перед едой» вариант с употреблением падежного показателя *に* *ни* является единственным правильным. По словам опрошенных носителей языка, если в этом предложении употребить *前* *дэ*, то создается впечатление, что речь идет о двух людях, которые находятся напротив друг друга, при этом один чистит зубы, пока другой ест. Таким образом, можно сделать вывод о том, что сочетание *前* *дэ* не имеет временного значения, и может обозначать только положение в пространстве (в том числе, потому что в таком варианте употребления отсутствует тот самый предшествующий процесс, на котором акцентируется внимание в случаях употребления показателя *で* *дэ*, описанных выше).

Мы считаем, что именно на подобных примерах наиболее ярко проявляются особенности мышления носителей различных лингвокультур – в данном случае особенности восприятия и категоризации окружающей действительности. Возможно, такие нюансы в употреблении грамматических единиц не стоит подробно объяснять на начальном уровне изучения японского языка, но и оставлять их совсем без внимания нам тоже кажется неправильным, особенно в процессе преподавания японского языка студентам профильных специальностей. Изучение и объяснение различных особенностей мышления носителей языка, а также влияния когнитивных процессов на выбор носителями тех или иных грамматических конструкций в конкретных ситуациях, поможет в минимизации грамматической интерференции и будет способствовать формированию умений говорить на иностранном языке максимально аутентично и естественно.

Мы планируем продолжать наше исследование для выявления других особенностей мышления носителей японского языка и сравнения их с особенностями носителей русского языка с целью повышения эффективности обучения японскому языку.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алпатов В.М., Аркадьев П.М., Подлеская В.И. Теоретическая грамматика японского языка: в 2-х кн. – М.: Издательство «Наталис», 2008. Кн. 1. – 560 с.
2. Бердичевский А.Л., Гиниатуллин И.А., Тарева Е.Г. Методика межкультурного иноязычного образования в вузе: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 368 с.
3. Кондо А., Химэно Т. Нихонго бумпо:-но ронтэн 43 (43 спорных пункта японской грамматики). – Токио: Кэнкю:ся, 2012. – 235 с.
4. Савинская А.В. Грамматические трудности при обучении японскому языку на старшем этапе в вузе // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. – М.: Ключ-С. – 2018. – Вып. 17. – с. 211–220.
5. Стрижак У.П. Когнитивная природа коммуникативной неудачи как лингводидактическая проблема // Японский язык в вузе: Актуальные проблемы преподавания. – М.: Ключ-С. – 2016. – Вып. 14. – с. 210–218.

© Голубева Вероника Евгеньевна (veronikagolubeva@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ САМОИЗОЛЯЦИИ

**Лысков Владимир Владимирович**

Преподаватель, Тюменский индустриальный университет,  
vovan2561@rambler.ru

## FEATURES OF ORGANIZATIONS OF STUDENTS' PHYSICAL CULTURE CLASSES IN CONDITIONS OF SELF-ISOLATION

**V. Lyskov**

*Summary:* The article presents the results of theoretical analysis in the framework of the problem of organizing physical training of students in conditions of self-isolation. The relevance of this study due to the importance of preserving the health of the nation in General and younger generation in particular, that is possible with a systematically organized the implementation of the educational process within the educational subject «Physical culture» and «Elective courses for physical culture and sport» even in the face of the pandemic virus and forced isolation of its subjects. Analysis of the information available to date has allowed us to formulate six main directions, following which, in our opinion, will not only preserve the initial level of physical and psychological performance of students, but also significantly increase the motivation to independently apply the acquired knowledge in the course of implementing the technology health savings and health development, even in remote online mode.

*Keywords:* physical education, students, pandemic, self-isolation.

*Аннотация:* В статье представлены результаты теоретического анализа в рамках проблемы организации занятий физической культурой студентов в условиях самоизоляции. Актуальность настоящего исследования обусловлена значимостью сохранения здоровья нации в целом и подрастающего поколения в частности, что возможно при системно организованной реализации образовательного процесса в рамках учебных дисциплин «Физическая культура» и «Элективные курсы по физической культуре и спорту» даже в условиях вирусной пандемии и вынужденной самоизоляции его субъектов. Анализ имеющейся на сегодняшний день информации позволил сформулировать шесть основных направлений, следование которым, на наш взгляд, позволит не только сохранить первоначальный уровень физической и психологической работоспособности студентов, но и существенно повысить мотивацию к самостоятельному применению приобретенных знаний в ходе реализации технологии здоровья сбережения и здоровья развития даже в условиях дистанционного он-лайн режима.

*Ключевые слова:* физическая культура, студенты, пандемия, самоизоляция.

### Введение

**В** настоящее время многие образовательные заведения столкнулись с проблемой сохранения эмоционального и физического здоровья учащихся, причиной которой стало распространение коронавирусной инфекции и необходимость соблюдения режима самоизоляции [4, с.526]. Ограничение двигательной активности повлекло за собой негативные последствия, среди которых многими учеными были выделены нарушения не только в физическом состоянии учащихся, но и в функциональных нарушениях мозговой деятельности, отразившихся в виде повышения раздражительности, снижение работоспособности, бессонницы и т.д. [1, 3]. В попытке сохранить практику развивающего обучения путем моделирования занятий по дисциплинам «Физическая культура» и «Элективные курсы по физической культуре и спорту» в сложившейся ситуации в условиях реализации требований федерального государственного образовательного стандарта высшего образования мы обратились к использованию инновационных образовательных технологий, реализуемым в учебно-тренировочном процессе по физической культуре.

### Теоретическое обоснование проблемы исследования

Опираясь на имеющийся в научной литературе материал, а также на результаты, представленные в исследованиях в контексте темы настоящего [1, 2, 3, 4], нами предложено шесть направлений, учитывающих специфические условия создавшейся ситуации, развитие которых в рамках позволит не только устранить препятствия на пути реализации основных задач физической культуры в пределах осваиваемых студентами дисциплин, но решить более глобальные вопросы, в частности, повышения мотивации учащихся к самостоятельным занятиям физкультурно-оздоровительной деятельности и формирование осознанного отношения к необходимости сохранения своего здоровья средствами физической культуры. Кратко остановимся на каждом из выделенных нами направлений.

*Первое направление* – активное внедрение современных информационно – коммуникационных технологий (далее – ИКТ), соотносимых с образовательным процессом, реализуемого в стенах ВУЗов. До настоящего

времени образовательные ИКТ активно использовались преподавателями при организации учебного процесса в ходе дистанционной работы со студентами, однако, в рамках дисциплин «Физическая культура» и «Элективные курсы по физической культуре и спорту», как показала практика выявляется недостаточный уровень как материально-технического обеспечения всех субъектов образовательного процесса, так и методического сопровождения указанной деятельности, осуществляемой в он-лайн режиме. Таким образом, в ходе решения задач в контексте данного направления модернизации необходимо отражение накопленного преподавательским составом профессионального опыта для разработки системных, многоуровневых учебных курсов, позволяющих на постоянной основе транслировать современные знания в области физической культуры и спорту, имеющие под собой научно обоснованный фундамент. Только такое решение способно существенно улучшить качество обучения вне зависимости от возможных влияний со стороны внешних негативных факторов. В контексте сказанного, следует акцентировать внимание на необходимости тщательного продумывания организационной составляющей информационного обмена в системе «педагог – учащийся», позволяющей своевременно корректировать возможные трудности при освоении студентами знаний в рамках образовательных программ.

*Второе направление* – применение преподавателями технологии критического мышления при разработке и организации учебных занятий в рамках дистанционного обучения по физической культуре. Значимость выделенного направления определяется необходимостью выработки у студентов умения критически относиться к различного рода информации, в большом объеме представленной в информационную эпоху. Высокий уровень развития критического мышления позволит учащимся самостоятельно и осознанно осуществлять выбор и прогноз различными способами анализа и синтеза получаемой информации, вырабатывая собственное мнение на основе осмысления опыта и идей, используя собственные методики воспитания физических качеств и развития двигательных и координационных способностей.

*Третье направление* – использование проектной технологии, позволяющей стимулировать интерес обучающихся к решению конкретных проблем в сфере физической культуры и спорта (врачебно-педагогический контроль, профилактика травматизма и т.д.), предусматривающий освоение студентами определенной суммой знаний в ходе реализации проектной деятельности, на практике применяя полученные знания. Следует отметить существенное преимущество проектной технологии в рамках преодоления препятствий на пути реализации образовательных и воспитательных задач в условиях вирусной пандемии, в частности, в выполнении студентами практических творческих заданий, тре-

бующих от них применения освоенных и накопленных знаний для их разрешения. Овладевая культурой проектирования, учащиеся приобретают умение творчески подходить к решению задач в рамках физической культуры и спорта, прогнозировать возможные варианты решения стоящих перед ним задач. В этом случае можно рассчитывать на освоение студентами знаний по применению современных средств и методов неинвазивной скрининг диагностики, которая позволит им самостоятельно осуществлять врачебно-педагогический контроль физической подготовленности и функциональной готовности, а в случае выявления отклонений – применять инновационные устройства, ориентированные на коррекцию выявленных нарушений.

*Четвертое направление* – применение технологии проблемного обучения, предусматривающей создание под руководством педагога проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению. Как результат в этом случае следует рассматривать творческое овладение студентами профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей, способные в совокупности значимо положительно отразиться на формировании важных личностных качеств каждого учащегося.

*Пятое направление* – применение игровые технологии, как вида деятельности, ориентированной на успешное освоение общественного опыта, отражающего основные вопросы совершенствования самоуправления поведением учащихся. Результатом использования игровых технологий следует считать стимулирование учебно-познавательной деятельности учащихся, активизация их мыслительной деятельности, в ходе которой происходит самопроизвольное запоминание сведений, формирование ассоциативного запоминания и рост мотивации к освоению знаний в рамках учебных дисциплин.

*Шестое направление* – введение здоровье-сберегающих и здоровье-развивающих технологии, способных обеспечить возможность сохранения здоровья в условиях вынужденной самоизоляции в результате формирования у студентов необходимых знаний, умений и навыков, позволяющих их самостоятельно применять при организации здорового образа жизни в повседневной жизни, постоянно увеличивая объем знаний по теории и методики физического воспитания.

### Заключение

Выявленные и названные направления включения современных технологий в образовательный процесс, организуемый в рамках сложившихся условий двигательной ограниченности студентов, способны при

комплексном решении ситуационной задачи (вирусная пандемия) не только сохранить первоначальный уровень физической и психологической работоспособности студентов, но и существенно повысить мотивацию к

самостоятельному применению приобретенных знаний в ходе реализации технологии здоровья сбережения и здоровья развития даже в условиях дистанционного онлайн режима.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базанов, А.Н. Мониторинг здоровья студентов в период вынужденной самоизоляции [Текст] / А.Н. Базанов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – Т.6. - №1 (45) - С.75-78
2. Бамбухова, А.Д. и др. Особенности профессионально-прикладной физической культуры у студентов высших учебных заведений [Текст] / А.Д. Бамбухова, В.А. Шемятихин, И.М. Добрынин // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация – 2018. – С.31-36.
3. Вольчик, В.В. и др. Дистанционное высшее образование в условиях самоизоляции и проблема институциональных ловушек [Текст] / В.В. Вольчик, И.М. Ширяев // Актуальные проблемы экономики и права. – 2020. – Т.14. -№2. – С.235-248.
4. Щадилова, И.С. Организация коммуникативных связей в вузе по дисциплине «Физическая культура» в условиях режима социальной самоизоляции [Текст] / И.С. Щадилова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. - №4 (182). – С.522-527.

© Лысков Владимир Владимирович (vovan256l@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»





# УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ (ПО ИТОГАМ КОНТРОЛЬНОГО ЭТАПА)

*Матющенко Любовь Георгиевна,*

*аспирант, Амурский государственный университет,*

*г. Благовещенск (Россия)*

*lubovm050@gmail.com*

## CONDITIONS FOR IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR MILITARY PROFESSIONAL TRAINING OF FOREIGN SPECIALISTS (BASED ON THE RESULTS OF THE CONTROL STAGE)

*L. Matyuschenko*

*Summary:* The article substantiates the relevance of the problem of improving the quality of psychological and pedagogical support for professional training of foreign military specialists in the Russian University, which is due, on the one hand, to the growing trend of demand for educational services by foreign specialists of military universities of the Russian Federation, due, among other things, to the active development of military and political cooperation between countries. And on the other hand – the lack of a multi-aspect scientific justification of the resource of psychological and pedagogical support of foreign specialists in a military University as an important factor in improving the quality of their professional training. This is also reflected in a number of state-level documents (resolution of the Government of the Russian Federation «on the provision by the Ministry of defence of the Russian Federation of services for the training and training of military and military-technical personnel of foreign States» No. 1164 of October 29, 2015, etc.).

In this regard, the research conducted on the basis of the Far Eastern higher military command order of Zhukov school named after Marshal of the Soviet Union K.K. Rokossovsky was based on system-activity, personality-oriented and cultural approaches, as well as scientific and methodological principles of accounting and understanding of Russian and foreign theoretical and practical experience of military pedagogy; compliance of directions, forms and methods of psychological and pedagogical support with the specifics of the military University, goal-setting, socio-cultural attitudes and motivation of trained foreign specialists, etc.

The experimental work identified and described the conditions of increase of efficiency of psychological and pedagogical support of foreign military experts, the students identified popular areas of activities of the teaching staff (psychology and pedagogical support of adaptation to new social, cultural and linguistic environment; tutoring; psychological and pedagogical assistance to formation of professionally important qualities and competencies, values on constructive current and planned interaction.

*Keywords:* military University, foreign specialists, educational process, military professional training, psychological and pedagogical support.

*Аннотация:* В статье обосновывается актуальность проблемы повышения качества психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки иностранных военных специалистов в российском вузе, которая обусловлена, с одной стороны, тенденцией роста востребованности иностранными специалистами образовательных услуг военных вузов Российской Федерации, обусловленной, в том числе активным развитием военного и политического сотрудничества стран. И с другой стороны – недостаточностью полиаспектного научного обоснования ресурса психолого-педагогического сопровождения иностранных специалистов в военном вузе как важнейшего фактора повышения качества их профессиональной подготовки. Это нашло отражение и в ряде документов государственного уровня (Постановление Правительства Российской Федерации «Об оказании Министерством обороны Российской Федерации услуг по подготовке и обучению военных и военно-технических кадров иностранных государств» №1164 от 29 октября 2015 г. и др.).

Проведённое в этой связи на базе Дальневосточного высшего общевоинского командного ордена Жукова училища имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского исследование опиралось на системно-деятельностный, лично-ориентированный и культурологический подходы, а также научно-методические принципы учёта и осмысления российского и зарубежного теоретико-практического опыта военной педагогики; соответствия направлений, форм и методов психолого-педагогического сопровождения специфике военного вуза, целеполаганию, социокультурным установкам и мотивации обучающихся иностранных специалистов и др.

В результате экспериментальной работы выявлены и описаны условия повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения иностранных военных специалистов, определены востребованные обучающимися направления деятельности педагогического коллектива (психолого-педагогическая поддержка адаптации к новой социальной, культурной и языковой среде; тьюторство; психолого-педагогическое содействие формированию профессионально-важных качеств и компетенций, ценностных установок на конструктивное текущее и планируемое взаимодействие.

*Ключевые слова:* военный вуз, иностранные специалисты, образовательный процесс, военно-профессиональная подготовка, психолого-педагогическое сопровождение.

## Введение

Обеспечение высокого качества военного профессионального образования и расширение спектра образовательных услуг являются одними из основных направлений модернизации современного образования в России [1,3,9,11]. При этом повышение престижа Российской Федерации в мире, признание её выдающихся технологических достижений в области современного вооружения обуславливают желание иностранных военных специалистов получить в нашей стране военно-профессиональное образование, имеющее свои характерные черты и признаки [4,8,12]. По мнению ряда учёных-исследователей, на современном этапе военно-профессиональное образование в Российской Федерации должно соответствовать требованиям:

1. качества военно-профессиональной составляющей, то есть таким военно-профессиональными знаниями, умениями и навыками, которые обеспечивают успешную деятельность будущего офицера в ситуациях глобально-политических вызовов времени;
2. развития технико-инновационной составляющей, что обуславливает необходимость владения специалистом приёмами грамотной эксплуатации боевой техники, эффективного её применения, навыками обеспечения постоянной боевой готовности и т.п. [5,6].

Для поступивших в российские военные вузы иностранных специалистов, которые закономерно испытывают определённые затруднения при адаптации в новой для них социально-культурной обстановке, в преодолении языкового барьера и т.п., это создаёт дополнительные трудности в понимании военной теории, при отработке необходимых умений и навыков, овладении специальной терминологией, понимании ценностного смысла российских военных традиций и ритуалов. Всё это актуализирует в научно-педагогическом дискурсе проблему определения оптимальных средств и условий повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения военно-профессиональной подготовки иностранных специалистов [7,10, 14,15].

## Методология

С целью решения исследовательской задачи выявления условий повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения военно-профессиональной подготовки иностранных специалистов на базе Дальневосточного высшего общевоинского командного ордена Жукова училища имени Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского был проведён развёрнутый педагогический эксперимент, в котором приняли участие 110 иностранных военных специалистов (далее – ИВС), 30 педагогов и сотрудников вуза.

Эксперимент проводился в течение трёх лет; в его основу было положено выявленное, обоснованное и описанное автором понимание психолого-педагогического сопровождения ИВС как целенаправленной системы деятельности всего педагогического коллектива военной образовательной организации, реализуемой в направлениях:

1. психолого-педагогической поддержки адаптации к новой социальной, культурной и языковой среде;
2. педагогического стимулирования потребностей иностранных военных специалистов в самообразовании, развитии личностной успешности;
3. психолого-педагогического содействия формированию профессионально-важных качеств, военно-профессиональных компетенций, развитию ценностных установок в рамках конструктивного межкультурного взаимодействия.

Основным условием реализации первого направления было признано обеспечение системной педагогической помощи (при необходимости – и педагогической коррекции) в понимании специфики образовательного процесса в российском военном вузе; в осознании социально-культурных и правовых норм поведения в вузе, в социуме; в обеспечении языковой подготовки, максимального «погружения» в среду речевой коммуникации.

Второе направление было соотнесено автором с реализацией такого педагогического условия, как целенаправленное содействие развитию у ИВС мета-учебных и специальных компетенций (понимание учебной задачи; планирование своих действий в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации; поиск и анализ информации, её классификация, выделение смысловых частей и причинно-следственных связей; преобразование информации в соответствии с учебной задачей и др.). В целях реализации данного условия уделялось внимание повышению информативной ёмкости и практической направленности содержания обучения; использованию интерактивных форм и приёмов, разработке учебных алгоритмов, образцов действий (в том числе, и с использованием виртуальных тренажёров, ИКТ).

Важнейшим условием реализации третьего направления автором было признано максимальное вовлечение ИВС в совместные социокультурные мероприятия (соревнования «Лыжня России» и «Российский Азимут», фотокосплеи, конкурс иллюстраций к литературным произведениям писателей стран Европы, Азии, Африки, участие в мастер-классе «Керамика» на базе ГПОАУ АО «Амурский педагогический колледж» и др.), а также в учебно-исследовательские и творческие проекты, за основу которых брались рекомендации по организации проектной деятельности на основе компетентного подхода [2,13]. Всё это способствует более тесному учеб-

но-исследовательскому и культурному сотрудничеству ИВС и российских курсантов, а также, что считаем важным, реализации дальнейшего позитивного диалога и сотрудничества между странами.

### Результаты исследования

Проведённый в 2019 году контрольный этап педагогического эксперимента подтвердил обоснованность предположений об эффективности выявленных условий повышения качества психолого-педагогического сопровождения ИВС. На основе онлайн-опросов, комплексного анкетирования, анализа выполнения обучающимися учебных заданий, решения проблемно-учебных ситуаций, с помощью целенаправленного педагогического наблюдения за действиями и высказываниями обучающихся во время аудиторной и внеаудиторной деятельности, постоянной педагогической рефлексии, индивидуальных и групповых собеседований и др. было установлено следующее:

1. Целенаправленное психолого-педагогическое сопровождение ИВС с соблюдением отмеченных условий его реализации предопределило в ответах выпускников признание доступности и большой практической значимости изучаемых материалов, высокого уровня профессионализма преподавателей; около 90 % респондентов высказали суждение о том, что полученная ими подготовка соответствовала их ожиданиям.
2. По сравнению с первоначальной диагностикой значительно увеличилось количество ответов респондентов, свидетельствующих о понимании ими учебной информации (таблица 1). При этом отмечены определённые затруднения при усвоении теоретического материала по дисциплинам: «Эксплуатация бронетанкового вооружения и военной техники», «Электрооборудование и автоматика боевых машин», «Философия» и др.

Таблица 1.

Сравнение ответов респондентов на вопрос «Существует ли проблема с пониманием Вами учебной информации?»

Вариант ответа	Процент выбора респондентами в ходе первоначальной диагностики	Процент выбора респондентами в ходе итоговой диагностики
Никогда	6,3%	29,7%
Редко	32,5%	26,3%
Иногда	44,6%	56,4%
Часто	3,4%	0,8%
Всегда	4,9%	0%
Нет ответа	8,3%	0,6%

3. У респондентов, иностранных специалистов, будущих выпускников, был отмечен оптимальный (67%) уровень сформированности мета-компетенций, универсальных учебных действий. Об этом свидетельствует выполнение ИВС ряда заданий, связанных с анализом профессиональных кейс-ситуаций (к примеру, кейс по дисциплине «Теория управления»: «Вы назначены начальником полевого лагеря для проведения туристического 2-х недельного слета в количестве 60 участников. Используя сочетание системного и комплексного подхода, определите штатную структуру, порядок организации и проведения слета, функциональные обязанности должностных лиц и вопросы всестороннего обеспечения мероприятия используя указанную схему»).

4. По мнению респондентов, престижность и качество военно-профессиональной подготовки в российском вузе мотивируют их на поэтапное достижение карьерного роста с целью возможного утверждения на руководящей должности (отметили 73% респондентов). В связи с этим у ИВС возросли требования к введению дополнительных знаний и развитию управленческих компетенций (доля запросов увеличилась с 8,6 % до 24%); к развитию правовых и информационно-аналитических компетенций (рост с 17,4% до 24,2 %). Практически все респонденты отметили также значение полученных ими знаний о культуре и истории России, её конфессиях, национальной представленности, об особенностях поведения в общественных местах, гендерных отношениях. Более 60% респондентов приняли активное участие в разработке или реализации (подключились позже) проектов культурной направленности (создание виртуальных выставок, музеев, виртуально-обзорные путешествия по городам России т.п.).

Кроме этого, по результатам контрольного этапа экспериментальной деятельности автором отмечено значительное повышение уровня мотивации педагогов, сотрудников вуза к реализации таких функций психолого-педагогического сопровождения, как психодиагностическая, адаптивная, воспитательная, коммуникативная, организаторская и т.п.; а также их нацеленность на профессиональное развитие, обмен опытом, методическое обеспечение образовательного процесса, использованию активных форм обучения и т.п. Это также в рамках решения поставленных в исследовании задач отнесено к основополагающим условиям повышения качества психолого-педагогического сопровождения ИВС в российском вузе.

**Заключение**

Проведённый эксперимент подтвердил обоснованность предположений автора об эффективности выявленных направлений и условий повышения качества психолого-педагогического сопровождения ИВС. Ход и результаты экспериментальной работы позволили также определить наиболее оптимальные принципы их реализации. К таким принципам отнесены: обеспечение единства педагогического воздействия на личность, поддержки и содействия её развитию, стимулирования к самовоспитанию и саморазвитию; принцип поэтапно-включения ИВС в систему военных ритуалов и традиций военного вуза, совместную деятельность в рамках его образовательных, воспитательных и общественных

структур; принцип обеспечения развития инновационных подходов к образовательной деятельности с учётом ситуации опережающего обновления военной техники и современных тенденций оценки соответствующих компетенций.

На основе анализа итогов экспериментальной деятельности были также определены перспективы дальнейшего совершенствования качества психолого-педагогического сопровождения ИВС, к которым автором отнесены: развитие направлений и форм методической помощи преподавателям, в том числе на основе издания методических рекомендаций, проведения мастер-классов; расширение для ИВС спектра образовательных услуг дополнительного образования и возможностей подготовки как специалистов высшей квалификации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов А.П. Об эффективности военного образования // Социологические исследования. — 2015. — № 6 (374). — С.140-144
2. Беспалова В.В., Муравьева Г.Е. Разработка технологии проектирования образовательного процесса в вузе на основе компетентного подхода // Преподаватель 21 века, — 2011. — №2. — С.16-19
3. Гожиков В.Я. Организационно—педагогические основы модернизации гуманитарной подготовки курсантов военных вузов: дис... доктора педагогических наук. — Москва, 2013. — 442 с.
4. Голик Н.М. Военное образование в модернизирующемся российском обществе // Вестник ВГУ. — 2013 — № 1 — С.140-145
5. Дудулин В.В., Столяревский С.П. Некоторые проблемы военно-профессиональной подготовки офицерских кадров // Мир образования - образование в мире. — 2017. — № 1 (65). — С. 157-160
6. Евгеньев Д.Н., Столяров А.Л., Заец О.Г. Проблемы реализации педагогического мониторинга качества военно-профессиональной подготовки специалистов в военных вузах // Мир образования - образование в мире. — 2017. — № 3 (67). — С. 264-270
7. Клепацкая И.Н. Роль компетентного подхода в профессионально ориентированной подготовке по иностранному языку военных специалистов // Новая наука: от идеи к результату: Межд. научное периодич. издание по итогам Межд. научно—практич. конф. (22 октября 2016, г. Сургут); редкол. П. Г. Юсупов [и др.]: в 3 ч. — Ч.2 — Стерлитамак: АМИ, 2016. — С. 66-68
8. Куршев А.В. Детерминанты и основные направления модернизации военного образования // Управление устойчивым развитием—2019. — № 2 (21) — С. 95-99
9. Михайловский В.Г., Дробот И.С., Рогожкин А.В. Нерастроченный потенциал системы военного образования // Alma mater. — 2015. — №4. — С.67-71
10. Павлушкина Т.В. Педагогическое сопровождение социальной адаптации иностранных военнослужащих в российском военном вузе: дис. . . кандидата педагогических наук. — Благовещенск — 2015.—191 с.
11. Разгонов В.Л., Суслов Д.В., Лопуха Т.Л. Теоретико-методологические основания смены парадигм военного образования // Мир науки, культуры, образования. — 2018. — № 1 (68). — С 91-97
12. Самедова Ю.А. Воспитание духовно-нравственных ценностей в военно-профессиональной подготовке будущих офицеров // Научные исследования и образование. — 2018. — № 2 (30). — С. 7-10
13. Сафонова К.И., Подольский С.В. Проектная деятельность студентов в вузе: планирование проектов и оценка результативности их реализации // Общество: социология, психология, педагогика. — 2018. — №5. — С. 83-94
14. Смирнова А.Н. Трудности подготовки иностранных курсантов к обучению в российском военном вузе и пути их преодоления // Ярославский педагогический вестник. — 2014 — № 4 — Том II. — С.84-88.
15. Чухлебова И.А. Дидактическая система многоуровневой речевой подготовки иностранных военнослужащих в вузах Министерства обороны Российской Федерации: автореф. дис... доктора педагогических наук. — Москва, 2019. — 40 с.

© Матющенко Любовь Георгиевна (lubovm050@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# МОТИВАЦИОННОЕ УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КОЛЛЕДЖА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

*Недоступенко Дарья Александровна*

*Аспирант, ФГБОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»,  
Белгород  
unique-91@bk.ru*

## MOTIVATIONAL MANAGEMENT OF INNOVATIVE ACTIVITY OF TEACHERS IN THE COLLEGE: A THEORETICAL ANALYSIS

*D. Nedostupenko*

*Summary:* The article discusses the possibilities of motivational management in the formation and development of innovative activities of College teachers. The analysis of research on innovation and management convincingly proves the pedagogical, stimulating, scientific and methodological influence of motivational management on the innovative activity of teachers.

The problem of managing the development of motivation of pedagogical activity is very relevant. Motivational management of innovative activity of College teachers is a process that includes a set of interrelated methods, management tools and conditions necessary and sufficient for the formation of motives for self-development and self-realization in the professional activity of a teacher.

The motivational component is the leading one in the structure of innovation, so motivational management can ensure the harmonious implementation of this activity and self-disclosure of College teachers. The specific activity of the head of the College (education Manager) is aimed at motivating teachers to innovate, self-realization in the professional sphere.

*Keywords:* motivational management, pedagogical activity, innovative activity of teachers, professional activity of College teachers.

*Аннотация:* В статье рассматриваются возможности мотивационного управления в формировании и развитии инновационной деятельности педагогических работников колледжа. Анализ исследований инноватики и менеджмента убедительно доказывает педагогическое, стимулирующее, научно-методическое влияние мотивационного управления на инновационную деятельность преподавателей. Проблема управления развитием мотивации педагогической деятельности очень актуальна. Мотивационное управление инновационной деятельностью преподавателей колледжа – процесс, включающий совокупность взаимосвязанных методов, средств управления и условий, необходимых и достаточных для формирования мотивов саморазвития и самореализации в профессиональной деятельности преподавателя. Мотивационный компонент является ведущим в структуре инновационной деятельности, поэтому мотивационное управление способно обеспечить гармоничное осуществление этой деятельности и самораскрытие преподавателей колледжа. Специфическая деятельность руководителя колледжа (менеджера образования) направлена на мотивирование преподавателей к инновационной деятельности, самореализации в профессиональной сфере.

*Ключевые слова:* мотивационное управление, педагогическая деятельность, инновационная деятельность преподавателей, профессиональная деятельность преподавателей колледжа.

Главным фактором инновационной подготовки преподавателя является развитие его личностного потенциала, индивидуального стиля и способности быть субъектом инновационной деятельности, которые формируются средствами внутриколледжного управления. Поэтому представляется важным рассмотреть понятие «управление», выявить его особенности и возможности в развитии инновационной деятельности преподавателей.

Теоретические основы и методы управления наиболее полно представлены в работах Ю.В. Васильева, Ю.А. Конаржевского, А.А. Орлова, М.М. Поташника, П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой и других. Опираясь на их исследования, можно выделить три позиции в рассмотрении понятия «управление».

Авторы В.Г. Афанасьев, А.А. Орлов, Н.С. Сунцов, А.В.

Филиппов рассматривают управление как воздействие одной системы на другую, одного человека на другого или другую группу, т.е. управление – целенаправленное воздействие субъекта на объект и изменение последнего в результате воздействия. При такой трактовке управления слабо учитывается его «субъект-субъектная природа», поскольку активность признается только за управляющим, а управляемый в данном случае воспринимается как пассивный исполнитель, строго следующий навязанной норме.

Авторы П.И. Третьяков, Т.К. Чекмарева, Т.И. Шамова считают, что управление – активное взаимодействие руководителей образовательной организации и других участников педагогического процесса по его упорядочению и переводу в новое качественное состояние, более отвечающее выполнению поставленных задач [9].

В.С. Лазарев, М.М. Поташник рассматривают управление как деятельность по реализации целей организации, целенаправленная деятельность управляющего по согласованию субъект-субъектных отношений и действий для поддержания системы и приведения ее в заданное (программированное) состояние. В нем фиксируются признаки специфической деятельности: функциональный состав (планирование, организация, контроль и руководство), целевое назначение (организованность совместной деятельности участников образовательного процесса и направленность ее на достижение образовательных целей и целей развития колледжа) и субъект деятельности [3].

В самом общем виде управление предстает как определенный тип взаимодействия, которое характеризуется тем, что субъект управления направляет объекту управления импульсы воздействия (управление команды), а объект управления получает их и функционирует в соответствии с ними. Для того, чтобы управление осуществлялось, необходимо:

- наличие у субъекта управления потребности и возможности управлять объектом, вырабатывая для этого соответствующие (управленческие) решения;
- наличие у объекта управления готовности и возможности эти команды выполнять.

Данные условия являются необходимыми и достаточными для того, чтобы субъект управления осуществлял управление объектом управления [2].

Толкование внутриколледжного управления в последнем варианте, на наш взгляд, в большей степени соответствует реальной управленческой практике. Согласно методологии современного менеджмента, управлять – приводить других к достижению ясной цели, а не заставлять их делать то, что считаешь правильным сам, управлять – приводить к успеху других [4; 6]. Менеджмент рассматривает успех с позиции удовлетворения у человека потребностей высшего уровня в уважении значимыми для личности людьми, в самовыражении через профессиональную творческую деятельность. Немаловажную роль в этом играет мотивация.

Проблема управления развитием мотивации педагогической деятельности являлась предметом исследования многих ученых. Анализ литературы позволил выделить ряд положений, касающихся мотивации и стимулирования педагогической деятельности преподавателей, в основе которых необходимость:

- объединения вокруг определенной фигуры, центра педагогического коллектива – директора (А.С.

Макаренко);

- пробуждения у преподавателей интереса к поиску, к анализу собственной работы (В.А. Сухомлинский);
- формирования социально-психологических состояний и свойств, которые необходимы для продуктивной работы (В.С. Лазарев, Р.Х. Шакуров).

В настоящее время ученые отмечают необходимость повседневной работы по формированию и развитию ведущих мотивов педагогической деятельности у всех членов педагогического коллектива (Ю.А. Конаржевский), использования воспитательных возможностей организации (Т.И. Шамова), оценочно - стимулирующей деятельности (И.М. Чередов), оптимального сочетания самоорганизации и управления (Е.А. Ямбург).

Предметом исследования Ю.А. Конаржевского, В.С. Лазарева, Н.В. Немовой, Ю.И. Рудиновой, Т.Э. Сизиковой, О.М. Симановской, Л.А. Церникель и других являются отдельные аспекты содержания мотивационного управления. Наиболее полный анализ разработанности проблем мотивационного управления образовательными системами сделан Л.А. Шипилиной. Исследователь освещает проблемы развития и использования человеческого фактора через применение средств и возможностей мотивационного менеджмента, выделяет основные понятия и теории мотивации в психологии, механизмы мотивации в управлении.

Раскрывая сущность мотивационного управления, исследователь уточняет это понятие, предлагает понимать его как механизм мотивирования и выделяет компоненты: цель, механизмы, результат, подчеркивает важность создания мотивационной среды, описывает правила, обеспечивающие положительную мотивацию. Ссылаясь на работы А.Г. Ковалева, И.К. Шалаева, исследователь считает мотивационное программно-целевое управление технологией мотивирования, в основе которой – действия, требующие осознания, обращенные к построению дерева целей, разработке исполняющей программы, отработке и реализации управляющей программы [11].

Поскольку мотивационный компонент является ведущим в структуре инновационной деятельности, то только мотивационное управление обеспечит гармоничное осуществление этой деятельности и самораскрытие личности преподавателя [5].

В таблице 1 представлены выделенные нами в процессе исследования факторы-мотиваторы инновационной деятельности преподавателей, описанные в научных исследованиях.

Таблица 1.  
Факторы-мотиваторы инновационной деятельности преподавателей

Авторы позиции	Факторы-мотиваторы инновационной деятельности преподавателей
Н.В. Попкова, Е.А. Ямбург, В.С. Лазарев, А.С. Сухоруков	реализация идей самоуправления и соуправления, сотрудничество в педагогическом коллективе
В.И. Андреев, В.И. Загвязинский	свободное творчество личности
В.М. Безруков, Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев	разнообразие используемых моделей содержания и форм организации образовательного процесса с учетом потребностей, интересов и склонностей его субъектов
С.Б. Елканов, В.П. Кваша	управление процессом самовоспитания и саморазвития преподавателей
М.М.Поташник, О.М. Симановская, Т.И. Шамова	сочетание волевых, социальных, познавательных, эмоциональных методов мотивации и стимулирования, методов управления мотивацией самовыражения, самореализации в профессиональной деятельности
Л.В. Алферова, Н.Ю. Ерофеева, Н.К. Зотова	система аттестации педагогических и руководящих работников, самоконтроль, самоанализ, самооценка уроков преподавателем
Г.Г. Габдуллин, В.И. Зверева, Т.М. Куриленко	организация всевозможных тренингов, активно-игровых форм в управлении школой, рефлексивно-проектной деятельности преподавателей
В.И. Андреев, Н.Ш. Чинкина	компетентность руководителя, его личностные качества, умелая реализацию функций управления, сформированность проективно-прогностической деятельности руководителя
В.А. Слостенин, Т.И. Шамова	деятельность заместителя директора колледжа - инновационного менеджера образования

Анализ исследований инноватики и менеджмента убедительно доказывает педагогическое, стимулирующее, научно-методическое влияние мотивационного управления на инновационную деятельность преподавателей.

Педагогическое влияние связано с «информационной деятельностью», обеспечивает взаимодействие членов педагогического коллектива, освоение ими конкретных профессиональных знаний и умений, осозна-

ние, принятие нравственных норм служебного общения, актуализацию у них интереса к личному совершенствованию, формирование «внутренней самостоятельности преподавателя», «его стремления к самосовершенствованию» (С.Б. Елканов, В.И. Зверева, В.М. Шепель и др.).

Установление эмоционального контакта преподавателя и руководителя, ощутимые успехи в практическом овладении преподавателем более совершенными методами и приемами работы за счет активизаций методов управления, положительного примера самого руководителя, предъявления им разумных требований к людям обеспечивают стимулирующее и научно-методическое воздействия (Л.М. Митина, Н.В.Немова, Р.Х.Шакуров и другие).

Выделяя мотив стремления к успеху как самостоятельную мотивационную единицу, следует выделить эффективным методом построения общей ориентации на успех технологию проектирования поля успеха (Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына). Сопровождаемое развитие является определенной альтернативой методу направляемого развития, а сопровождение рассматривается как комплексный метод, объединяющий четыре функции: диагностирование существа возникшей проблемы; информирование о существе проблемы и путях ее решения; консультирование на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы; первичная помощь на этапе реализации плана решений.

Из вышерассмотренного можно сделать вывод, что мотивационное управление инновационной деятельностью преподавателей - процесс, включающий совокупность взаимосвязанных методов, средств управления и условий, необходимых и достаточных для формирования мотивов саморазвития и самореализации в профессиональной деятельности преподавателя, т.е. как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных структурных и функциональных компонентов, составляющих целостность, единство.

Авторы многих работ по управлению [4; 6; 7] считают развитие инновационных процессов содержанием деятельности руководителя колледжа. Ее особенности характеризуют логически построенным чередованием функций: информационно-аналитической, мотивационно-целевой, плано-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической, регулятивно-коррекционной, определяют приоритет видов деятельности в реализации каждой функции управления. В нашем исследовании рассматривается идея формирования инновационной деятельности преподавателей за счет усиления мотивационно-целевой функции управления. Непременным условием реализации этой функции в деятельности руководителя является опора на личностно ориентированную модель взаи-

модействия участников образовательного процесса.

Анализ психолого-педагогической литературы [1; 5; 6] позволил нам среди ролей руководителя колледжа, напрямую связанных с выполнением мотивационной деятельности, выделить следующие: фасилитатор (проектировщик, консультант, организатор), методист (аналитик, прогнозист, программист), методолог (инноватор, коммуникатор, пропагандист), эксперт (диагност, контролер, оценщик).

Роль методолога является, на наш взгляд, ведущей, эталоном модели поведения для всех работников колледжа. Эта роль требует от руководителя колледжа активного диалога с преподавателями, работы по согласованию ценностей, по поиску общего понимания предназначения колледжа, путей его развития. «Методологические» способности нужны директору колледжа или его заместителям для реализации функции руководства, частью которой является мотивационная работа, направленная на развитие педагогического мировоззрения, ценностных ориентаций преподавателей, обучению их исследовательским умениям.

Исходя из анализа литературы по управлению и менеджменту, можно констатировать: для современного мотивационного управления колледжем характерной становится деятельность руководителя колледжа - менеджера первого уровня, направленная на создание нового видения социально-педагогических процессов, научно-методического обеспечения обновления и успеха всех преобразований, а мотивация выполняет функцию приводного ремня между работниками и организацией.

Таким образом, сложившиеся или специально организованные условия трудовой деятельности и взаимоотношений, которые обеспечивают усвоение в готовой форме побуждений, целей, идеалов, содержания направленности личности, определяют направленность и величину усилий, прилагаемых работниками для достижения целей организации, являются мотивационной средой и результатом мотивационного управления.

Проведенное нами исследование позволило выявить ряд компонентов мотивационного управления инновационной деятельностью преподавателей в условиях колледжа, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Компоненты мотивационного управления инновационной деятельностью преподавателей в условиях колледжа

Компонент	Характеристика компонента мотивационного управления
мотивационно-стимулирующий	создание ситуации критической самооценки средствами аттестации педагогических работников
компетентностно-развивающий	активизация научно-методической поддержки и сопровождения инновационных процессов, рекламы педагогических инициатив и достижений, личностно-мотивированное сопровождение субъектного опыта, проектирования и реализации инновационной деятельности преподавателей
организационно-деятельностный	совокупность действий руководителя, обеспечивающих мониторинг учебно-методической работы и экспертизу профессиональной компетентности преподавателей в межаттестационный период

В соответствии с этим мотивационное управление предлагаем рассматривать как специфическую деятельность руководителя колледжа (менеджера образования), направленную на мотивирование преподавателей к инновационной деятельности, самореализации в профессиональной сфере.

Исследования, раскрывающие сущность и особенности мотивационного управления, на наш взгляд, могут быть успешно использованы для организации мотивационной среды, выступающей условием формирования и развития инновационной деятельности преподавателей.

Таким образом, теоретический анализ проблемы мотивационного управления инновационной деятельностью преподавателей колледжа показывает, что в большинстве исследований акцент сделан на выявлении социально-психологических факторов, составляющих конструктивную основу мотивационного программно-целевого управления, методах мотивирования (стимулирования), организационно педагогической деятельности руководителей, несколько меньшее внимание уделено рассмотрению способов и средств мотивирования в деятельности руководителей колледжа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ефимова Г.Н. Стратегическое управление как важнейшее условие обеспечения эффективного развития общеобразовательной организации // Региональное образование: современные тенденции. - 2017. - № 1 (31). - С. 24-28.
2. Кузнецов В.М., Соловьева Т.В., Трошков С.Н. Моделирование мотивационного управления инновационной деятельностью педагогов в условиях становления резильентной школы // Педагогический имидж. - 2018. - № 4 (41). - С.5-17.
3. Лазарева, В.С., Поташника, М.М., Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений. - М.: Новая школа. - 1995 - 462 с.



4. Ландсберг, М. Дао мотивации. Вдохновляй себя и других / М. Ландсберг. - М.: Олимп-Бизнес, 2018. - 728с.
5. Мусуралиева А. Сущность и значение инноваций в управлении современной школой // Известия ВУЗов (Кыргызстан). - 2017. - № 4-1. - С. 52-54.
6. Мессмер М. Мотивация персонала для «чайников». - М.: Диалектика - Вильямс, 2017. - 305 с.
7. Нехвядович О.В. Мотивационная готовность учителя к инновационной деятельности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. - 2016. - № 2. - С. 40-43.
8. Пономарев И.П. Мотивация работой в организации. - М.: Едиториал УРСС, 2015. - 224 с.
9. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами. - Учебное пособие для вузов. - М.: Владос, 2002 г. - 320 стр.
10. Шолохов А.В., Шлигель-Мильх А.В. Управление школой как системой и управление образовательным процессом в рамках модели инклюзивного образования // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. - 2018. - № 1. - С. 123-128.
11. Шипилина Л.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: [электронный ресурс] учеб. пособие для аспирантов и магистрантов по направлению «Педагогика». – 3-е изд., стереотип. – М. :ФЛИНТА, 2011 – 204 с.

© Недоступенко Дарья Александровна (unique-91@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

## PROBLEM LEARNING AS A MEANS OF SHAPING THE CREATIVE THINKING OF A FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHER

**O. Omarov  
B. Borlakova  
N. Novikova**

*Summary:* Experience of organization of education in higher pedagogical educational institution in system of teaching of disciplines of sports and pedagogical cycle is considered. It is shown that the effectiveness of the formation of professional competencies is achieved in the conditions of problematic training, based on the specifics of the professional activity of a teacher in physical culture and sports in the context of solving multi-level problem tasks.

*Keywords:* professional activity of the teacher, problem training, design and didactic tasks.

**Омаров Омаркады Магомедзагирович**

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала),  
omar-kadi@yandex.ru

**Борлакова Баблина Магомедовна**

К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет» (г. Карачаевск),  
bablina.borlakova@yandex.ru

**Новикова Наталья Борисовна**

Доцент, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» (г. Махачкала)  
omar-kadi@yandex.ru

*Аннотация:* Рассматривается опыт организации обучения в высшем педагогическом учебном заведении в системе преподавания дисциплин спортивно-педагогического цикла. Показано, что эффективность формирования профессиональных компетенций достигается в условиях проблемного обучения, основанного на специфике профессиональной деятельности педагога по физической культуре и спорту в контексте решения разноуровневых проблемных заданий.

*Ключевые слова:* профессиональная деятельность педагога, проблемное обучение, проективно-дидактические задания.

Профессиональная компетентность педагога базируется на совокупности усвоенных педагогических и методических знаний, умений, навыков, необходимых для решения профессиональных задач. Под профессиональными компетенциями следует понимать «присвоение» студентом педагогического вуза обобщенных знаний, умений и навыков решения наиболее часто встречающихся практически значимых задач профессиональной деятельности – типовых профессиональных задач.

В результате формирования у студентов профессиональных компетенций эти обобщенные знания и умения должны стать стилем мышления выпускника, что выражается в готовности объединения разных видов профессиональной деятельности педагога, разных этапов и уровней творчества, реализации управленческого аспекта осуществления целостного учебного процесса исходя из целей и задач обучения; самостоятельно формировать свои знания и умения, навыки их применения в решении новых как познавательных, так и практических задач, не получая их в готовом виде или применяя образцы [14].

Важность осуществления ведущих профессионально-педагогических умений и навыков педагога, в частности, учителя физической культуры обуславливает необходимость их качественного формирования в процессе обучения в вузе. Основными критериями качества освоенных знаний выпускниками физкультурных факультетов являются успешность их применения при решении возникших профессиональных проблем на основе выявления сути основных структурных связей в проектируемом учебном процессе и прогнозирования результатов профессиональной деятельности. Владение умениями и навыками принимать нестандартные педагогические решения - импровизировать и быть гибким в профессиональных ситуациях вариантности (выбора оптимальных путей разрешения возникающих учебных проблем и готовности к преодолению возникающих трудностей); целенаправленно выбирать применяемые формы, методы и средства обучения по назначению [2-6, 8, 11].

Становление педагога нового типа – сложный и многоэтапный процесс. При этом, качество подготовки современных специалистов по физической культуре и спорту во многом определяется эффективностью преподавания профилирующих дисциплин – гимнастика,

легкая атлетика, волейбол, баскетбол и т.д., в учебном процессе которых собственно и устанавливается «связь теории и практики» при выполнении практических заданий с использованием средств данной спортивной дисциплины.

Однако консервативный характер сложившейся системы физкультурно-педагогического образования, в рамках преподавания профилирующих дисциплин спортивно-педагогического цикла, вызывает определенные трудности в реализации компетентного подхода к подготовке будущего педагога. В частности, практическая подготовка выпускников факультетов физической культуры признается рядом современных исследователей как одно из слабых звеньев в системе отечественного высшего физкультурного образования. В первую очередь по причине ее оторванности от профессиональной деятельности, разрыва между теоретическими и методическими знаниями студента с одной стороны, и умениями целенаправленно применять их при решении различных педагогических задач, проблемных учебных ситуаций [1, 7, 9, 13].

Данная проблема, по-нашему мнению, связана с неадекватностью традиционных форм и методов преподавания, используемых в системе дисциплин спортивно-педагогического цикла (гимнастика, легкая атлетика, баскетбол и т.д.) и качества проведения учебной (педагогической) практики задачам подготовки современного педагога к профессиональной деятельности. Это означает, что целевые ориентиры образовательного процесса должны быть в большей степени направлены на формирование проектно-технологической компетентности будущего педагога ФК, способного самостоятельно ставить профессиональные задачи и эффективно решать их в достижении учебных целей [6, 8].

Вследствие вышесказанного в образовательном процессе спортивно-педагогических дисциплин назрела необходимость обновления содержания и организации учебного процесса, применения новых технологий, способствующих совершенствованию, корректировке, дифференциации содержания обучения, применения системного подхода в обучении студентов. Важная роль в системе спортивно-педагогических дисциплин отводится предмету «Гимнастика», являющегося базовым учебным предметом в профессиональной подготовке будущих учителей физической культуры, который в своей структуре включает значительный арсенал средств обучения - разнообразных физических упражнений.

Широкий спектр образовательных задач, которые можно решать с помощью гимнастических упражнений определяется их многоструктурностью и многофункциональностью. Эти свойства открывают широкие возможности для подбора средств обучения – физических

упражнений и способов их использования в обучающих, воспитательных, оздоровительно-прикладных целях. В практике профессиональной подготовки физкультурных кадров гимнастические упражнения должны рассматриваться не как «набор отдельных гимнастических элементов», а как система средств обучения (имеющие сложную биомеханическую и ритмическую структуры), применяемых студентами во всех компонентах учебной и профессиональной деятельности, в которой они совершенствуются:

- в *спортивной деятельности* - использование арсенала гимнастических упражнений в качестве подготовительных к тренировочной и соревновательной деятельности;
- в *учебной деятельности* – освоение техники гимнастических упражнений на практических занятиях, с параллельной отработкой вопросов дидактического взаимодействия учителя и учащихся (сочетание освоения двигательных действий с освоением методики обучения этим двигательным действиям), формирование профессиональной культуры речи (овладение гимнастической терминологией); анализ различных конкретных учебных ситуаций, связанных с будущей профессиональной деятельностью;
- в *профессиональной деятельности* (в период прохождения педагогической практики в школе) - проведение уроков по дисциплине «Физическая культура», тренерская работа в школьной спортивной секции, где в большей степени актуализируется профессиональная подготовка студента и проявляется с позиций сформированности проективно-технологических умений самостоятельно разрабатывать и проводить уроки физической культуры (учебно-тренировочные занятия) с детьми школьного возраста, в соответствии с задачами и содержанием обучения.

Структура дидактического процесса по обучению спортивным двигательным действиям, где на первый план выдвигается задача создание управляемого учебного процесса, включает в себя ряд последовательных этапов, в соответствии с которыми мы выделяем отдельные проектировочно-дидактические действия. В частности, для успешного обучения двигательным действиям, будущий учитель физической культуры должен овладеть следующими умениями:

1. *Аналитические умения*: педагог владеет умением ориентироваться в различных сложившихся педагогических ситуациях.
2. *Прогностические умения*: педагог владеет умениями проектировать ход развития дидактического процесса (в конкретных проектируемых педагогических ситуациях), соотнося его с различными вариантами педагогических воздействий на учащихся.

3. *Умения целеполагания*: педагог владеет технологией целеполагания - умеет самостоятельно определять и формулировать обучающие цели, основываясь на результатах анализа и прогноза дидактического процесса.
4. *Проектно-конструктивные умения*: педагог владеет проективно-конструктивными умениями (исходя из поставленной цели обучения) планировать учебно-познавательную деятельность, т.е. определять частные задачи и процессуально-технологическую последовательность их реализации с учетом содержания и имеющихся средств, и методов обучения.
5. *Управленческие умения*: педагог владеет умениями реализовывать проект учебного процесса в условиях реального дидактического процесса.
6. *Контролирующие умения*: педагог владеет умениями текущего и промежуточного контроля учебной деятельности обучающихся по ходу продвижения к цели обучения.
7. *Корректировочные умения*: педагог владеет умениями корректировать ход решения обучающей задачи, соотнося реальные промежуточные и конечные результаты учебного процесса с запланированными (проектируемыми).

Таким образом преподавателю необходимо уметь создать педагогические условия, когда профессиональная подготовка студента проявляется во всех компонентах управляемого дидактического процесса по овладению техникой гимнастических упражнений, в процессе которого повышается эффективность освоения профессионально-предметных знаний, формируются творческое и профессиональное мышление, методические и проективно-технологические умения обучать школьников данным упражнениям с последующим их применением в процессе самостоятельных занятий физической культурой и спортом.

В современных условиях образовательного процесса в педагогическом вузе основным *конкурентным ресурсом*, обеспечивающего личностное развитие студента, выход за пределы нормативной профессиональной деятельности, является способность самостоятельной организации учебной деятельности [12]. Соответственно, важным компонентом в профессиональной подготовке будущего учителя физической культуры мы видим в необходимости формирования умений самостоятельно приобретать и углублять свои профессиональные знания, а также стойкие познавательные мотивы и дидактические умения - практически оперировать освоенными дидактическими технологиями, операциональными процедурами на отдельных этапах дидактического процесса, выступающими в качестве средства решения профессиональных задач в вариативных условиях конкретных учебных ситуаций.

Решение данных задач на практических занятиях по дисциплине «Гимнастика» (*бакалавры* направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Физическая культура» и 44.03.05 Педагогическое образование, профили «Физическая культура» и «Дополнительное образование (спортивная подготовка)» в ФГБОУ ВО «ДГПУ» осуществляется в рамках обоснования разнообразных подходов к построению и совершенствованию учебного процесса: его организации, распределению программного материала и времени на освоение его разделов, использованию различных вариантов содержания учебных занятий, дидактических форм, средств и методов (методы преподавания и методы учения). В частности, с целью формирования готовности к инновационной деятельности (моделирование учебного процесса и педагогических ситуаций по предмету «Физическая культура», разработка и обоснование средств, методов и критериев оценивания образовательных достижений учащихся) в условиях общеобразовательной школы, центральным звеном в учебном процессе отводится *методам проблемного обучения*, которые позволяют нам приобщать студентов к творческой деятельности в обучении спортивным двигательным действиям, тем самым активизировать их учебно-познавательную деятельность.

В определении Г.К. Селевко, *методы проблемного обучения* это – «методы, основанные на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности учащихся, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, умения видеть за отдельными фактами явление, закон» [10, с. 63]. Таким образом, из приведенной выше дефиниции очевидно, что в качестве существенного признака проблемных методов обучения автор выделяет *особенности организации преподавателем учебно-познавательной деятельности учащихся*.

Под активизацией учебно-познавательной деятельности мы рассматриваем профессиональную деятельность преподавателя, в которой акцентируется значение повышения качества дидактической культуры студента, как ориентира развития образовательной системы преподаваемых дисциплин спортивно-педагогического цикла, и которая включает в своей структуре:

- способность преподавателя воплотить в учебном процессе максимальный уровень дидактического познания студентами «педагогической действительности», создание среды сотворчества субъектов образовательного процесса – преподавателя и студентов;
- разработка и использование такого *дидактического инструментария* - форм, содержания, методов и средств обучения, которые способствуют повышению мотивации, самостоятельности, творческой активности студентов в усвоении знаний,



овладению новыми способами профессиональной самореализации;

- формирование дидактической грамотности: готовности осуществлять обучающую деятельность, способности проектировать (конструировать) учебный процесс, педагогические ситуации и принимать самостоятельные результативно-целевые решения.

В основе создания условий, направленных на практическое освоение студентами различных видов педагогической деятельности, определяющие результативность по формированию профессиональных компетенций, опыта творческой деятельности в обучении спортивным двигательным действиям, заложено целенаправленное создание преподавателем проблемных ситуаций - *креативной обстановки* в форме системы последовательно усложняющихся профессионально-ориентированных проблемных заданий, с учетом уровня подготовленности обучаемых. В соответствии с конкретными в данный момент способами решения проблемных заданий, при котором преподавателем совместно со студентами задействуется арсенал специальных методов и форм учебно-познавательной деятельности, в личности будущих педагогов постепенно формируются *черты творческой деятельности*, осуществляется организованное творческое усвоение знаний, что, в свою очередь, является условием формирования интереса, потребности в творческой профессиональной деятельности.

Переходя к рассмотрению собственного опыта практики организации дидактического процесса профессионально-ориентированной направленности, применения проблемного обучения в учебном процессе на занятиях по дисциплине «Гимнастика», отметим, что это позволило нам решать двуединую задачу: активизировать познавательную деятельность студентов (учебное задание/задача) и готовить их к организации проблемного обучения в школе (профессиональная задача).

**На первом этапе** преподаватель конструирует систему профессиональной подготовки студентов-физкультурников на *репродуктивном уровне*: дидактический процесс основан на воспроизведении студентами практических действий, уже известных и осознанных благодаря информационно-рецептивному методу.

**Второй этап** – овладение опытом осуществления способов деятельности через систему упражнений в *аналогичной (сходной) ситуации*, с целью сформировать соответствующие умения и навыки мыслительной или практической деятельности: осуществлять критический анализ учебной ситуации; рефлексивные действия по поиску способов педагогических решений; логические выводы на основе собственного практического опыта, приобретенного в процессе учебной педагогической

деятельности; конструирование собственных педагогических действий.

**Следующий этап** предусматривает расширение и углубление полученных знаний, доля самостоятельности студентов в решении проблемных задач (ситуаций) увеличивается. Преподаватель создает проблемную задачу и чаще всего формулирует учебную проблему (не сообщает знаний в готовом виде, а ставит перед студентами проблемные дидактические задачи, побуждая искать способы и средства их решения). В дальнейшем его роль сводится к управлению и контролю за процессом решения проблемы.

При традиционной стратегии обучения, с позиций - от знания к репродуктивному воспроизведению действий (применение способов дидактической деятельности по готовому образцу) – у студентов практически не развиваются способности к педагогической импровизации, не вырабатываются навыки самостоятельного нахождения оптимальных вариантов деятельности, позволяющие активизировать их творческую активность и когнитивно-поисковые умения с целью самостоятельного решения профессиональных задач [1, 7, 9, 13]. Использование проблемного метода в контексте формирования готовности будущего учителя к обучению школьников спортивным двигательным действиям предполагает следующую организационную структуру: *проблемная ситуация → постановка проблемной задачи → проектирование (конструирование) модели ее решения → практическая реализация проблемной задачи*. Логика построения этапов в данной структуре выражает направленность творческих усилий студента, позволяет раскрыть его познавательный потенциал, развивать рефлексивно-дидактическое мышление, формировать черты творческой деятельности - овладевать процедурами творческой деятельности в контексте решения проблемных дидактических задач:

1. Умения переноса собственного дидактического опыта в новую проблемную учебную ситуацию: творческая деятельность студента проявляется в решении какой-либо новой для него проблемы, при этом используются ранее усвоенные дидактические знания и умения для поиска ее решения.
2. Узнавание в новой проблемной учебной ситуации, ранее пройденной (решенной) дидактической задачи: то есть проблема не задана преподавателем (она не очевидна формулировкой таковой), а самостоятельно «открыта» студентом для себя в другой конкретной учебной ситуации, например, в действиях преподавателя в процессе разучивания учащимися нового двигательного действия.
3. Видение (проективно-аналитическая способность) в уже знакомом объекте (в объеме, необходимом для сознательного и прочного овладе-

ния) его новые, потенциальные функции: то есть студент, овладевая способами (дидактическим инструментарием) по реализации обучающих задач, умеет видеть в них способность послужить в решении иной обучающей цели, в другой реальной проблемной учебной ситуации.

4. Самостоятельная разработка новой «модели» учебно-профессиональной деятельности, на основе комбинирования из известных способов деятельности.
5. Выделение структурных компонентов в новом объекте: студент, столкнувшись с проблемной учебной ситуацией, вычленяет все элементы этого объекта, уточняет существенное и несущественное в соотношении этих элементов.
6. Определение возможности в оптимизации качества решения проблемной задачи (дидактическое моделирование), на основе системного поиска педагогических средств, детализирующих возможность качественно нового решения задачи или различных продуктивных способов решений данной проблемы. Построение принципиально нового способа решения проблемы (отличного от ранее известного студенту) и его реализация.

На предварительном этапе, в процессе разработки системы проблемных задач (заданий), обеспечивающих создание проблемной ситуации, мы исходили из содержания преподаваемой дисциплины, выделяя основные «единицы» учебного материала подлежащих к освоению студентами - соответствующих знаний и практических способов действий, в контексте профессионально-педагогической деятельности выпускников, анализа различных ситуаций реального дидактического процесса. Устанавливается порядок расположения проблемных практико-ориентированных задач/заданий в системе программного курса учебной дисциплины. В содержании задач/заданий выделяются структурные компоненты – условия задачи, объект, требования и конструкт (типичные проектировочно-технологические схемы для решения задач).

Каждая проблемная задача – обучение гимнастическому упражнению на различных этапах его проектирования и осуществления, требует от студента выполнения комплекса профессионально значимых, целенаправленных, педагогически обоснованных практических действий в их целостной структуре: биомеханических и психолого-педагогических знаний, умений и навыков. При этом процесс обучения гимнастическим упражнениям рассматривается как управляемый дидактический процесс (включающий основные составные элементы управляемого обучения), в котором условием формирования дидактических операциональных умений является *ориентировочная основа действий* (ООД).

Важное место в структуре разрабатываемой системы проблемных заданий отводится формулировке *проблемных вопросов*, при составлении которых преподавателю следует соблюсти ряд определенных условий, которые специфичны для проблемного обучения:

1. В поставленном вопросе прослеживается логическая связь с ранее усвоенными студентом понятиями (терминами) и представлениями, а также с теми, которые непосредственно подлежат усвоению в данной конкретной дидактической ситуации.
2. Поставленный вопрос содержит в себе познавательную трудность методико-технологического характера, при этом «очерчены» примерные границы известного и неизвестного.
3. Поставленный вопрос вызывает у студента чувство неудовлетворенности, что обусловлено недостаточным на данный момент личным «багажом» знаний, умений и навыков при сопоставлении между новой проблемной задачей и предшествующим опытом в решении проблемных заданий.

Исходя из специфики педагогической деятельности учителя физической культуры, мы предлагаем студентам такие практико-ориентированные задания, которые доступны для решения и, в тоже время, составлены так, чтобы предоставить возможность их решения на **разном качественном уровне готовности** (*репродуктивном, продуктивно-технологическом, творческом*) к профессионально-педагогической деятельности, с последующим оцениванием проективно-конструктивных дидактических умений и навыков, рефлексивных умений будущего педагога. В частности, в нашем опыте работы на практических занятиях, где в определенной очередности студенты выступают роли учителя физической культуры, а однокурсники включены в процесс обучения в качестве учащихся, на основе специально разработанных критериев оцениваются:

- знания будущего учителя основ биомеханики разучиваемых гимнастических упражнений (их кинематической структуры: пространственные, временные и пространственно-временные характеристики);
- владение методикой обучения: отбор и использование в решении задач обучения гимнастическим упражнениям форм, методов и средств обучения;
- умения реализации технологий обучения: воспроизведение разнокачественных дидактических процедур как системы прописанных шагов деятельности с заранее заданными характеристиками для решения конкретных обучающих задач по этапам процесса обучения двигательному действию;
- обнаружение и идентификация допускаемых двигательных ошибок и их исправление в процессе

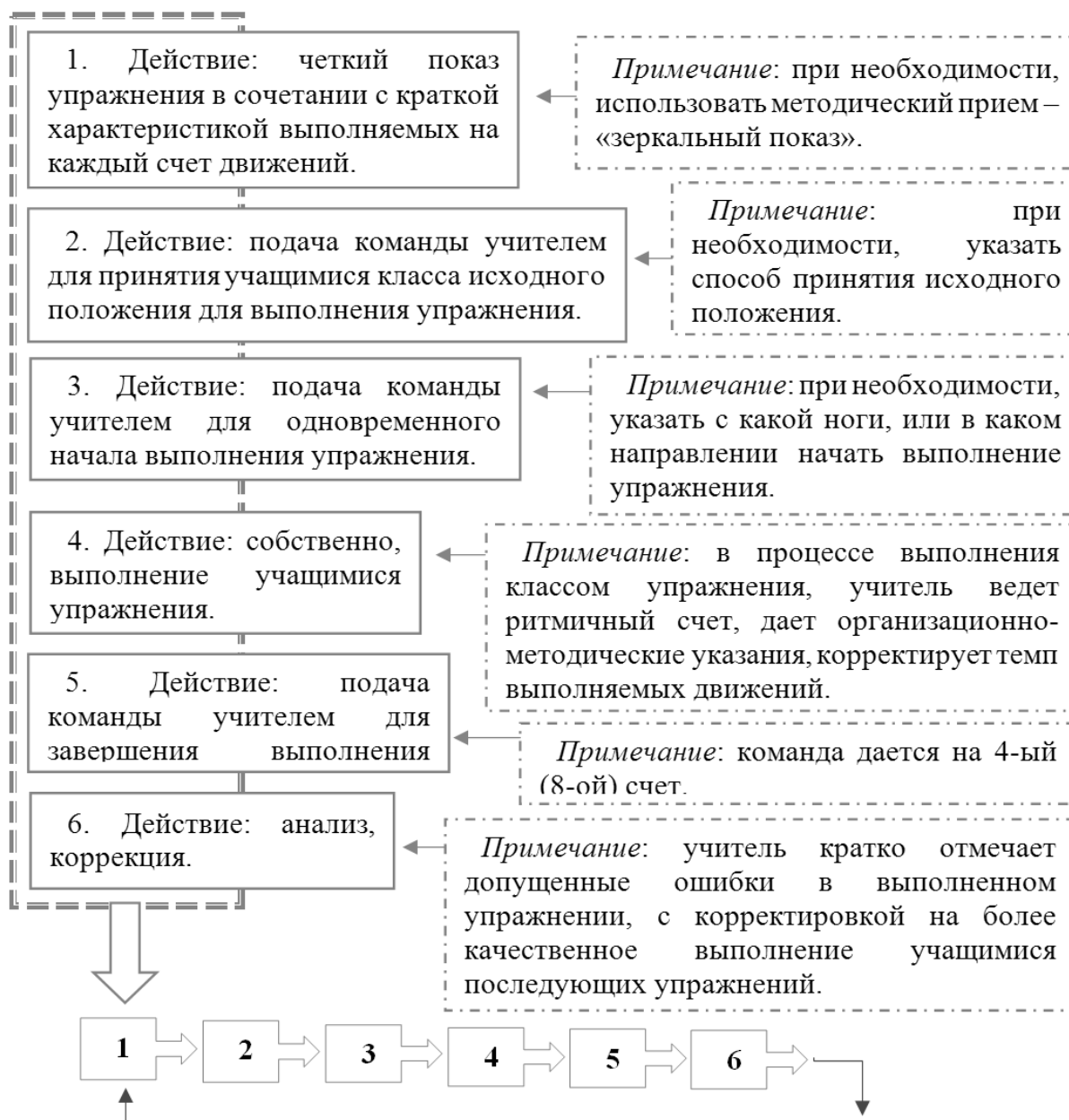


Рис. 1. Модель «обучающего алгоритма» для всех основных способов проведения общеразвивающих гимнастических упражнений.

обучения.

Кроме того, в качестве одного из критериев (обучаемость; время выполнения контрольного задания; интенсивность творческой деятельности; сформированные творческие умения) оценки творческих умений студентов, в рамках конкретного проблемного задания, служит показатель оригинальности разработанного проекта учебного процесса (теоретическая модель) по обучению гимнастическому упражнению, который позволяет преподавателю (как эксперту) выявлять на «теоретическом уровне» качество методических знаний обучаемого в организации учебного процесса, его конструктивно-

технологические умения: определять цель и частные задачи, планировать состав, последовательность применения и количество повторов подводящих упражнений для их решения; использование дидактических методов и форм организации учебной деятельности учащихся по этапам обучения.

Для решения проблемных заданий различного типа профессионально-практической направленности, студентам предлагаются к использованию: обучающие алгоритмы (варианты репродуктивного и продуктивно-технологического уровней представлены на рис. 1-2); ориентировочные технологические карты-инструкции



Рис. 2. Универсальная модель проектирования процесса обучения гимнастическим упражнениям.





Рис. 3. Модель технологической карты-инструкции

(продуктивно-технологический уровень), образовательная ценность которых заключается в том, что в основу их разработки положены операционально-деятельностные, личностно-мотивационные и оценочные компоненты деятельности (рис. 3), которые способствуют формированию умений творческого их применения в разрешении проблемных ситуаций, возникающих в практике обучения.

За итоговый показатель в оценке качества готовности студентов к решению профессионально-ориентированных задач, проводимых, как было отмечено в форме системы последовательно усложняющихся заданий, принимается среднее значение всех выставленных преподавателем оценок в течение семестра (учебного года). При этом, преподаватель использует разработанные для каждого уровня (*репродуктивного, продуктивно-технологического, творческого*) владения способами решения задач обучения гимнастическим упражнениям критерии их оценивания.

Обучение студентов решению проблемных задач, в особенности *продуктивно-технологического и творческого* уровня, является важным фактором в системе формирования предметных компетенций, и требует от преподавателя большого педагогического мастерства для создания атмосферы творческого поиска студентов. Выбирая методы работы на занятиях, следует исходить из назначения каждого метода проблемного обучения и уровня подготовленности студенческой группы. При этом должна преследоваться цель – обеспечение максимальной активности и самостоятельности студента на всех этапах мыслительного процесса. На данной основе происходит качественное изменение уровня проблемности практических занятий.

Большинство профессионально-ориентированных дидактических задач относится к *дивергентным* задачам (имеющим несколько вариантов правильного решения), по причине того, что обучающие задачи часто представляют собой сложные дидактические ситуации, которые не могут быть решены однозначно. В этом случае для развития профессионального мышления будущего педагога осуществлять творческую и исследовательскую деятельность можно рекомендовать преподавателю не навязывать свою точку зрения, предоставлять студенту право самостоятельно выбрать путь к решению данного

задания, в связи с чем он получает возможность соотнести свои возможности и индивидуальный опыт (знания, умения и навыки) с требованиями профессионально-педагогической деятельности учителя физической культуры.

Необходимо стремиться к тому, чтобы обучающиеся научились предлагать свои варианты решений, первоначально анализировать их, отбирать наиболее адекватные, учиться видеть пути их доказательства. При подобной практике подготовки бакалавров, их учебно-познавательная деятельность будет в большей степени нацелена на формирование профессионально-личностной рефлексии, креативного мышления, раскрытие творческих педагогических способностей.

Таким образом, учебный курс дисциплины «Гимнастика» носит выраженную профессионально-ориентированную направленность, его освоение предполагает выполнение разноуровневых заданий различного типа: ознакомительных (выполняемых с целью закрепления и конкретизации изученного теоретического материала), аналитических (ставящих своей целью освоение новой информации) и творческих (связанных с получением новой информации посредством самостоятельно выбранных подходов к решению задач).

Проблемная организация практических занятий позволяет преподавателю создать такую образовательно-творческую среду для студентов, результатом которой выступают: мыслительная деятельность приобретает осознанность и целостность при изучении и решении проблемных обучающих задач; освоенное содержание учебной дисциплины, переходящее в субъективный дидактический опыт студента, а в целом – прирост его профессионального уровня развития.

Продуктом данной деятельности становится сформированная дидактическая компетентность (определенного уровня) как интегральное качество личности бакалавра, отражающая состояние профессиональной готовности к проектированию и практической реализации учебного процесса по обучению двигательным действиям на уроках физической культуры; приобретение опыта профессиональной поисково-конструктивной деятельности, как системы логически построенных приемов и способов педагогической деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алешина Н.С., Афонский В.И. Проблема совершенствования подготовки педагогических кадров в системе высшего физкультурного образования // Физическая культура, спорт и здоровье. 2014. № 24. С. 8-9.
2. Анцыперов В.В., Горячева Н.Л. Компетентностный подход в организации и проведении учебных занятий по избранному виду спорта (спортивная акробатика) // Инновации в образовании. 2014. № 2. С. 5-11.

3. Белобородова М.Е. Обучение студентов рефлексии как инструменту контроля и оценки собственной учебной деятельности // Образование личности. 2019. №2. С. 105-112.
4. Берекбусунова Г., Кулбаев А., Унтаев Х., Турарова Г., Тураров С. Эффективность профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2019. № 7. С. 10-12.
5. Демченко М.О. Дидактическое проектирование в профессиональной деятельности педагога // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 208-210.
6. Зорина О.В. Профессиональная подготовка учителей физической культуры к инновационной учебной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 50-1. С. 91-97.
7. Поливаев А.Г. Состояние и перспективы совершенствования качества подготовки физкультурных кадров в педагогическом вузе // Педагогическое образование и наука. 2014. № 4. С. 125-129.
8. Поливаев А.Г., Черемисов А.В. Качество подготовки физкультурных кадров для общеобразовательной школы в педагогическом вузе: проблемы и перспективы // Омский научный вестник. 2014. № 3 (129). С. 167-170.
9. Самойленко Т.В., Рамашов Н.Р., Малай Л.Ю., Назарова А.М., Барбанова Н.В. К вопросу о проблемах подготовки физкультурных кадров в высших учебных заведениях // Актуальные научные исследования в современном мире. 2017. №1-2 (21). С. 125-128.
10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. М: Народное образование, 1998. 256 с.
11. Современные технологии обучения и воспитания. Книга 2: монография / Ю.В. Дементьева, А.В. Джевага и др. Новосибирск, 2018. 164 с.
12. Сыпко Е.В., Власова В.И., Демченко Н.Ю. Изучение использования самостоятельной работы студентов с элементами проблемного обучения в учебном процессе вуза // European Social Science Journal. 2016. № 11. С. 281-287.
13. Усцеломова Н.А., Усцеломов С.В. Анализ состояния проблемы профессиональной подготовки физкультурных кадров в России // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 10-13. С. 138-140.
14. Цыбуленко О.П. Использование проблемного обучения в образовательном процессе высшего образования как важная составляющая профессиональной подготовки // Образование личности. 2019. № 3-4. С. 42-51.

© Омаров Омаркады Магомедзагирович (omar-kadi@yandex.ru), Борлакова Баблина Магомедовна (bablina.borlakova@yandex.ru), Новикова Наталья Борисовна (omar-kadi@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

### MODEL OF SOCIO-EDUCATIONAL INTEGRATION OF CHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT DELAY

*E. Pozhidaeva  
A. Kolevatova*

*Summary:* The article actualizes the problem of social and educational integration of children with mental retardation. The author considers this problem through modeling the processes of social and educational integration. The article reveals the basic concepts of modeling the process of social and educational integration, presents a model of social and educational integration of children with mental retardation, presents the conceptual consequences of its implementation.

*Keywords:* children with mental retardation, social and educational integration, model, correctional and developmental activities and support.

**Пожидаева Екатерина Юрьевна**

*К.п.н., преподаватель, ФГБОУ ВО «Курская  
государственная сельскохозяйственная  
академия имени И.И. Иванова»  
Pozhidaeva.e.yu@yandex.ru*

**Колеватова Анна Сергеевна**

*ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский  
университет» Министерства здравоохранения  
Российской Федерации  
Emelianova2015@mail.ru*

*Аннотация:* В статье актуализируется проблематика социально-образовательной интеграции детей с задержкой психического развития. Автор рассматривает данную проблему через моделирование процессов социально-образовательной интеграции. В статье выявлены основные концепты моделирования процесса социально-образовательной интеграции, представлена модель социально-образовательной интеграции детей с задержкой психического развития, приведены концепт-следствия ее реализации.

*Ключевые слова:* дети с задержкой психического развития, социально-образовательная интеграция, модель, коррекционно-развивающая деятельность и сопровождение.

**В** условиях современных реалий, когда детская психопатология приобретает характер тенденции неуклонного возрастания, статистика констатирует рост детей, имеющих психическую задержку в индивидуальном развитии, которая характеризует нарушение темпа психического развития ребенка в целом (включая детей, обладающих значительными потенциальными возможностями) и является наиболее часто встречаемым нарушением [4].

Процесс задержки психического развития (далее ЗПР) детей представляет собой особый специфический вид отклонений психического развития, который включает в спектр основных характеристик такие аспекты как нарушение и снижение выносливости, работоспособности, функционирования психических функций, связанных с вниманием, памятью, мышлением и т.д. Специфичность данного феномена психопатологии одновременно обуславливается затрудненностью усвоения ребенком навыков, необходимых для успешной социально-психической и социально-образовательной адаптации, среди которых такие основные как навыки говорения, чтения, счета, письма [1; 7].

Помимо затрудненности нарушений перечисленных функций, дети с ЗПР характеризуются и незрелостью/недоразвитием эмоционально-волевой личностной сферы, что также оказывает важнейшее влияние на ход

процесса систематического обучения. В связи с этим, проблема моделирования процесса социально-образовательной интеграции на основе учета факторов психопатологии, препятствующей нормальному систематическому обучению, успешной адаптации и положительной социализации, приобретает на сегодняшний день особую актуальность [2; 6; 8; 9].

Современный уровень развития психолого-педагогической научной отрасли позволяет констатировать тот факт, что дети, имеющие любой вид отклонений от возрастной нормы развития при определенных смоделированных условиях социально-образовательной среды, могут демонстрировать прогрессивную динамику своего развития, включая также достижение удовлетворяющего уровня эмоционального благополучия и ускоренную положительную социальную адаптацию. Эта концепция оформилась благодаря научным исследованиям ученых, среди которых Е.Л. Иденбаум, В.И. Нодельман, К.С. Лебединская, И.А. Коробейников, Г.Р. Новикова, И.А. Крамаренко, В.Ф. Шалимов, В.И. Лубовский, У.В. Ульяновская и др. (Иденбаум, Нодельман, 2015; Лебединская, 1973; Коробейников, 2002; Новикова, Шалимов, Крамаренко, 2017; Лубовский, 1971; Ульяновская, 2004).

Общее мнение ученых в рамках данной концепции сходится в обосновании временности нарушений, успешность компенсации которых зависит от своевре-



менной и систематической диагностики, а также грамотного моделирования процесса коррекции [5].

С позиций анализа и оценки нарушений познавательной деятельности детей с ЗПР, задержку психического развития признают одной из основных аномальных форм данного процесса. Специфическую особенность в этом плане имеет структура интеллектуальной недостаточности по сравнению с умственной отсталостью. В основе этих различий лежит гетеротропность нарушений различных психических функций детей, что объясняет в ряде случаев сохранность логического мышления при нарушениях процессов внимания, памяти, способности к умственной деятельности и т.д.

Также необходимо отметить и еще один важнейший аспект, который требует полноценного учета в коррекционно-сопровождающей деятельности детей с ЗПР – дети, относящиеся к данной категории достаточно активно и результативно могут принимать психолого-педагогическую помощь и продуктивно ее использовать что еще раз подтверждает необходимость предусмотрения в процессе моделирования коррекционного процесса в условиях образовательной интеграции всех возможных факторов, которые могут успешно повлиять на способность детей с ЗПР к переносу навыков умственной, интеллектуальной деятельности на иные ситуативные планы. Это говорит о том, что при соблюдении основных императивов моделирования процессов социально-образовательной интеграции дети с ЗПР становятся способными выполнять широкий спектр интеллектуальных заданий, близких к нормативному уровню [3].

В связи с вышесказанным следует выделить основные концепты моделирования процесса социально-образовательной интеграции, среди которых:

- своевременность диагностических обследований, в рамках которых учитывается этапность и наиболее раннее начало выявления у ребенка всевозможных соответствующих отклонений; данный концепт представляет собой первоочередное и необходимо условие в разработке модели социально-образовательной интеграции в целях успешной реабилитации детей с ЗПР и коррекции;
- необходимость реализации комплексного подхода к осуществлению диагностических мер: необходимо учитывать результаты различных сторон обследования (педиатрические, психоневрологические, генетические, нейрофизиологические, биохимические и многие другие); результаты медицинских исследований при этом должны обязательно сопоставляться с данными логопедических, педагогических, психологических и др. обследований; это обеспечивает результативность выявления ведущих нарушений в психическом развитии ребенка, что является важным

фасилитирующим фактором в коррекционно-развивающей психолого-педагогической деятельности;

- целостность и корректность психолого-педагогической диагностики, что является важнейшим аспектом при определении уровня психического развития и зон ближайшего развития и др.

Также необходимо отметить, что категория детей с ЗПР является весьма неоднородной, но, тем не менее, из основных специфических состояний отклонения выделяют такие как замедление процессов становления эмоционально-личностных характеристик, а также произвольной поведенческой регуляции, включая задержанное развитие различных сторон познавательной деятельности. Все это должно быть учтено при разработке моделей социально-образовательной интеграции детей с ЗПР.

Модель социально-образовательной интеграции для рассматриваемой категории детей должна определяться соответствием педагогической системе, в которой предметно-развивающая, образовательно-воспитывающая и материально-техническая среды максимально отвечают потребностям, возможностям и способностям детей, а также обеспечиваются психолого-педагогическим сопровождением специалистов, которые курируют развитие и адаптацию, охватывают весь спектр взаимодействия с ребенком и тем микросоциумом, в котором он социализируется.

Помимо этого, модель должна быть обеспечена стабильной организационной и дидактико-методологической поддержкой, а также поддержкой органов образования, в спектр обязанностей которой входит ответственность за уровень профессиональной компетентности тех специалистов, которые обеспечивают реализацию модели образовательной интеграции детей с ЗПР.

Также необходимо отметить, что концепция, задачи и цели психолого-педагогического процесса сопровождения в рамках образовательной интеграции характеризуются рядом особенностей, которые также опираются на модель коррекционно-развивающей работы в условиях соответствующей образовательной среды, на основе которых в части управления модели формулируются основные принципы коррекционной деятельности, которые, в свою очередь, определяют и регулируют содержательную часть процесса сопровождения детей с ЗПР, включая учет позиции психолога в отношении различных участников образовательных отношений и пути оценивания эффективности коррекционно-развивающей сопроводительной деятельности (Рис. 1).

Таким образом, процесс реализации модели соци-

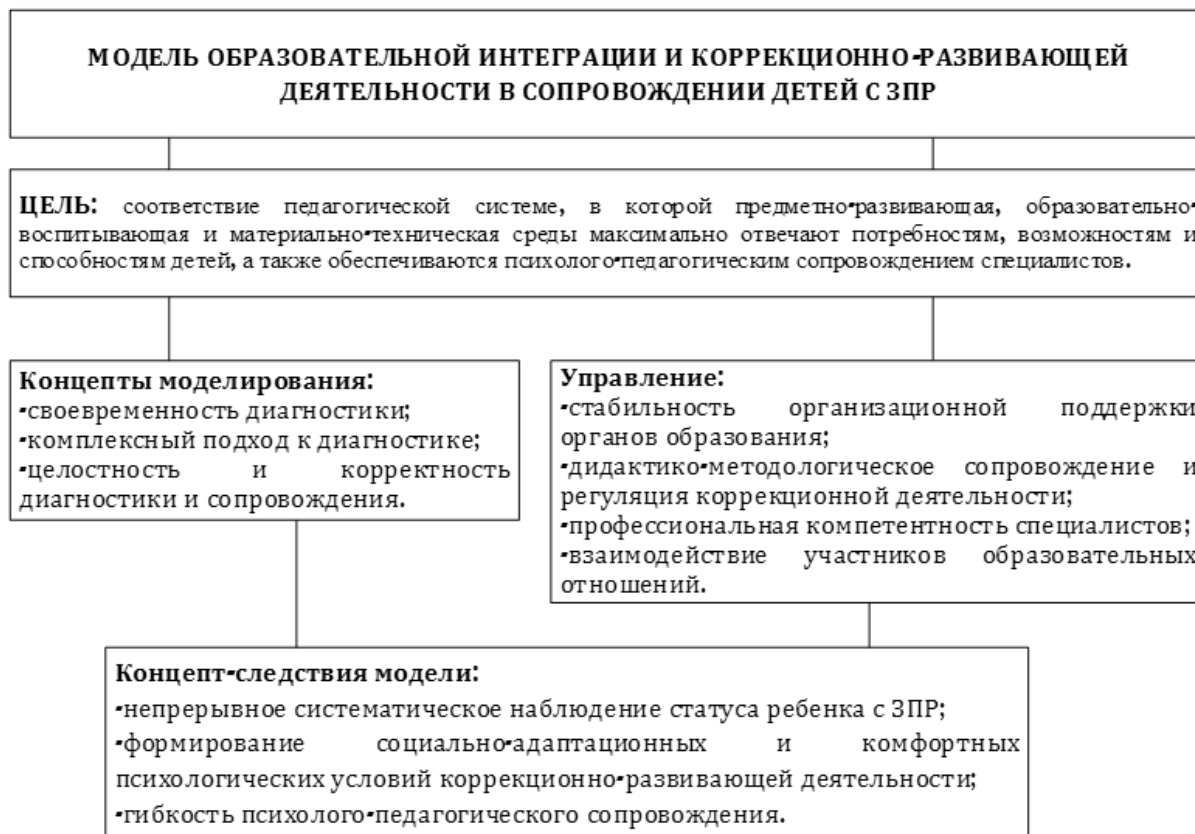


Рис. 1. Модель социально-образовательной интеграции детей с задержкой психического развития

ально-образовательной интеграции детей с ЗПР удовлетворяет следующим условиям:

- непрерывность и систематическое наблюдение статуса ребенка его поступательной динамики и достижения прогрессивных изменений в рамках получения положительных образовательных результатов; решение данной задачи также подразумевает конфиденциальность хранящейся в образовательном учреждении информации о жизни, деятельности, динамике психического развития ребенка;
- ответственный подход в выборе методов медико-психологической, психологической и педагогической диагностики; в процессе такой деятельности у наблюдающего психолога должны быть четко сформированы представления о том, на каких этапах социально-образовательной интеграции диагностическое тестирование и обследование необходимо и какими средствами оно должно быть осуществлено (необходим также учет правовых, этических аспектов в данной деятельности);
- разработка, формирование и реализация социально-адаптационных и комфортных психологических условий в рамках коррекционно-развивающей деятельности для успешного включения ребенка в интегрированное образовательное пространство;

- гибкость схем и алгоритмов открытой коррекционно-развивающей и социально-образовательной среды, учитывающих особенности психического и психологического развития детей;
- гибкость психолого-педагогического сопровождения, подразумевающая вариативность подходов в деятельности самих специалистов (педагогов, дефектологов, психологов логопедов и др.) и ориентированная на достижение поставленных целей и задач в отношении каждого отдельного ребенка.

Таким образом, считаем необходимым еще раз отметить, что результат реализации модели социально-образовательной интеграции детей с ЗПР, который должен быть обеспечен соответствующим психолого-педагогическим сопровождением, нужно рассматривать в ракурсе достижения психического здоровья ребенка, процесс обеспечения которого отражает коррекционно-развивающую деятельность на всех этапах онтогенеза. Создание на основе разработанной модели социально-психологических и педагогических условий в образовательной среде для каждого ребенка с ЗПР с учетом его личностных особенностей, способных обеспечить успешность его развития, является главной целью психолого-педагогического сопровождения в условиях социально-образовательной интеграции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаджимагомедова, Т.Г. Проблемы познавательной деятельности детей с ЗПР / Т.Г. Гаджимагомедова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 13. – С. 300-307.
2. Долгобородова, Д.А. Особенности обучения младших школьников с задержкой психического развития / Д.А. Долгобородова, В.А. Варенцов // Актуальные вопросы современной психологии: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2017 г.). – Краснодар: Новация, 2017. – С. 52-54.
3. Ильмуззина, Л.М. Современные аспекты развития детей с задержкой психического развития / Л.М. Ильмуззина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 2. – С. 32-35.
4. Кисова, В.В. Эмпирический анализ состояния системы образования детей с задержкой психического развития в России / В. В. Кисова, А. В. Семенов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 12 (Часть 6) – С. 1127-1132.
5. Семенова, Л.Э. Психология детей с задержкой психического развития: исследования Ульяны Васильевны Ульянковой / Л.Э. Семенова, Н.П. Шашкина // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 3 (7). – С. 31-38.
6. Судакова, Д.В. Трудности обучения детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] / Д.В. Судакова. – 2019. – Режим доступа: <https://infourok.ru/trudnosti-obucheniya-detey-s-zpr-3770879.html>
7. Филиппова, Н.В. Современный взгляд на задержку психического развития / Н.В. Филиппова, Ю.Б. Барыльник, А.С. Исмаилова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 10 (Часть 2) – С. 256-262.
8. Шамарина, Е.В. Использование клиничко-педагогических исследований в коррекции познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития / Е.В. Шамарина // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2015. – № 1. – С. 104-114.
9. Шамарина, Е.В. Проблемы дифференциальной диагностики и коррекции речи младших школьников с задержкой психического развития / Е.В. Шамарина // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2017. – № 3 (75). – С. 378-383.

© Пожидаева Екатерина Юрьевна (Pozhidaeva.e.yu@yandex.ru), Колеватова Анна Сергеевна (Emelianova2015@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# ОТЛИЧИЕ ВЛИЯНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ФАКТОРА РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РОССИЙСКОЙ И КЫРГЫЗСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ (РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ)

**Сучков Максим Александрович**

К.э.н., доцент, Кыргызский филиал ФГБОУ «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г. Кант, Кыргызская Республика  
maksim-suchkov@inbox.ru

## THE INFLUENCE OF THE ETHNO-CULTURAL FACTOR ON THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA AND KYRGYZSTAN: THE DIFFERENCES (RESEARCH RESULTS)

**M. Suchkov**

*Summary:* The author carries out a comparative analysis of the influence of ethno-cultural factors on the inclusive education development in Russia and Kyrgyzstan. The peculiarities of ethno-social development and life philosophy of Kyrgyz people which influences the ethnic perception of inclusion are analyzed. The main directions of governmental politics in the equal and accessible education are presented. The author reveals the specifics of inclusive education development in Russia in the context of Russia's integration into global educational space. The experiment described in the article proved the effectiveness of the author's model of inclusive professional education in Russia and Kyrgyzstan which takes into account the ethno-cultural characteristics of the countries.

*Keywords:* inclusive education, people with disabilities, ethno-cultural factor.

*Аннотация:* В статье автор проводит сравнительную характеристику влияния этнокультурного фактора на специфику развития инклюзивного образования в России и Кыргызстане. Проанализированы особенности этносоциального развития и жизненной философии кыргызского народа, повлиявшие на этническое восприятие идеи инклюзии. Выделены приоритетные направления государственной политики Республики Кыргызстан в сфере равного и доступного образования. Рассмотрены особенности развития инклюзивного образования в России в условиях выхода в глобальное образовательное пространство. На основании проведенного эксперимента доказана эффективность разработанной автором модели развития инклюзивного образования в профессиональных учебных заведениях России и Кыргызстана с учетом этнокультурных особенностей стран.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, люди с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), этнокультурный фактор.

### Введение

Инклюзивное образование, согласно официальным документам ЮНЕСКО, направлено на удовлетворение потребностей всех обучающихся через расширение доступа к образовательным услугам, повышение качества обучения и преодоление отчуждения в социальной среде [1]. Воплощение идеи «образования для всех» подразумевает необходимость значительных изменений в организации процесса обучения, его методики, построении содержательного компонента и в стратегиях управления целой системой образования. Несмотря на общие подходы, цели и задачи инклюзивного образования, существуют значительные различия в специфике и общих тенденциях его развития не только в разных государствах, но и внутри страны в отдельных ее регионах. Эти изменения обусловлены, во-первых, внешними факторами: существующей нормативно-правовой базой, особенностями государственного фи-

нансирования образования, социально-политической обстановкой в стране, уровнем взаимодействия с международными общественными организациями. Во-вторых, существуют внутренние причины, влияющие на особенности развития инклюзивного образования, такие как: общественное мнение, особенности социального восприятия инклюзии в обществе, этнические установки и стереотипы, проявляющие себя в готовности педагогов, родителей, учащихся принимать «всех детей» независимо от их статуса, состояния здоровья, этнической или расовой принадлежности.

### Особенности развития инклюзивного образования в России и Кыргызстане в этнокультурном контексте

Этнокультурный фактор в развитии инклюзивного образования представляет собой ту движущую силу, которая определяет специфику восприятия, понимания



идеи равного и доступного образования в стране с точки зрения специфической культуры этноса. Данный фактор складывается из многих составляющих, а именно: особенностей этнического характера, общественного быта, материальной и нематериальной культуры этноса, этнических стереотипов, менталитета и других этнокультурных особенностей [2].

Для изучения специфики этносоциального развития кыргызского народа, отразившейся на особенностях внедрения инклюзивного образования в Кыргызстане, мы обратились к исследованиям А.А. Асанканова, О.И. Брусиной и А.З. Жапарова [3]. По мнению авторов, Республике характерны такие сложные социальные проблемы, как: экономический спад, повлекший за собой снижение уровня образования, массовая трудовая миграция коренных жителей за пределы страны, внутренняя село-городская миграция. Высокий уровень безработицы и коррупции, социальная напряженность повлияли на необходимость массового обращения людей к религии в поиске справедливости, что в последующем отразилось на радикализации ислама. Н.С. Мырзабаева [4] также отмечает в Республике рост экстремистских религиозных течений и серьезную этноконфессиональную напряженность на юге страны. Эти особенности повлияли на развитие знаний и ценностей в сфере религии среди детей и подростков, на уровень их безопасности. Другой этно-религиозной особенностью является то, что кыргызы по сей день воспринимают многие социальные явления не только с позиции ислама, но и других форм религиозного сознания, таких как: тенгрианство, культ предков, суеверия, архаичные синдромы, магия, шаманизм, архетипы и др.

Обращаясь к культуре и самобытности Кыргызстана, мы выделяем те характерные особенности, которые, с одной стороны, создают благоприятную почву для развития инклюзии, сплоченности и толерантности, но также являются серьезной преградой для внедрения идей инклюзии. К примеру, кочевнический дух кыргызского народа сформировал чувство коллективизма и открытость к диалогу. Кочевая община, как главный традиционный институт кыргызского общества, имел важнейшую функцию поддержания прочных социальных, производственных и бытовых связей. Многие решения принимались в общине с опорой на коллективные эмпирические знания. Кыргызы вместе разделяли радость и горечь кого-либо из членов такой общины. В советское время также сохранялись общинные традиции, поддерживались прочные духовные и хозяйственные связи путем интеграции семей в соседско-территориальную общину [3].

З.К. Дербишева [5] в исследовании жизненной философии кыргызов подчеркивает, что важнейшими ценностями народа являются его сплоченность и единство,

нравственная щедрость, надежда на лучшее будущее, справедливость, значимость умственного и физического труда. В инклюзивной образовательной среде такие жизненные приоритеты, безусловно, способствуют формированию толерантности, взаимоуважения и взаимоподдержки среди педагогов и обучающихся.

С другой стороны, в исследованиях А.А. Асанканова [3] о социальной иерархии кыргызов отмечено, что в обществе существовала строгая стратификация по социально-профессиональным, имущественным, половозрастным признакам. Известная кыргызская поговорка «Баатыр алтоо, бай төртөө, кедей сизиз, бий жалгыз, кул тогуз» (шесть богатырей, четыре бая, восемь бедняков, единственный бий, девять рабов) говорила о серьезном расслоении в кыргызском обществе, несмотря на то, что допускалось свободное перемещение в другую социальную страту.

Особое положение женщины в Кыргызстане в традиционном понимании отразилось на такой серьезной проблеме, как раннее выбывание из системы образования в связи с вступлением в брачные отношения [6]. Данное социальное явление имеет свои исторические корни. Например, мир женщины раньше ограничивался собственной юртой, айылой (селением кочевого и полукочевого типа). Ее основная функция заключалась в ведении домашнего хозяйства, воспитании детей, в участии в трудовой деятельности в рамках семейно-родственной группы [3]. Однако жизнь ее не была затворнической, она также имела большой авторитет, с ее мнением считались и другие члены семьи.

Вышеперечисленные этнокультурные особенности страны, а также внешние факторы, повлияли на следующие специфические черты развития инклюзивного образования в Республике Кыргызстан:

1. низкий уровень грамотности населения приводит к недостаточной осведомленности родителей о правах своих детей;
2. недостаточная проработка в Республике стандартов, регулирующих предоставление качественного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) повлекла за собой отсутствие доступа всех детей к образовательным услугам;
3. высокий уровень трудовой миграции способствовал низкому уровню грамотности населения, а далее - к безработице, уязвимости населения, склонности к криминальному поведению.

Несмотря на определенные пробелы в области инклюзивного образования, Правительство Республики начало осуществлять серьезные меры по модернизации данной сферы. Правительством разработана Концепция по внедрению инклюзивного образования на 2019-2023

годы [7] и Национальная стратегия развития Кыргызской Республики на 2018-2040 годы [8], направленные на внедрение дополнительных механизмов и ресурсов для сферы инклюзивного образования, осуществление подготовки и повышение квалификации педагогов, преодоление дискриминационных установок в обществе по религиозным, этническим и родоплеменным признакам.

Особенностью социального развития, повлиявшей на инклюзивное образование в Республике, является также привнесение элементов гражданского общества и социальных преобразований со стороны международных неправительственных организаций из США, Германии, правозащитных организаций ООН. Например, в рамках сотрудничества Правительства Республики с Агентством США по международному развитию осуществляются проекты по повышению грамотности среди населения («Читаем вместе», «Время для чтения» и другие). Совместно с ЮНИСЕФ Правительством Республики апробированы различные механизмы инклюзивного обучения в дошкольных и общеобразовательных учреждениях. В Республике реализованы проекты, направленные на поддержание многоязычия и создание среды, способствующей широкой интеграции этнических меньшинств. Итак, Правительство совершает ряд важных шагов на пути внедрения инклюзивного образования, активно взаимодействуя с различными международными организациями и реализуя значимые социальные проекты в данной сфере.

Таким образом, вектор развития инклюзивного образования в Республике происходит на пересечении ярко выраженной этнокультурной линии, с одной стороны, и развивающихся демократических процессов в современном Кыргызстане, с другой стороны.

Развитие инклюзивного образования в России также имеет свои специфические особенности, сформированные под влиянием социального уклада и духовного облика народов России, а также с учетом выхода страны в международное образовательное пространство. В Законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [9] закреплена возможность организации образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ как совместно с другими учащимися, так и в отдельных группах или организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Кроме того пп.1. п.5. ст.5 закрепляет создание органами власти необходимых условий для получения качественного образования без дискриминации лицами с ОВЗ посредством организации инклюзивного образования. Существуют и другие нормативно-правовые акты и государственные национальные программы, регулирующие данную сферу, например: «Федеральный Закон о социальной защите инвалидов в РФ», «Государственная программа развития образования на 2018-2025 годы» и др.

Однако инклюзивное образование подразумевает не только организацию обучения лиц с умственными или физическими отклонениями. С учетом многонациональности российского общества, инклюзивное образование – это также организация доступного и качественного обучения для студентов-иностранцев, этнических меньшинств, людей другой расовой принадлежности. [10].

В исследованиях Н.А. Симбирцевой и Н.С. Шульги [11] об особенностях поликультурного образования в России отмечено, что современная культурно-образовательная политика страны нацелена на поддержание культурного многообразия, формирование поликультурного мировоззрения обучающихся. Кроме того, многие государственные программы страны направлены на развитие патриотических чувств и уважения к культуре и традициям этносов России, толерантности к окружающим вне зависимости от их этнической принадлежности.

Формированию культурно разнообразной образовательной среды в российских учебных заведениях также способствует высокий уровень внутренней миграции вследствие существенной дифференциации в уровне жизни населения в разных регионах России. Центральный, Северо-Западный и Южный федеральные округа нашей страны являются наиболее заселенными. Следовательно, среда в образовательных учреждениях этих округов является этнически разнообразной.

Не только внутренняя, но и внешняя миграция способствует усилению полиэтничности российского образования. За период 2007-2017 годы наблюдался рост численности мигрирующих в Россию из стран Ближнего Зарубежья, преимущественно из СНГ, при этом большая часть из Армении, Молдавии, Таджикистана, а также из других государств (Грузии, Эстонии, Латвии, КНДР). Согласно статистике Министерства образования и науки возросла численность студентов, обучающихся в российских вузах, по сравнению с 2010 годом на 244,9 тыс. человек. Большая их часть обучается в учебных заведениях Центрального, Приволжского и Сибирского федеральных округов [12].

Другой характерной чертой развития инклюзивного образования в России является особое, порой противоречивое, восприятие инклюзии в призме «российской ментальности». С одной стороны, под влиянием господствующей православной религии в народном менталитете сформированы такие ценности, как: уважительное и доброжелательное отношение к людям, готовность прийти на помощь нуждающимся, проявление милосердия и терпения по отношению к ближнему, преобладание духовных ценностей над материальными. Общинная организация жизни русского этноса сформировала чувство коллективизма, желание помогать ближнему («Один в

поле не воин»). С другой стороны, в стране продолжает существовать серьезное социальное неравенство, особенно, ввиду разного уровня доходов населения. Эта проблема является следствием неразвитости гражданского общества, чрезмерной бюрократизации власти и других социально-политических проблем. Н.Г. Скворцов [13] подчеркивает такую особенность, как этническое неравенство, подразумевающее наличие разных ресурсных возможностей у различных этнических групп (экономических, политических и др.). В России социальное неравенство закрепляется в этническом и массовом сознании, усиливает стратификацию общества, что в дальнейшем приводит к социальной несправедливости.

Важно также подчеркнуть, что разные этносы России (горские народы Кавказа, народы Западной и Восточной Сибири, Дальнего Востока, Севера, Поволжья) имеют свойственный им менталитет, жизненные ценности и, следовательно, воспринимают идеи инклюзивного образования в собственной этноментальной призме.

### Ход и результаты эксперимента

В рамках исследования мы разработали инновационную модель развития инклюзивного образования в профессиональных учебных заведениях России и Кыргызстана, включающую в себя ряд технологий и методов инклюзивного обучения, стратегию повышения психолого-педагогической и межкультурной компетенций студентов и преподавателей с учетом этнокультурной специфики стран. Нами создан и внедрен элективный курс для студентов «Этнокультурные аспекты внедрения идей инклюзивного образования» (36 часов). С целью повышения готовности преподавателей к организации инклюзивного образовательного процесса мы разработали ряд методологических семинаров и тренингов, направленных на формирование общекультурной профессиональной компетенции педагогов, знаний методики и технологий инклюзивного обучения.

В эксперименте по апробации данной модели приняли участие 250 студентов и 90 преподавателей Кыргызского филиала ФГБОУ «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (Кыргызский филиал КНИТУ, г. Кант, Кыргызстан), а также 250 студентов и 90 преподавателей Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова (КИУ им. В.Г. Тимирязова, Казань, Россия).

Эффективность разработанной модели оценивалась на основании нескольких показателей. Ниже представлены некоторые из них:

1. степень психолого-педагогической готовности преподавателей к работе в инклюзивной образовательной среде, а также готовности студентов к совместному обучению со сверстниками, имею-

щими ОВЗ, другую этническую принадлежность;

2. уровень этнокультурной компетентности преподавателей и студентов, выражающейся в совокупности представлений и знаний о собственной этнической культуре и других культурах, осознании ценностей других культур и способности к взаимопониманию.

Для выявления данных показателей было проведено анкетирование среди студентов и преподавателей, отдельно осуществлялось наблюдение за ходом образовательного процесса, использовались методы педагогической рефлексии. Ниже представлены результаты проведенного исследования до и после эксперимента (рис.1 и рис.2).

На диаграммах мы видим, что студенты КИУ им. В.Г. Тимирязова до проведения эксперимента показали более высокую степень готовности к совместному обучению, чем студенты Кыргызского филиала (на 12 %). Российские преподаватели также имели более высокую степень психолого-педагогической готовности к преподаванию в инклюзивной среде по сравнению с преподавателями из Кыргызстана.

Далее мы провели ряд методологических семинаров для педагогов российского и кыргызского вузов, описанных ранее. Студенты прошли обучение по элективному курсу «Этнокультурные аспекты внедрения идей инклюзивного образования». Педагоги и студенты также приняли участие в тренингах по межкультурной коммуникации и сензитивности. В образовательный и воспитательный процесс были внедрены разработанные нами технологии и методы инклюзивного обучения с учетом этнокультурных особенностей стран. После проведения данных мероприятий отметилась положительная динамика в степени готовности педагогов к работе в инклюзивной среде и студентов – к совместному обучению, как в Республике Кыргызстан, так и в России. Уровень межкультурной компетенции педагогов и студентов в российском вузе был выше, чем в Кыргызстане. В результате анкетирования было выявлено, что преподаватели из Республики Кыргызстан (на 12 % больше по сравнению с преподавателями из России) большое значение придают этнокультурным аспектам в образовательном процессе, считают необходимым приобщать обучающихся к национальным обычаям, ценностям, развивать нравственно-духовные качества через интерес к истории и народному творчеству кыргызского этноса.

Итак, проведенный эксперимент доказал эффективность предложенной нами модели развития инклюзивного образования в профессиональных учебных заведениях России и Кыргызстана в этнокультурной призме, а именно:

- повысилась эффективность инклюзивного обра-



Рис. 1. Динамика диагностируемых показателей в группах преподавателей из России и Республики Кыргызстан до и после эксперимента

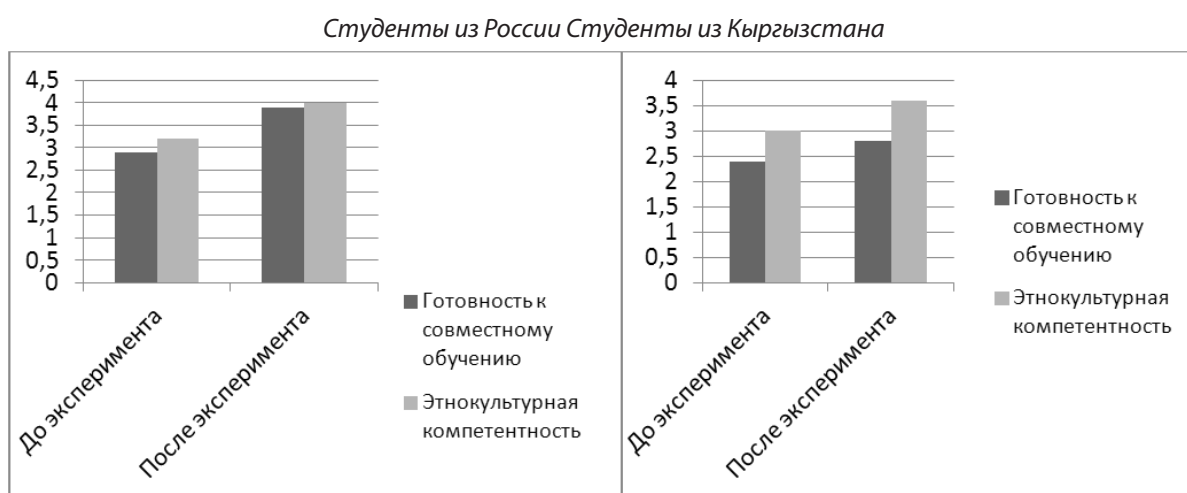


Рис. 2. Динамика диагностируемых показателей в группах студентов из России и Республики Кыргызстан до и после эксперимента

зовательного процесса;

- была преодолена негативная социальная перцепция в отношении студентов с ОВЗ и других этнических принадлежностей, были снижены этноцентристские установки;
- возрос уровень владения технологиями инклюзивного образования среди педагогов и общий уровень осведомленности о психолого-педагогических аспектах инклюзивного образования.

### Заключение

Инклюзивное образование в Республике Кыргызстан имеет свой «самобытный» характер ввиду менталитета, сильной приверженности культурным традициям, народным ценностям. Тем не менее, модернизация разных сфер общественной жизни в Республике ставит задачи адаптации существующей образовательной системы к

новым реалиям и условиям. Кроме того, инклюзивное образование развивается с участием организаций «извне», которые в своей деятельности нацелены на решение вопросов этнической гармонии, гендерного равенства, помощи людям с ОВЗ, предотвращение конфликтов на этнорелигиозной основе.

На основании проведенного эксперимента было выявлено, что уровень развития инклюзивного образования в России выше по сравнению с Республикой Кыргызстан по ряду показателей. Тем не менее, российское образование, особенно с учетом его возрастающей полиэтничности, также нуждается в более проработанных механизмах создания доступной образовательной среды, обучающих программ, в грамотном учете международного опыта, а главное, в трансформации общественного сознания с целью формирования положительного восприятия идеи «образования для всех».

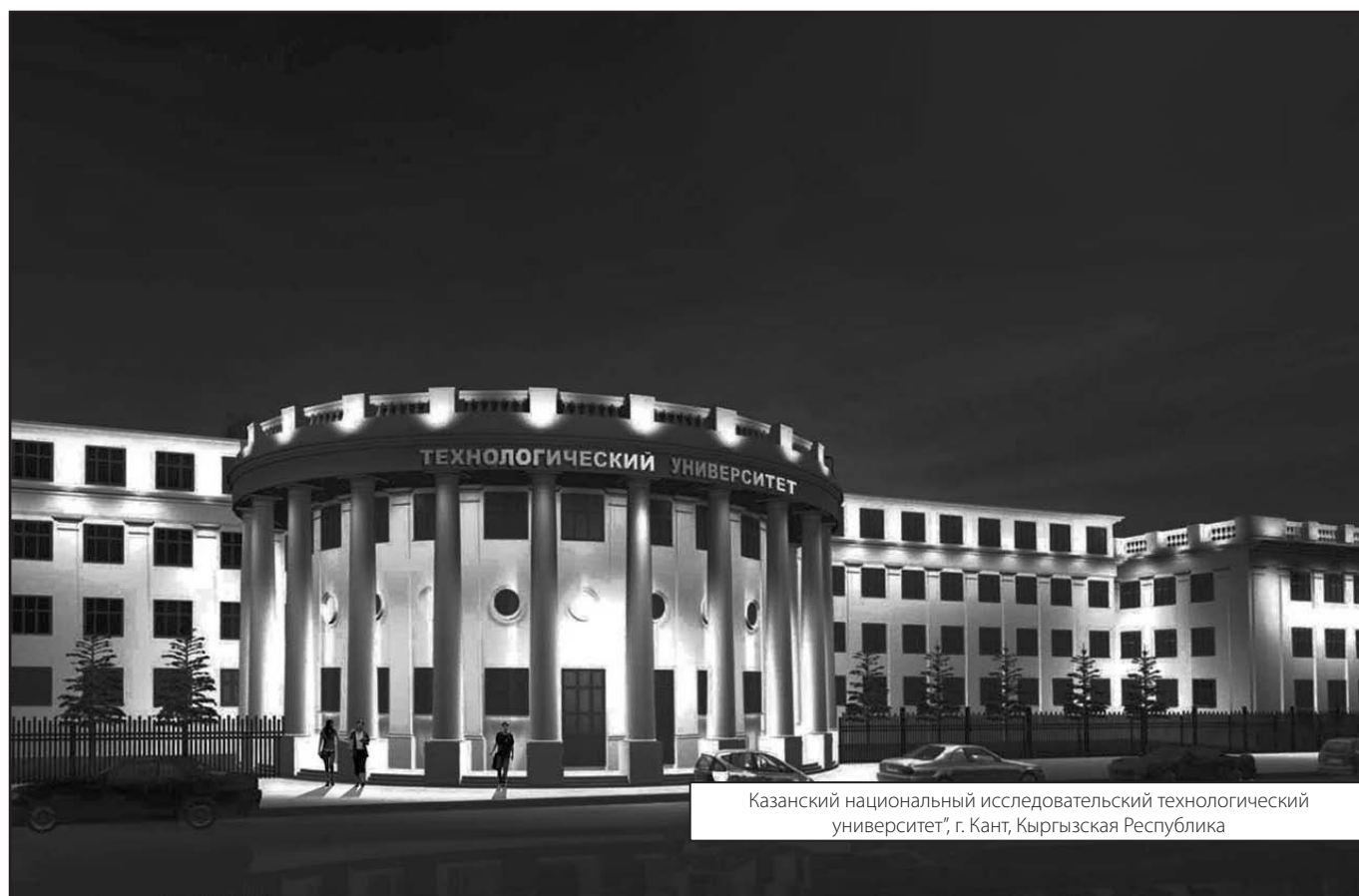


## ЛИТЕРАТУРА

1. Promoting Inclusive Teacher Education. URL: <https://en.unesco.org/inclusivepolicylab/sites/default/files/learning/document/2017/1/221033e.pdf>
2. Сучков М.А. Этнокультурный фактор развития инклюзивного образования (на примере Российской Федерации и Республики Кыргызстан) // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. №5. – С.127-135. URL: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-127-135>
3. Асанканов А.А., Брусина О.И., Жапаров А.З. Кыргыз; Ин-т истории и культурного наследия НАН КР. – М.: Наука, 2016. – 623 с.
4. Мырзабаева Н.С. Религиозная ситуация в современном Кыргызстане // Наука, техника и образование. – 2017. – Том 1. № 5 (35). – С.88-93.
5. Дербишева З.К. Кыргызский этнос в зеркале языка: монография. – 2-е изд. – М.:ФЛИНТА, 2015. – 211 с.
6. Кочорбаева З.И., Пригода Н.П., Орестис С. Гендерное и инклюзивное измерение образования в Кыргызской Республике. Аналитический обзор. – Бишкек. – 2016. – 56 с.
7. Концепция развития инклюзивного образования в Кыргызской Республике на 2019-2023 годы. URL: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/14591>
8. Национальная стратегия развития Кыргызской Республики на 2018-2040 годы. URL: <http://www.stat.kg/ru/nsur/>
9. Федеральный Закон от 29.12.2012 г. № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
10. Ахметова Д.З., Нигматов З.Г., Челнокова Т.А., Юсупова Г.В. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие. – Казань: Познание, 2019. – 174 с.
11. Симбирцева Н.А., Шульга Н.С. Поликультурное образование как направление деятельности открытого университета // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 8. – С.6-12.
12. Наука ТАСС. URL: <https://nauka.tass.ru/nauka/7562175>
13. Скворцов Н.Г., Верещагина А.В., Самыгин С.И. Социальное неравенство в России: вызовы национальной идентичности // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2016. – № 10. – С. 95-102.

© Сучков Максим Александрович (maksim-suchkov@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Казанский национальный исследовательский технологический университет, г. Кант, Кыргызская Республика

## ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

### THE USE OF ICT AT THE LESSONS OF THE FOREIGN LANGUAGE

*M. Khairullina*

*Summary:* In connection with the development of the world of technology, the study of English becomes more and more important every year. Unfortunately, most students today come to universities «non-language» despite the fact that language learning begins with the very first stage of study. Teachers at school often use teacher-oriented pedagogy, which leads to a lack of interaction with students. In 2020, as a result of a global pandemic, the world of education switched to a remote format, which very clearly revealed many problems. One of the main ones was the lack of skills of the teaching staff to introduce and actively use various Internet technologies in classes, while we all understand that the creation of a digital educational environment is not a distant future, so it is very important that today both the student and the teacher are equipped with technical skills to work with various resources.

*Keywords:* the teaching process, foreign language, motivation, digital literacy, ICT.

*Хайруллина Мария Васильевна*

*преподаватель, Южно-Уральский Государственный Университет, г. Челябинск  
maria.bmv13@yandex.ru*

*Аннотация:* В связи с развитием мира технологий изучение английского языка приобретает с каждым годом все более важный характер. К сожалению, большая часть студентов на сегодняшний день приходят в ВУЗы «не-языковыми» не смотря на то, что изучение языка начинается с самой первой ступени обучения. Учителя в школе часто используют педагогику, ориентированную на учителя, что приводит к отсутствию взаимодействия с учениками. В 2020 году в результате глобальной пандемии мир образования перешел в дистанционный формат, что очень ярко выявило многие проблемы. Одной из основных было отсутствие навыков преподавательского состава внедрять и активно использовать различные интернет технологии на занятиях, при этом мы все понимаем, что создание цифровой образовательной среды – это не далекое будущее, поэтому очень важно, чтобы на сегодняшний день и студент и преподаватель были оснащены техническим навыками работы с различными ресурсами.

*Ключевые слова:* обучение, иностранный язык, мотивация, цифровая грамотность, информационно-коммуникационные технологии.

### Введение

**И**КТ (информационно-коммуникационные технологии) очень сильно задействованы во всех сферах жизни, и преподавание иностранных языков не может оставаться в стороне, и все более активно включается в эту новую цифровую модернизацию, используя все возможные преимущества, но, к сожалению, очень часто также сталкиваясь с новыми сложностями в процессе обучения после внедрения ИКТ.

На сегодняшний день можно прийти к выводу, что основной задачей учителя является не только донести материал в рамках аудиторного занятия, но и активизировать процесс освоения иностранного языка с помощью применения современных технологий, облегчить деятельность каждого студента в процессе обучения и предоставить возможности для его академической самостоятельности и творчества. Использование современных учебных пособий, таких как компьютерные программы и интернет-технологии, а также получившее широкое распространение в этом году дистанционное обучение помогают в решении этих задач.

В современном мире большинство студентов предпочитают в своем образовательном процессе использо-

вать электронные ресурсы намного чаще, чем традиционные источники информации, так как они полагают, что поиск с помощью интернета намного легче и быстрее и представляет более актуальную информацию, что является очень важным касательно иностранного языка, который крайне быстро изменяется.

Очевидно, что сейчас основная цель при обучении иностранному языку на этапе высшего образования – это в первую очередь практическое применение иностранного языка, а также формирование и развитие личности, способной к общению на иностранном языке и самообучению. Многие ВУЗы предоставляют большой выбор различных международных образовательных программ и возможности обучения за границей, но все это требует от участников профессиональное знание иностранного языка, а также такие личностные качества как, общительность, знание норм международного этикета, отсутствие языкового барьера, широкий кругозор и способность эффективного самостоятельного обучения вне аудитории.

### Обзор литературы

Внедрение ИКТ в образовательный процесс было революционным подходом в связи с возможностью

сделать процесс передачи знаний более доступным для всех студентов независимо от места их проживания и нахождения. Информационные технологии имеют огромные преимущества для студентов, поскольку они повышают концептуальные и перцептивные навыки и облегчают процесс обучения. Применение данных технологий на занятиях привносит динамику и ставит студентов под контроль, обеспечивая независимый прогресс в области развития. [4, с. 296] Использование ИКТ на занятиях по иностранному языку способствует взаимодействию студентов, что является важной составляющей культуры иностранного языка. Студент имеет возможность, перейдя по ссылке, посетить какие-либо культурные мероприятия в странах изучаемого языка, он может в режиме реального времени пообщаться с носителями языка посредством Skype, форумов, электронной почты или различных мессенджеров, практикуя самый важный навык при обучении – говорение и письмо, стирая языковые барьеры. Преподаватель иностранного языка становится все более и более мультимедийным. В основе процесс обучения иностранному языку имеет своей главной целью – освоение таких лингвистических навыков, как чтение, письмо, говорение и аудирование, а также обязательно повышение межкультурной компетенции учащихся. По словам Марка Пренский: «Наши студенты очень сильно изменились. Студент сегодня – это уже не тот индивид, для которого изначально создавалась наша система образования». [8, с. 175] Так как общество сегодня требует того, чтобы студенты могли противостоять множеству сложных ситуаций, традиционная модель образования, которая в основном базируется на передачи знаний, бо-

лее является не эффективной. [5, с. 209] Однако, внедрение технологий – это очень сложный процесс для всех участников процесса обучения. ИКТ являются неотъемлемой частью всех сфер нашей повседневной жизни и работы, соответственно преподавателю очень важно найти, определить и сохранить баланс между использованием технологий и офлайн-социализацией и навыками межличностного общения. [3, с. 189]

**Методология  
Процедуры исследования**

В настоящее время проводится исследование, посвященное вопросу внедрения и использования ИКТ и выявления преимуществ и сложностей, с которыми сталкиваются как преподаватели, так и студенты на занятиях иностранного языка. В данной работе используются такие методы исследования, как анкеты, опросы во время занятий и беседы с преподавателями. Также проводились наблюдения непосредственно на занятиях, и затем эти данные обрабатывались. В процессе были опрошены 60 студентов 1 курса возрастной категории 17-19 лет технического факультета уровня А2. Все эти студенты обучаются в одном ВУЗе ЮУРГУ, при этом в период перехода дистанционное обучение они находились в разных местах, а именно как в крупных городах, так и в сельской местности. Анкета-опросник из 10 вопросов была заполнена студентами, и данные были обработаны и представлены в процентном соотношении. Исследование проводилось анонимно. Ниже представлена анкета с вопросами, на которые отвечали студенты.

Таблица 1.

Анкета - вопросник

	Вопросы	Да	Нет
1.	Обеспечивает ли применение ИКТ поддержку в процессе преподавания?		
2.	Имеете ли вы доступ к компьютеру на занятиях? Дома? (Если нет, то имеете ли вы смартфон с доступом в интернет)		
3.	Использовались ли у вас на занятиях аудио-визуальные технические средства, телевизор, проектор, компьютер?		
4.	Есть ли у вас положительное восприятие интеграции ИКТ в изучение иностранного языка?		
5.	Используете ли вы социальные сети для общения с носителями языка?		
6.	Устраивает ли вас применение ИКТ на занятиях, чувствуете ли себя более заинтересованным в материале, более мотивированным на изучение?		
7.	Используете ли вы ИКТ по рекомендации преподавателя для проведения исследовательских работ или выполнения домашнего задания?		
8.	Используете ли вы ИКТ в целях освоения нового лингвистического материала?		
9.	Часто ли вы используете интернет?		
10.	Сталкиваетесь ли вы с проблемами интеграции ИКТ в процесс обучения?		

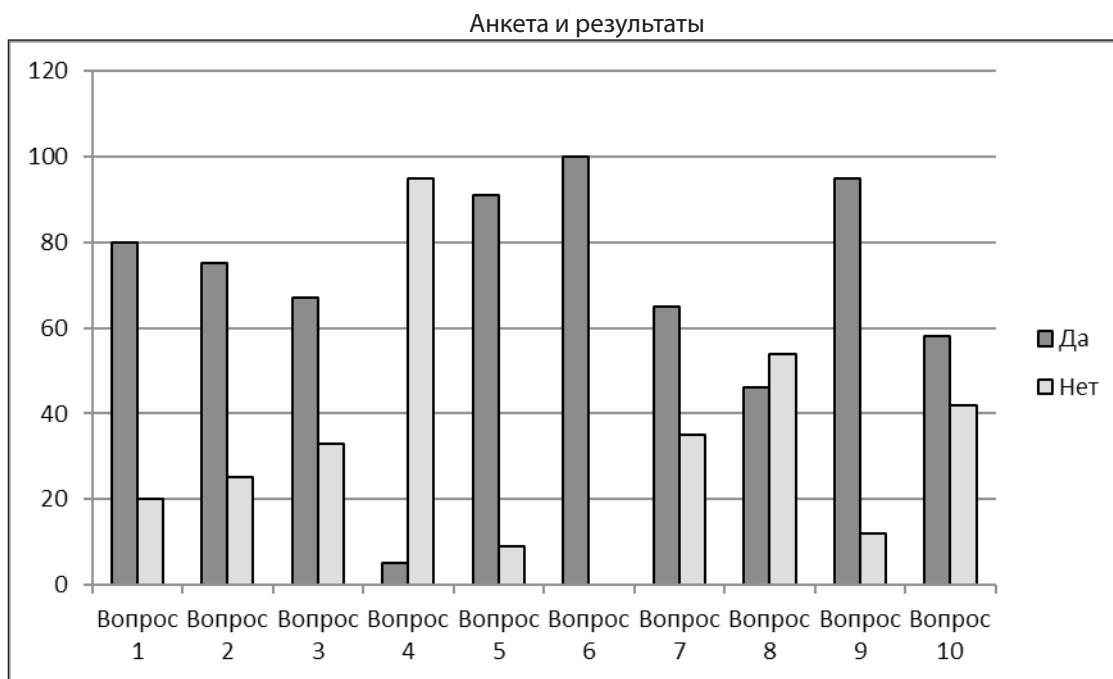


Рисунок 1. Вопросы и ответы в процентом соотношении

На 1 вопрос мы видим, что 80% студентов дали положительный ответ и 20% - отрицательный. Это студенты, которые проживают в сельской местности.

На 2 вопрос 75% студентов дали положительный ответ, 25% отрицательных ответов – это студенты, которые дали комментарий, что на сегодняшний день вместо компьютера имеют смартфон с доступом в интернет, то есть имеют возможность использования ИКТ в своей учебной деятельности.

На 3 вопрос положительный ответ был получен от 63% студентов, при этом на 4 вопрос 95% студентов ответили положительно, что отражает желание современных учащихся использовать средства ИКТ в учебном процессе, это также подтверждают данные, полученные в вопросе 6.

К сожалению, на вопрос 5 очень малый процент студентов дали положительный ответ, возможно, это показатель языкового барьера и невысоких знаний иностранного языка.

На вопрос 7 мы получили 65% положительных ответов и на вопрос 8 – 46%, что отражает желание студентов использовать ИКТ за пределами аудиторных занятий при самостоятельном изучении материала.

Вопрос 9 показал 95% положительных ответов, при этом в 10 вопросе мы видим, что 58% студентов все-таки испытывают сложности при интеграции ИКТ в учебный процесс.

Таким образом, в соответствии с полученными результатами становится очевидно, что современные студенты имеют предпочтения к использованию ИКТ. При обучении иностранному языку применение данных технологий повышает интерес учащихся и мотивирует их к дополнительному поиску информации и дополнительной работе внеаудиторных занятий самостоятельно. Такие исследователи как Байрон Ривз и Клифорд Наас утверждали, что взаимодействие людей с компьютерами, телевидением, интернетом и другими средствами создает основу естественного и социального взаимодействия в повседневной жизни. [10, с. 5] Обучение с использованием ИКТ может обеспечить «богатую лингвистическую среду», которая является ключом к изучению языка. [4, с.107]

### Заключение

На сегодняшний день с помощью интернета студенты могут общаться посредством различных социальных сетей, обмениваться сообщениями, читать современную корреспонденцию, проверять значения новых слов с помощью электронных словарей, читать книги в оригинале, а также использовать различные программы, способствующие освоению иностранного языка. Учащиеся таким образом улучшают свои знания во всех аспектах: говорение, чтение, письмо и аудирование. Преимущества использования ИКТ в процессе обучения очень многочисленны, и существует множество причин для их внедрения в работу на занятиях. Технологии расширяют возможности обучения иностранному языку, вовлекают студентов в интерактивную деятельность. Однако, применение ИКТ влечет за собой также достаточно большое количество трудно-



стей. Процесс обучения может иметь некомфортную работу, если интернет соединение нестабильное или медленное, также преподаватели очень часто боятся вовлекать разные средства в свою деятельность, так как не имеют достаточных знаний либо практики. В современном мире студенты обладают большей цифровой грамотностью, чем преподаватели, и задача преподавателя сегодня – стать современным творцом процесса обучения, использовать все ресурсы, которые предоставляет интернет. По словам Крайя: «Преподаватель должен быть открыт к включению студентов на всех уровнях учебного процесса, а учащийся должен активно развиваться в процессе обучения».

[2, с. 312]. Однако, чтобы достичь максимальной продуктивности от использования ИКТ на занятиях иностранным языком, необходимо соблюдение многих важных условий. Они включают в себя техническую оснащенность компьютерами, а также специалистами по электронному обучению и наличие прочной инфраструктуры, которая имеет первостепенное значение для успеха внедрения ИКТ. [7, с. 118] Инфраструктура включает, среди прочего, компьютеры, быстрое подключение к Интернету, безопасные платформы, опыт и продолжение подготовки учителей, последнее является критически важным для успеха использования технологий в языковом классе. [6] [1, с. 395]

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бэйлор, А. & Ричи, Д. (2002). Какие факторы способствуют мастерству учителя, моральный дух учителя и предполагаемое обучение учащихся с использованием технологий лассы? Журнал компьютеров и образования, 39 (1), 395-414.
2. Краджа М. (2008). Pedagogji e zbatuar, Tiranë, në bashkëpunim në Komunitetin Europian
3. Марцинек, А. (2014). Технология и обучение: поиск баланса. Получено из <http://www.edutopia.org/blog/technology-and-teaching-finding-balance-andrew-marcinek>.
4. Mexhuanj A. (2014). Integrimi I Teknologjisë Informative të Komunikimit në mësimdhënie dhe nxënie, Prishtinë, Botim Isntituti Pedagogjik I Kosovës, Teknika.
5. Михэилэ-Ликэ, Г., Флейшер, В. & Палеа, Л. (2015). Соображения по набору и удержанию преподавателей университета. Материалы II 21-й Международной научной конференции КВО, с. 328, Сибиу, Румыния: издательство «Академия сухопутных войск» Николае Бэльческу.
6. О «Нил, К., Сингх, Г., и О» Донохью, Дж. (2004). Осуществление программ электронного обучения для высшего образования: обзор литературы. Журнал «Образование в области информационных технологий», 3, 313-323.
7. Пирани, Дж. (2004). Поддержка обучения в высших учебных заведениях. Educause Центр прикладных исследований. [www.educause.edu/ecar/](http://www.educause.edu/ecar/).
8. Пренский, М. (2001а), «Цифровые аборигены», «Цифровые иммигранты», часть 1. «На горизонте», том 9. N.5 октябре 2001 года, стр. 1-6, опубликованный MCV University Press вернулся с веб-сайта [www. Markprensky.com](http://www.Markprensky.com) вернулся из Интернета 20-го March 2015.
9. К. Пёрселл, Дж. Бьюкенен, Л. Фридрих, Влияние цифровых инструментов на студентов (Нова, Нью-Йорк, 2003).
10. Ривз, Б. и Насс К. (1996). Уравнение СМИ: как люди относятся к компьютерам, телевидению и новым СМИ, таким как реальные люди и места, Стэнфорд, С.А.: CSLI Publications и Cambridge University Press.

© Хайруллина Мария Васильевна (maria.bmv13@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА КАК ФАКТОРА НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ

**Чекаленко Елена Сергеевна**

Директор, ГКУСО РО «Таганрогский центр помощи  
детям № 5»  
elena.ch10@yandex.ru

### FORMATION OF AN EFFECTIVE TEACHING STAFF AS A FACTOR OF MORAL EDUCATION OF A CHILD LEFT WITHOUT PARENTAL CARE IN AN ORGANIZATION FOR ORPHANED CHILDREN

**E. Chekalenko**

*Summary:* The article considers the conditions for the formation of an effective teaching staff of an organization for orphaned children and its impact on the moral education of a child who has lost his parents. The relevance of the problem of moral education of orphaned children has not been lost, despite numerous attempts by scientists to influence the development of morality of this social category of children. This article suggests another look at the problem from the position of forming a pedagogical team that implements the tasks of moral education of orphaned children.

*Keywords:* teaching staff, orphanage, effective teaching staff, child-orphan, moral education, socialization, sociocultural environment.

*Аннотация:* В статье рассматриваются условия формирования эффективного педагогического коллектива организации для детей-сирот и его влияние на нравственное воспитание личности ребенка, утратившего родителей. Актуальность проблемы нравственного воспитания детей-сирот не утрачена, несмотря на многочисленные попытки ученых повлиять на развитие нравственности данной социальной категории детей. Настоящая статья предполагает очередной взгляд на проблему с позиции формирования педагогического коллектива, реализующего задачи нравственного воспитания детей-сирот.

*Ключевые слова:* педагогический коллектив, организация для детей-сирот (детский дом), эффективный педагогический коллектив, дети-сироты, нравственное воспитание, социализация, социокультурная среда.

Ряд крупных отечественных ученых в трудах, посвященных различным аспектам воспитания и социализации воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, отмечают, что сложившиеся в этой системе педагогические технологии не в полной мере удовлетворяют потребности современного общества в воспитании человека и гражданина. Более того, они превращаются в фактор, сдерживающий полноценное психическое и социальное развитие воспитанников (И.В. Дубровина, И.А. Залысина, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, Е.О. Смирнова, Н.Н. Толстых и др.). Поскольку воспитательная среда сиротских учреждений неизбежно ограничивает социальный опыт и социальный репертуар воспитанников, то значительная часть выпускников испытывает серьезные трудности в самостоятельной жизни, обнаруживая низкий уровень готовности к разрешению жизненных проблем – например, в выборе образовательной траектории, в профессиональной социализации и адаптации, в семейном самоопределении, в выработке эффективных моделей поведения в межличностных конфликтах и другое. Сложности также возникают при соблюдении моральных и нравственных норм поведения, отягчающим обстоятельством которых, является предшеству-

ющий негативный жизненный опыт, неизбежно сопровождающий сам факт биологического или социального сиротства.

Наша статусно-ролевая позиция в данном исследовании связана с формированием и управлением педагогическим коллективом организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, перед которым, в связи с профессиональными обязанностями, поставлен расширенный перечень педагогических задач, ключевой из которых – нравственное воспитание детей-сирот.

В основе нашей работы лежит идея, что в целях разработки, организации и функционирования воспитательной среды для нравственного развития и социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, необходимы целенаправленные действия административной службы по формированию эффективного педагогического коллектива. При этом важными компонентами, интегрированными в воспитательную среду учреждения, мы считаем не только коллектив взрослых, но воспитанников. Ш.М-Х. Арсалиев подчеркивает: «...воспитатель выступает «соавтором» и «постав-

щиком» воздействия общества на личность с помощью используемых им специфических воспитательных средств и приемов, так и объект воспитания является активным участником процесса воспитания...»[2, с.54].

Под нравственностью, мы понимаем, систему норм и требований к поведению человека в различных сферах жизнедеятельности [2, с.52].

Ребенок, воспитывающийся в детском доме, усваивает именно те социальные и нравственные качества, свойства, ценности, знания и умения, свойственные данному детскому дому, которые формировались в результате развития общества, социальной ситуации в стране, педагогической модели воспитания данного педагогического коллектива образовательного учреждения, то его задача состоит в активном создании микросреды, компенсирующей социокультурные, психологические, медико-биологические дефекты детей и опосредующей их социальную мобильность. А так как педагогическое взаимодействие диалогично по своей природе, то самоактуализация и самореализация воспитанников детского дома находятся в прямой зависимости от установок, мотивов, интересов, ценностных ориентации и убеждений воспитателя в совокупности, обозначаемых как «социально-педагогическая позиция», а в контексте «детский дом» от всех взрослых составляющих общий коллектив учреждения. Из этого следует, что взрослые, организующие образовательный процесс, должны выступать не как заполняющий штатное расписание «набор» специалистов определенного профиля и квалификации, а как целостный эффективный педагогический коллектив (команда), руководствующийся важными и общими для всех ценностно-смысловыми основаниями профессиональной деятельности. Этот ценностно-смысловой фундамент обеспечивает не только глубокое осознание своей жизненной и профессиональной миссии, инициирует поиск новых подходов и технологий воспитательной системы детского дома, но, и в итоге – формирует эффективный педагогический коллектив, способный своим саморазвитием и самосовершенствованием, влиять на нравственное развитие своих воспитанников.

Выделим специфические черты педагогического коллектива организации для детей-сирот, которые необходимо учесть при формировании его эффективности:

1. специфика деятельности по обучению и воспитанию;
2. зависимость самоактуализации и самореализации воспитанников от социально-педагогической позиции коллектива взрослых;
3. системная самоорганизация коллектива детского дома;
4. полифункциональность педагогической профессии;
5. самоуправляемость;

6. высокая мера психологической и социальной ответственности;
7. ненормированность рабочего времени;
8. преимущественно женский коллектив;
9. проецирование психологического микроклимата, межличностных отношений, стиля управления и деятельности педагогического коллектива на детский коллектив воспитанников.

Под *эффективным педагогическим коллективом детского дома*, мы понимаем интенционально консолидированный коллектив, в личностном педагогическом опыте которого проектируются единые ценностные, целевые, содержательные и технологические компоненты, направленные на решение задач по реализации миссии, ради которой коллектив создается. Эффективный коллектив способен проявлять единство и целостность по отношению к другим социальным объектам, по отношению к себе как к коллективу, к рефлексии. В результате такой совместной активности формируются чувство и образ «мы», что придает особое значение системообразующей корпоративной энергии. В эффективном коллективе мы считаем самым важным слаженное взаимодействие сотрудников – воспитателей, педагогов и других специалистов непедагогического профиля, которое осуществляется на личностном уровне (уровень смыслов и ценностей), и высшим уровнем выступает взаимодействие членов, направленное на реализацию миссии организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, ради которой, она функционирует.

К показателям сформированности эффективного педагогического коллектива, по нашему мнению, относятся следующие критерии:

1. *единство ценностно-смысловых ориентаций членов коллектива в опоре на идеи гуманистической педагогики;*
2. *коллективная рефлексия в психолого-педагогическую проблематику и становление рефлексивно-аналитического опыта сотрудников;*
3. *готовность коллектива к профессионально-творческой деятельности;*
4. *сформированность интенционально-диалогической среды в коллективе;*
5. *сформированность благоприятного социально-психологического климата в коллективе;*
6. *готовность сотрудников работать в единой команде;*
7. *ориентированность системы управления коллективом на общечеловеческие ценности.*

Формирование и развитие эффективного педагогического коллектива базируется на достижениях смежных наук и перемещается в междисциплинарную область. Ценностно-смысловые ориентации, сформированные на основе интенционального осмысления

гуманистической парадигмы, обеспечат внутреннюю согласованность социокультурной среды учреждения и консолидацию коллектива, включение в педагогические коммуникации и слаженность взаимодействий специалистов. Формирование коллектива представляет собой длительный и поэтапный процесс, требующий учета особенностей психологического климата, организации дискуссионного поля (ценностного диалога), создания ценностных ситуаций и ценностного выбора, повышения профессиональной компетентности. В становлении, консолидации и развитии педагогического коллектива детского дома на основе общей интенциональности крайне важен уровень развития коммуникативных навыков сотрудников, т.к. в значительной мере определяет особенности «видения» человеком внутрикорпоративных законов и норм. Адекватная интерпретация интенции в субъект – субъектном взаимодействии (то есть во взаимодействии, носящем подлинно диалоговый характер) возможна только в том случае, если партнеры находят общие идентификационные признаки, устремлены друг к другу, входят в ситуацию друг друга, благодаря чему достигается совмещение «смысловых фокусов» (или коммуникативных доминант) субъектов.

Формирование эффективного педагогического коллектива, по нашему мнению, происходит в 4 этапа, которые представлены на рисунке 1.

На первом этапе происходит позиционирование педагогов коллектива и руководителя (директора), формируется отношение к содержанию совместной деятельности, целям, задачам, ценностям. По итогам первого этапа в коллективе формируется педагогический актив из авторитетных и опытных сотрудников, сплоченных на основе общей цели, общей деятельности и общей организации.

Второй этап характеризуется стабилизацией структуры всего коллектива и представляет собой «целостную систему», в которой действуют механизмы самоорганизации и саморегуляции и формируются требования определенных норм поведения. В результате второго этапа педагогический коллектив выступает как инструмент саморазвития.

На протяжении третьего этапа формируется собственно коллектив, характеризующейся высоким уровнем единства всех педагогов, доброжелательностью, влиянием общественного мнения и традиций на деятельность внутри коллектива.

Процесс завершается четвертым этапом, во время которого происходит дальнейшее движение, свидетельствующее о достигнутом уровне развития коллектива, устойчивости взглядов, суждений, традиций. Педагогический коллектив, достигший данного этапа, выступает

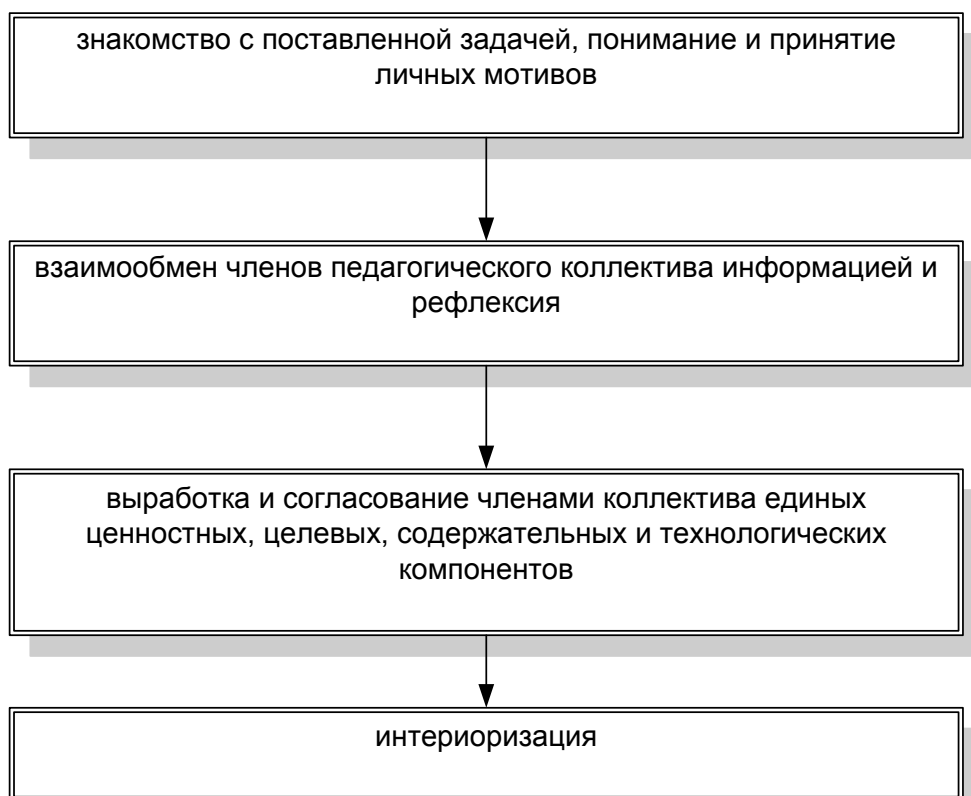


Рисунок 1. Этапы формирования эффективного педагогического коллектива



как инструмент личностного и профессионального становления педагога.

Практическим началом деятельности по формированию эффективного педагогического коллектива является построение личностно-ориентированного и гуманистического пространства, в котором сотрудники детского дома, не только имеющие профессиональное педагогическое образование, рассматриваются как посредники между воспитанником и культурой, способные ввести его в среду культуры и нравственности, оказать поддержку и помощь каждому ребенку в его индивидуально-личностном самоопределении в мире культурных и общечеловеческих ценностей. Поэтому особые требования к кадровому составу не только в профессиональном плане, но и к ценностно-смысловым ориентациям личности педагога. Приоритетным принципом в становлении профессионального мировоззрения педагогического коллектива определено ценностно-смысловое единство педагогов.

Одним из примеров методов и форм практического формирования эффективного педагогического коллектива положительно влияющего на нравственное развитие детей-сирот является реализация комплексной общеразвивающей авторской программы в рамках организации неформальных структур (клубов по интересам), работа с которыми осуществляется в русле культурно-исторической педагогики и отвечает специфике ценностного управления.

Клубы по интересам, организованные и реализуемые воспитателями, ориентированы, прежде всего, на личностный рост педагога, т.к. переводят педагога с инструментально-методического уровня на методологический и философский уровень. Кроме того, клубная деятельность способствует разностороннему развитию воспитанника, влияет на формирование мотивационно-ценностного компонента его личностной сферы.

Организация клубной деятельности помогает решать следующие вопросы: для педагогов обеспечивают стимулирование личностного роста, перевод педагогического мышления с инструментально-методического уровня на философский и методологический, для детей – расширение спектра общеразвивающих программ, возможность найти дело по интересу.

Клубное направление в профессиональной деятельности воспитателя является важным и позволяет абстрагироваться от бытовых проблем группы, повести своих воспитанников культурными, интеллектуальными, познавательными и другими путями, решая при этом многие проблемы личностного плана, в том числе самообразование, самоутверждение и признание в коллективе, повышение профессиональной компетентности, реализация на практике имеющихся знаний, связанных с педагогической специальностью (учитель математики, музыки и т.д.) или увлечения, хобби (вязание, спорт, кулинария и т.д.). Это способствует выстраиванию доверительных, теплых отношений с подростками. Решаются следующие воспитательные задачи: сплочение группы

Таблица 1.

Структура комплексной общеразвивающей программы «Навигатор»

№ п/п	Название клуба	Воспитательное направление	Кол-во занятий в год	Составитель и исполнитель программы курса
<b>I. Компетенции здоровьесбережения</b>				
1.	«Витамин»	Спортивно-оздоровительное и здоровьесберегающее	9	Воспитатель
<b>II. Компетенции ценностно-смысловой ориентации</b>				
2.	«Юный эколог»	Экологическое	9	Воспитатель
3.	«Живая кукла»	Культуротворческое и эстетическое	9	Воспитатель
4.	«Домовед»	Семейное	9	Воспитатель
<b>III. Компетенции гражданственности</b>				
5.	«Отчизна»	Гражданско-патриотическое	9	Воспитатель
6.	«Знатоки права»	Правовое	9	Воспитатель
<b>IV. Компетенции интеграции</b>				
7.	«Основы здорового общения»	Социально-психологическое	9	Педагог-психолог
8.	«Я выбираю профессию»	Социально-педагогическое	9	Социальный педагог
9.	«Умелушка»	Трудовое	9	Инструктор по труду
<b>V. Компетенции самосовершенствования и саморазвития, рефлексии</b>				
10.	Итоговый тренинг «Навигатор»	междисциплинарное	1	Команда педагогов

на основе общего интереса коллективно-творческой деятельности, повышение мотивации воспитанников к образованию, самосовершенствованию, культурная организация досуга, дополнительное общеразвивающее образование детей в соответствии с их потребностями, интересами и способностями, раннее выявление одаренных детей, и в итоге – позволяет сформировать нравственное поведение подростков в обществе.

Клубное направление, включающее проектно-поисковую, коллективно-творческую деятельность и другие, позволяет применять инклюзию в образовательном процессе и включать в деятельность детей с разным интеллектуальным и социальным развитием, воспитывающихся в детском доме.

Все клубные направления объединены в одну комплексную социально-педагогическую общеразвивающую программу «Навигатор», направленную на обучение, воспитание и социализацию детей-сирот в условиях детского дома и формирование социально компетентной личности, способной к самореализации и успешной адаптации в обществе. Такая интеграция клубов разных направлений позволяет выстроить единое образовательное пространство и объединить образовательные усилия всех педагогов. Программа координирует и направляет усилия всех участников образовательного процесса на выполнение главной миссии учреждения – всестороннее развитие личности, готовности воспитанника к самоопределению в самостоятельной жизни и успешной интеграции в обществе. Примерная структура программы на учебный год представлена в таблице 1. Компетенции, формируемые и развиваемые у детей в ходе реализации общеразвивающей программы, взяты из ключевых компетенций, относящиеся к самому чело-

веку как к личности, субъекту деятельности, общения, обозначенные И.А. Зимней [3,с.12].

Реализация данной программы в течение учебного года позволила: объединить инициативу педагогов и старших воспитанников детского дома в организации и проведении социально-полезной деятельности; создать условия для продуктивного формирования и развития интереса детей-сирот к познанию окружающего мира, его истории, культуры, природных таинств; развитию творческого потенциала и сотрудничества; способствовать самовыражению и раскрытию потенциальных способностей каждого участника мероприятия, вследствие чего в педагогическое наблюдение показало индивидуальное личностное развитие детей, проявление нравственного поведения воспитанников.

Таким образом, формирование эффективного коллектива является неотъемлемым условием нравственного воспитания и становления детей-сирот. Для формирования эффективного педагогического коллектива в детском доме необходимо создать ряд условий для: повышения профессиональной компетентности и развития методологической культуры педагогов; осмысления (рефлексии) специалистами необходимости совершенствования целеполагания деятельности и профессиональной компетентности; активного включения в педагогические коммуникации, направленные на поиск эффективного решения проблем нравственного воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; оказания педагогам помощи в создании гуманистической воспитательной среды учреждения, в осознании гуманистической сущности профессионально-педагогической позиции, своего места и функций в этой среде.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арсалиев Ш.М-Х. Развитие теории и практики в организации эффективного управления общеобразовательной школы // В сборнике: 6 ежегодная итоговая конференция профессорско-преподавательского состава Чеченского государственного университета. 2017. С. 120-129.
2. Арсалиев Ш.М-Х. Этнопедагогические основы воспитания нравственности в поликультурном образовательном пространстве: Монография. – М.: Гелиос АРВ, 2015.– 304 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования// Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2.
4. Chen A, Zhang T, Wells SL, Schweighardt R, Ennis CD. Impact of Teacher Value Orientations on Student Learning in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education* [Internet]. *Human Kinetics*; 2017 Apr;36(2):152–61. Available from: <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2016-0027>.
5. Lockyer L, Bennett S. Understanding Roles Within Technology Supported Teaching and Learning. *Technology Supported Learning and Teaching* [Internet]. IGI Global; Available from: <http://dx.doi.org/10.4018/9781591409625.ch014>.

© Чекаленко Елена Сергеевна (elena.ch10@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ В КИТАЕ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ С НЕЗРЯЧИМИ)

**Чжан Тяньсюй**

Аспирант, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», г. Москва  
galaxydreamland@163.com

**Гасанова Рената Рауфовна**

К.псх.н., старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», г. Москва.  
renata\_g@bk.ru

### GOALS AND OBJECTIVES OF INCLUSIVE PRACTICE IN CHINA (FOR EXAMPLE, WORKING WITH THE BLIND)

**T. Zhang  
R. Gasanova**

*Summary:* The article considers the goals and objectives of inclusive professional education practice in China. Despite the fact that the socio-cultural environment and, in general, the world educational system are changing rapidly, the problems of inclusion (inclusive education) in China remain unresolved at the moment. Issues such as: the legal framework for protection for the disabled; insufficient training of specialists to implement inclusive education in the communicative environment, information and digital culture, at the theoretical and methodological, organizational and educational, socio-economic, personal-psychological and professional-ideological levels; lack of experience in teaching and management in an inclusive classroom; no programs and synchronization of disciplines aimed at facilitating the adaptation of people with OOP; a very weak system of psychological and pedagogical support; even lack of awareness of inclusive (University) education, etc. The Solution of all these problems will ensure the idea of implementing inclusive education, embedded in human humanity.

*Keywords:* adaptation, inclusion, inclusive education, inclusive school, inclusive practice, integration, integrated learning, education, the world educational system, student.

*Аннотация:* В статье рассмотрены цели и задачи инклюзивной практики профессионального образования в Китае. Несмотря на то, что быстро меняется социокультурная среда и, в целом, мировая образовательная система, на данный момент остаются неразрешенными проблемы инклюзии инклюзивного образования в Китае. Такие проблемы как: правовая база защищенности для инвалидов; недостаточная подготовленность специалистов к осуществлению инклюзивного образования в коммуникативной среде, информационно-цифровой культуре, на теоретико-методическом, организационно-образовательном, социально-экономическом, личностно-психологическом и профессионально-идеологическом уровнях; не хватает опыта преподавания и управления в инклюзивном классе; нет программ и синхронизации дисциплин нацеленных на облегчение адаптации лиц с ООП; весьма слабая система психолого-педагогической поддержки; даже отсутствует осведомленность об инклюзивном (вузовском) образовании и пр. Решение этих задач позволит обеспечить замысел реализации инклюзивного образования, заложенный в человеческой гуманности.

*Ключевые слова:* адаптация, инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивная школа, инклюзивная практика, интеграция, интегрированное обучение, образование, образовательная система, обучающийся.

Развитие инклюзивного образования стало запросом времени и жизненной необходимостью, т.к. смысловое понимание инклюзии пронизано духовным и психологическим содержанием образования и связано с аксиологическими (гуманистическими, ценностными, культурными) аспектами жизни [3, 4].

Инклюзивное (включенное) образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Это понятие, широко транслируемое для описания процессов и результатов обучения и воспитания людей с особыми потребностями (инвалидов) в массовых учебных заведениях. Это образование направлено на поиски решения проблем и предотвращения барьеров в получении доступного качественного комфортного образования каждого обучающегося с особенностями развития, лежащее в сфере духовно-нравственных дилемм всех цивилиза-

ций и, что особо значимо, – для многотысячелетней духовной практики и морали китайского народа.

В Китае на сегодня приобретает актуальность, интенсивно развиваясь, система инклюзивного образования как важная составляющая всей стратегии сферы образования. Оглядываясь на успехи развития инклюзии в соседних странах в первую очередь и, перенимая мировой опыт образования, китайское правительство вносит огромный вклад в его направление. К примеру, в России инклюзивное образование стало развиваться быстрыми темпами благодаря реализации Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», создании ресурсных учебно-методических центров, базовых профессиональных организаций с финансированием на конкурсной основе и различных некоммерческих учреждений.

Ссылаясь на научный анализ Д.З. Ахметовой, эффек-

тивность инклюзивного образования зависима от пяти основных организационно-педагогических условий:

- *наличия доступной среды и гуманных взаимоотношений* со всеми участниками образовательного процесса;
- *научно-обоснованной системы интеграции детей* в смешанные (инклюзивные) группы;
- *высокого профессионализма педагогов и руководителей*;
- *принятия каждого и вовлечённости, организационной культуры и духа взаимопонимания*;
- *интеграции инклюзивной образовательной организации* с социальными институтами [1, с. 24-25].

По поводу интеграции детей, ещё советский ученый Л.С. Выготский (1896-1934) писал, обосновывая, как ему фактически столетие назад представлялась, значимость интегрированного обучения. Он указывал на необходимость создания системы включения ребенка-инвалида в общество с нормальным развитием детей. Лев Семёнович писал, что любая коррекционная школа, «замыкает своего воспитанника в узкий круг специфичного школьного коллектива, создаёт замкнутый мир, в котором всё приспособлено к дефекту ребёнка, всё фиксирует его внимание на своём недостатке и не вводит в настоящую жизнь» [2]. Здесь можно упомянуть и австрийского психиатра К. Кёнига (1902-1966), который в 1940 г. близ города Абердина в Шотландии создал первое кэмпхиллское сообщество. Кэмпхиллская педагогика, основанная на принципах антропософии Р. Штейнера и используемая наработки Вальдорфской школы, ставила целью воспитания детей в соответствии с их потенциальными возможностями, что являло собой историческую веху инклюзивного образования. К.Кёниг писал, что жизнь вместе с «инвалидизированными» людьми полезна «нормальным» людям, т.к. помогает им развивать коммуникативные навыки и преодолевать эгоизм. Он считал «тремя большими ошибками» современности: агностицизм, дарвиновское понятие «естественного отбора» и психологическую теорию «измеряемого интеллекта».

Во Франции инклюзивное образование получило развитие с принятием Закона об образовательной ориентации, установившего принцип школьной интеграции обучающихся с инвалидностью в 1989 г., а также принятием в 2005 г. Закона о равных правах и возможностях, участии и гражданстве лиц с инвалидностью. С этого времени у них предусмотрено несколько форм организации образования:

1. Обучение в общеобразовательном (инклюзивном) классе, при необходимости с индивидуальным или групповым сопровождением.
2. Обучение в коррекционном классе общеобразовательной школы под руководством специального педагога, с участием в общешкольных мероприятиях.

3. Дистанционное обучение для обучающихся, которые физически не могут посещать образовательные организации.
4. Обучение в медико-социальном учреждении, в т.ч. с частичной инклюзией в общеобразовательную школу [7, с. 56-57].

Мы уже сейчас наблюдаем конструктивные решения и меры, предпринимаемые правительствами многих стран, в отечественной и зарубежном образовании для реализации принципов инклюзии. Эти действия формируют важнейшие компетенции XXI в. – академические и социальные, способность к кооперации в команде, коммуникативные взаимоотношения и пр., что, в конечном итоге – развивает инклюзивное общество. Ведущим принципом инклюзивной образовательной деятельности является готовность приспособляться к индивидуальным потребностям различных категорий обучающихся за счет модернизации образовательной системы, т.е. в её структурных, содержательных и технологических звеньях. В связи с чем, практическая реализация и теоретическая научная база инклюзивного образования постоянно пополняется новыми сведениями, интенсивно развивается во всех направлениях, являясь одной из важнейших инновационных стратегий в процессах и достижениях человека и общества.

Но, несмотря на то, что быстро меняется картина мира, её социокультурная среда и, в целом, вся образовательная система, на данный момент остаются неразрешенными желаемые проблемы, цели и задачи инклюзии (инклюзивного образования) в Китае, такие как:

- недостаточная *подготовленность специалистов*: психологов, педагогов и управленцев к осуществлению инклюзивного образования;
- *трудности*, возникающие в коммуникационной, информационно-цифровой культуре, на теоретико-методическом, организационно-образовательном, социально-экономическом, личностно-психологическом и профессионально-идеологическом уровнях;
- *опыт преподавания и управления* инклюзивным образованием находится на начальном этапе исследований и практики;
- *нет программ*, нацеленных на облегчение адаптации лиц с особыми образовательными потребностями, которая увеличит возможность сплочения людей и социальную стабильность в обществе;
- слабая *система психолого-педагогической поддержки*, тьюторского сопровождения; отсутствуют технологии организационного вовлечения родителей в социально-образовательный процесс и пр.;
- *декларация равенства людей*, их прав и обязанностей зачастую противоречат реализации в жизни;



- до сих пор не сформирована национальная правовая база для инвалидов, людей с особыми образовательными потребностями как полноценных свободных граждан;
- нет в обществе системной практики толерантности, которая поможет разрешить задачи социальной активности, снятия негативного отношения и преодоления изоляции людей с особыми потребностями;
- наблюдается недостаточное формирование образовательных и реабилитационных инфраструктур вводящих в процесс интегрированного обучения; скорее по-прежнему используются индивидуальная и интернированная формы обучения;
- обществом не до конца осознаны нравственно-психологические корни инвалидизации как непродуктивных действий самой семьи и личного выбора человека в отношении лечения, обучения и развития в социуме, интенсивного общественного стресса;
- до сих пор, к примеру, не все слабовидящие (незрячие) молодые люди осведомлены об инклюзивном (вузовском) образовании и, в связи с этим, они не могут сами положительно реагировать и принимать во время интегрированное образование, порой даже из-за банального стеснения своих физических недостатков;
- извлекаемые уроки из мирового опыта слишком незначительны и люди с особыми образовательными потребностями (инвалиды) сами ограничивают свою способность к общению, к пониманию и познанию окружающего мира;
- определяется большой разрыв в методах обучения и преподавания дисциплин; обучающие курсы не синхронизированы под требуемые нужды лиц с особыми образовательными потребностями, что приводит к некачественному восприятию ими знаний;
- в образовательных учреждениях на всех уровнях недостаточно оснащения ресурсным оборудованием, а ведь в информационно-технологическом (цифровом) обществе владение и развитие цифровой культурой становится крайне важным и

перспективным направлением для лиц с особыми образовательными потребностями.

В связи со сказанным необходимо, чтобы практически осуществлялись цели и задачи:

- *Дополнить законодательство.* Формулировка «Закона о специальном (инклюзивном) образовании» и совершенствование законодательства о механизме правовой защиты являются эффективными способами стимулирования развития инклюзивного образования. Только совершенствуя правовую систему и уточняя положения, мы можем защищать интересы людей с особыми потребностями. Существующие правовые положения должны быть детализированы, а юридические формы уточнены и эффективны. И формулировать законы об инклюзивном образовании нужно с учетом опыта специалистов в данной области, т.к. это позволит, сделать законы более действенными.
- *Повысить популярность инклюзивного образования.* Государство должно использовать различные методы для повышения гласности, повышения осведомленности людей о равенстве прав человека, изменения восприятия детей с особыми потребностями и создания атмосферы понимания и терпимости. Предоставление людям возможности правильно понимать инклюзивное образование поможет повысить доверие родителей и учащихся с особыми потребностями. Семья является связующим звеном между школой и обществом. Поэтому привлечение к образованию семей с детьми с особыми потребностями могут повысить чувство сопричастности и улучшить качество образования. Это, в свою очередь, поможет увеличить количество учителей инклюзивного образования и позволить большему количеству людей участвовать в нем. На практике учеба «в инклюзивном классе» является продуктом особенностей Китая по массовости в рамках тенденции интегрированного образования. В связи с развитием инклюзивного образования изменяется роль учителя в классе. Требования к его активности и компетентности возрастают. Поддержка родителей в обуче-



нии «в инклюзивном классе» также изменяется. Родители нормально развивающихся детей отмечают, что их дети не только получают необходимые социальные знания, когда они находятся в инклюзивном классе но, также, учатся заботе о других, терпимости, помощи сокурсникам совершенствоваться.

— *Учебное заведение должно выступать как основной ответственный орган за внедрение инклюзивного образования.* Учебное заведение должно нести ответственность за обеспечение безбарьерной среды в кампусе для учащихся с особыми образовательными потребностями. С этой целью следует проводить работу по следующим направлениям:

- (1) на уровне управления организацией;
- (2) на уровне распределения физических ресурсов;
- (3) на уровне культуры общения.

— *В соответствии с особыми потребностями незрячих студентов, должна продолжаться дальнейшая оптимизация преподавательского воздействия и отношений между учителем и студентом.* Учителя являются основным проводником инклюзивного образования. Наблюдения показывают что, следует сосредоточить внимание на следующих областях:

- (1) на уровне обучения;
- (2) на уровне построения отношений учитель-ученик;
- (3) на уровне учебного коллектива.

— *Увеличить число преподавателей-профессионалов.* Отсутствие учителей-профессионалов ограничивает развитие инклюзивного образования. Педагогические колледжи и университеты являются основной силой для подготовки специалистов по инклюзии. Однако, количество школ, специализирующихся на инклюзивном обучении, слишком мало, и государство должно поощрять и усиливать поддержку соответствующими механизмами. Необходимо повышать академическую квалификацию учителей, предоставлять возможность учиться в развитых странах для приобретения опыта и сотрудничества, применять раз-

нообразные модели обучения. Цель обучения учителей должна заключаться в развитии от первоначальных инклюзивных «знаний» до всеобъемлющих. В зарубежных странах часто объединяют и пролонгируют обучение до трудоустройства и после трудоустройства: школьное обучение, сетевое обучение, сотрудничество между специальными школами и университетами, самостоятельные исследования и самообучение. Это те формы, на которых наша специальная (инклюзивная) педагогическая подготовка может совершенствоваться и практиковаться. Кроме того, для обеспечения качества преподавательского состава учителей должна быть создана строгая система сертификации, а также могут быть установлены соответствующие системные стандарты для размещения и трудоустройства, чтобы обеспечить их оптимальное распределение.

— *Увеличить финансовые вложения в инклюзивное образование.* Финансирование образования является одним из обязательных условий для управления школой, а также важным фактором, влияющим на объем и качество обучения. Поэтому государство должно отдавать предпочтение политике увеличения инвестиций в специальные образовательные фонды, расширять каналы источников финансирования, оптимизировать распределение специальных образовательных ресурсов и повышать эффективность использования средств. При использовании средств мы должны обращать внимание на создание программного обеспечения, особенно на разработку нового обучающего контента. Сегодня, продвигая интегрированное образование, мы должны уделять внимание строительству безбарьерных помещений и классных комнат, чтобы студенты могли получать образование в лучших условиях.

— *Классифицировать и ранжировать формы инвалидности.* Классификация способствует внедрению в образовательный процесс необходимый инструментальный средств, что станет основой для удовлетворения индивидуальных потребностей учащихся с особыми потребностями. В Китае пока нет инклюзивного закона о специ-





альном (инклюзивном) образовании, который бы предусматривал правовые нормы для студентов с особенностями развития. Следовательно, следует ускорить разработку и совершенствование закона об инклюзивном образовании с тем, чтобы закон позволял более точно классифицировать студентов инклюзивного образования.

В контексте практической работы с незрячими обучающимися зрячие студенты внесли следующие предложения:

1. Классный комитет обязан организовать учеников и по очереди заботиться о незрячих учениках, помогать им с внеклассными занятиями и изучать азбуку Брайля, а также активно участвовать в жизни незрячих учеников. Проведённый опрос учащихся показал, что забота сокурсников им крайне важна и приятна.
2. Посредством клубных мероприятий: – необхо-

димо оказывать помощь учащимся и, тем самым, снижать их психологические нагрузки; – создавать и совершенствовать способы индивидуального ухода; – укреплять чувство уважения и равенства; – содействовать инклюзивному культурному становлению образования в области психического здоровья и т.д., чтобы здоровые ученики обращали внимание на чувства и потребности незрячих учеников. (Таким способом, увеличится принятие незрячих учеников окружением. В ходе опроса некоторые незрячие студенты отметили, что разнообразие культурных особенностей и традиций в кампусе позволяет им чувствовать, общественную жизнь особенно ярко и насыщенно).

В связи с этим, необходимо понимать *особое значение активного продвижения инклюзивной культуры* и расширять пространство для интеграции незрячих студентов. Во взаимодействии с незрячими учениками другие обучающиеся также повышают свое знание инклюзив-





ной культуры. Зрячие студенты научились относиться к незрячим с уважением – особенно к их упорству и трудолюбию. Эти данные помогают понимать и принимать незрячих студентов, как равных. Опрос показал, что соседи незрячих студентов по комнате в кампусах считают, что многое изменилось в лучшую сторону. Все они чувствуют себя более зрелыми, стали терпеливее и терпимее, научились заботиться о других людях.

Решение этих проблем, целей и задач позволит обе-

спечить замысел реализации инклюзивного образования, заложенный в человеческой гуманности [5, 6]. У людей с особыми образовательными потребностями появятся больше шансов на признание их существования, подтверждение важности их разных сторон бытия, т.е. быть услышанными и стать полноправными членами общества. Ведь инклюзия – это не форма, а новое образование со своей гуманистической философией возможностей и свободного выбора, это необходимая подготовка к жизни и полноценной интеграции каждого в общество.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметова Д.З. Региональная модель преемственной системы инклюзивного образования / в сборнике Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность: материалы V Международной научно-практической конференции (Москва, 23-25 октября 2019 г. / гл. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2019. – 488 с.
2. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с. (Серия учебников для вузов. Специальная литература).
3. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: В 2-х частях. Часть 1: Западная Европа. – М.: Печатный двор, 1996. – 182с.
4. Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д. Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология. 2008. № 1. С. 71-78.
5. Чжан Тяньсюй, Гасанова Р.Р. Смысловое понимание инклюзивного образования // Национальное здоровье. – 2019. № 4, с. 146-149.
6. Чжан Тяньсюй. Смысловое становление специального образования // Перспективы науки. – 2018. № 4 (115), с. 124-127.
7. Юдина Т.А. Организация непрерывного инклюзивного образования обучающихся с инвалидностью во Франции / в сборнике Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность: материалы V Международной научно-практической конференции (Москва, 23-25 октября 2019 г. / гл. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2019. – 488 с.

© Чжан Тяньсюй (galaxydreamland@163.com), Гасанова Рената Рауфовна (renata\_g@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова



## КАТЕГОРИЯ КОМИЧЕСКОГО КАК САМОБЫТНАЯ ЦЕННОСТЬ ВОЕННОЙ СУБКУЛЬТУРЫ США

**Агафонова Ксения Юрьевна**

Преподаватель, ФГКВОУ ВО «Военный университет»  
Минобороны России  
bc@mail.ru

### THE COMIC CATEGORY AS A DISTINCTIVE VALUE OF THE U.S. MILITARY COMMUNITY

**K. Agafonova**

*Summary:* Irrespective of a field of intellectual and labor activities, any professional world view rests on a system of fundamental values. Warrior's ethos is the core of the professional military world outlook. Professional ethos embraces a set of moral and ethical patterns of the military service. The object of this paper is the dimension of values of the military cohort of America's society. The subject area is the U.S. military service members' laughing culture which manifests itself through lexical and phraseological units of the professional sociolect. The analysis delivered in this paper concludes that the category of comic is one of the cornerstone values of the U.S. military milieu.

*Keywords:* U.S. Armed Forces, military community, army subculture, axiosphere, system of values, military sociolect, army humor, jargon, phraseological unit.

*Аннотация:* Независимо от сферы приложения человеческого интеллекта и труда, любая профессиональная картина мира зиждется на системе фундаментальных ценностных ориентиров. Основу профессиональной картины мира военнослужащего составляет воинский этос. Последний являет собой совокупность морально-этических установок военной службы. Объектом научного исследования настоящей статьи избрана аксиосфера армейской части американского социума. Предметную область составляет смеховая культура военнослужащих армии США, выраженная в лексико-фразеологических единицах профессионального социолекта. На основании проведенного анализа делается вывод о том, что одной из важнейших ценностей военной субкультуры США выступает категория комического.

*Ключевые слова:* вооруженные силы США, военный социум, армейская субкультура, аксиосфера, система ценностей, военный социолект, армейский юмор, жаргонизм, ФЕ.

**В**ыбор ракурса настоящей работы определяется характером взаимоотношений между компонентами триады «национальная (этническая) общность» – «культура» – «язык». В качестве объекта научного исследования выступает система ценностей армейского сегмента американского общества. Предметную область исследования составляет смеховая культура военного социума США, представленная характерными феноменами профессионального социолекта. Выдвигается и подкрепляется аутентичным языковым материалом тезис о том, что наряду с профессиональными универсалиями *андроцентризма, дисциплинированности, жертвенности, культа профессионализации вооруженного насилия и примата социальной когезии воинского коллектива*, одной из важнейших самобытных ценностей армейской субкультуры выступает *категория комического*. Языковые феномены смеховой культуры военнослужащих, преломленные сквозь призму реалий военной службы, криптолаличны. Они отражают профессиональную картину мира и содержат в себе систему аллюзий на определенный культурно-исторический контекст. Целью работы ставится выявление и анализ языковых феноменов неформального коммуникативного узуса (арготизмов, жаргонизмов, прецедентных феноменов, фразеологизмов и клишированных оборотов речи), позволяющих запечатлеть особенности аксиосферы социально-профессиональной группы военнослужащих США.

Морально-боевые качества воина – совокупность тесно связанных и дополняющих друг друга черт личности, необходимых для успешного выполнения военнослужащим своих обязанностей как в мирное, так и в военное время. Эталонному архетипу «воина-защитника» присущи такие морально-боевые качества, как верность долгу и военной присяге, дисциплинированность, стойкость, мужество, решительность, инициативность, воинское мастерство, физическая выносливость. Профессиональный образ мира военнослужащего зиждется на системе неподверженных «коррозии» времени ценностей. Последние консервативны, институционально значимы и передаются от одного поколения военнослужащих к другому. Профессиональные и духовные ценности военной службы, полагает А.С. Романов, «выступают в роли сверхличностных морально-этических императивов, определяющих границы высокого и низменного, должного и порицаемого» [4, с. 332–333]. Под ключевыми ценностями военного социума понимаются некие концептуальные ориентиры, эталоны, «составляющие глубинный слой всей интенциональной структуры коллективной идентичности» носителя воинской культуры [Там же, с. 332–333].

Военная субкультура имеет ряд особенностей, обусловленных (а) характером общественно значимой функции вооруженного насилия, (б) культурно-истори-

ческим наследием военного социума, (в) институциональными особенностями военной службы (речь идет главным образом об иерархии служебно-должностных отношений, профессионально значимых знаниях, умениях, навыках) и, наконец, (г) спецификой особого подъязыка, обслуживающего коммуникативные потребности армейской части общества. Особенности языковой (речевой) культуры представителя «униформированного мира» (формулировку мы заимствуем у Б.Л. Бойко) во многом обусловлены жесткой регламентацией не только профессиональной деятельности, но личного пространства военнослужащего. Порядок речевого поведения начальника и подчиненного, формы воинского приветствия, обращения, доклады и т. д. четко определены положениями нормативно-правовых источников, – воинских уставов. Речь военнослужащих тесно связана с особенностями армейской службы, опытом боевых действий, военно-технической терминологией. Характерные приметы профессионального речевого репертуара выделяют военнослужащих на фоне прочих социальных групп. В современном английском языке за военным социолектом закрепились следующие наименования: *lingo, milspeak, military lore, military sublanguage, military vernacular speech, salty language* и др.

Как справедливо отмечает Т.Е. Маррэй, для представителей всех видов вооруженных сил, родов войск и служб характерна тенденция к лингвистическому творчеству. Солдаты, моряки, морские пехотинцы, летчики и военнослужащие ВКС США образуют особую субкультуру. Такая устойчивая социальная общность связана не только общими условиями быта, повседневной трудовой деятельности, но и особым профессионально отмеченным мировоззрением, особым вариантом национального языка. Ученый выделяет следующие основные причины обособления специализированных лексиконов (различных видов аргота, кэнта и т. д.). Во-первых, особый жаргон отвечает потребностям самоидентификации и формирования социально-психологической когезии членов воинского коллектива. Во-вторых, представители армейской субкультуры стремятся к языковой экономии. Последняя проявляется в том, что многословные, тяжеловесные номинативные обозначения реалий военной службы (например, номенклатур вооружения и военной техники) сводятся к емкому слову, лаконичной фразе или аббревиатуре. И, наконец, в-третьих, опасность и напряженность военной службы, относительная замкнутость военной субкультуры, иерархичность и субординация обуславливают необходимость снятия стресса [12, с. 125–128]. Разрядка достигается в том числе через употребление экспрессивных просторечных, вульгарных или табуированных жаргонизмов. Военный профжаргон нередко груб и фамильярен. Профессиональные жаргонизмы, отмечает А.С. Романов, «отражают недовольство военнослужащих условиями повседневного быта, питанием, тя-

готами военной службы. “Юмор цвета хаки” способствует разрядке психоэмоционального напряжения, маскирует насильственный характер профессиональной деятельности» [4, с. 150].

Под армейской субкультурой А.В. Проноза понимает «совокупность различных поведенческих факторов армейской жизни (обычаев, традиций, ритуалов, системы рангов военнослужащих и т. д.), характерных художественно-изобразительных форм (карманные блокноты, “дембельские” альбомы, песенники, татуировки на теле и др.); своеобразных вербальных форм, прозаических (жаргон, анекдоты, афоризмы, “крылатые” высказывания) и поэтических (стихотворения, песни, четверостишья, поздравления)» [3, с. 129]. Официально существующая система взаимоотношений между военнослужащими органично дополняется субкультурными элементами. Последние проявляются в условиях сниженного социального контроля.

Военная служба сопряжена с угрозой жизни и здоровью, авторитарностью, жесткой иерархией служебных отношений, дефицитом личного времени, социальными вызовами и иными неблагоприятными факторами. Однако названные факторы военной службы непреодолимы и выступают *conditions sine qua non*. Именно по этой причине лишенный социального ценза армейский юмор нередко окрашен в мрачные тона, циничен, лишен политкорректности. С одной стороны, жаргонизмы выполняют людическую функцию, связанную с проявлением лингвистического творчества. С другой стороны, смех есть защитная реакция человеческой психики в ответ на деструктивное воздействие ультра-агрессивной среды [8, с. 119–120]. Ср., например, следующие армейские клише юмористического содержания: *anything you do can get you killed, including nothing* – ‘всякое действие или бездействие может привести к твоей гибели’, *there are no atheists in a foxhole* – ‘безбожников в окопах нет’, *the enemy invariably attacks on two occasions: when they’re ready & when you’re not* – ‘противник неизменно переходит в наступление в двух случаях: когда к этому готов он, и когда к этому не готов ты’, *never share a foxhole with anyone braver than yourself* – ‘никогда не садись в окоп с тем, кто смелее тебя’ [7, с. 113]. Черный юмор армейской части общества – дерзкая попытка презреть саму смерть.

Следуя логике изложения материала, далее мы предлагаем подкрепить языковыми примерами изложенный ранее тезис о том, что в лексическом составе профессионального социолекта запечатлены фундаментальные ценности «военного мира». Нами будут рассмотрены такие феномены неформального речевого обихода американских военнослужащих, как жаргонизмы, прецедентные имена, армейские клише и максимы. Анализируемые феномены имеют различную локально-темпоральную отнесенность, однако значительная часть приводит-

мого материала отражает реалии Второй мировой войны. Иллюстративный материал извлекается методом сплошной выборки из следующих источников: англоязычного словаря военного жаргона *War Slang: American fighting words and phrases since the Civil War* (Dickson, 2003), двуязычного англо-русского словаря «Сленг – что это такое? Английская просторечная военная лексика» (Судзиловский, 1973), специализированных сетевых ресурсов.

В профессиональном жаргоне военного человека немало циничных изречений, связанных с опасностью службы и опытом боевых действий, о чем свидетельствуют следующие примеры. Ср., *baptized by fire* (to be) – ‘1. прятать боевое крещение; 2. получить первое боевое ранение’ [10, р. 123], *barking of the dogs of war* – ‘артиллерийский обстрел, бомбардировка’ (досл. лай псов войны) [Ibid., р. 120], *bite the dust* – ‘1. потерпеть поражение; 2. погибнуть; 3. получить ранение; покрыться позором’ [Ibid., р. 127], *butch / butcher* – ‘медик; офицер медицинской службы’ (досл. мясник), *butcher’s bill* – ‘список боевых потерь’ [Ibid., р. 137], *go-away kiss* – ‘пуля навывлет’ (досл. прощальный поцелуй) [Ibid., р. 166], *go to Davy* – ‘сгинуть в морской пучине’ (отправиться на дно к легендарному духа моря, – Дэйви Джоунсу<sup>1</sup>) [Ibid., р. 168], *roller-skate baby* – ‘инвалид с ампутированными до колен конечностями’ [Ibid., р. 206], *shooting gallery* – ‘передовая, фронт’ (досл. тир) [Ibid., р. 211], *trigger talk* – ‘перестрелка’ (досл. переключки спусковых крючков) [Ibid., р. 223].

Принимая во внимание тот факт, что служба в вооруженных силах *a priori* сопряжена с риском, философская категория бытия <...> обретает особое качество. Именно поэтому тематика жизни и смерти в профессиональном жаргоне представлена широко. «В экстремальных условиях боевых действий», – отмечает А.С. Романов, – «понимание собственной экзистенциальности изменяется, и вектор смысла жизни смещается в сторону наджизненного, надбиологического существования» [7, с. 112–113]. Опыт участия в боевых действиях оказывает колоссальное деструктивное влияние на психику военнослужащего, его мировоззренческие позиции и отношение к смерти. Ср., например, такие изречения, как *great unknown (the)* – ‘1. смерть, кончина; 2. какой-либо кулинарный изыск, блюдо (шутл.–ирон.)’ [10, р. 168], *praise the Lord and pass the ammunition* – ‘на Бога надейся, а сам не плошай’ [Ibid., р. 201], *complacency kills / keep your head on a swivel* – ‘никогда не теряй бдительности’ [6], *stop a bullet* – ‘получить пулевое ранение’ [9, с. 93], *this bullet had my name on it* – ‘эта пуля была предназначена для меня’ [7, с. 166]. Рассмотрим еще один пример. Под устойчивым оборотом *buy the farm / buy it* понимается гибель военнослужащего при исполнении воинского дол-

га. По мнению Ф.А. Хэйли (*Soldier talk*, 1982), клише было заимствовано у британских военнослужащих во время Второй мировой войны и прочно вошло в речевой обиход американских военных в годы войны на Корейском полуострове (1950–1953 гг.) [10, р. 238, 265]. По одной из версий, объясняющих этимологию изречения, «в случае гибели военнослужащего, семье усопшего предоставлялась денежная компенсация, размер которой позволял приобрести в собственность ферму» [Там же, с. 166].

В самом основании армейского юмора лежат внутригрупповые социальные связи. Именно по этой причине основное содержание армейской жизни – отношения начальствования и подчинения. Не случайно в военных жаргонизмах широко представлены реалии воинского быта, служебные отношения, повседневная деятельность войск. Ср., *Army Bible* – ‘воинские уставы’ [10, р. 120], *boars nest* – ‘казарма’ (досл. логово кабанов) [9, с. 88], *book soldier* – ‘военнослужащий, действующий в строгом соответствии с уставом’ [Там же, с. 89], *blue nose certificate* – ‘запись в послужном списке о прохождении службы в условиях Крайнего Севера или Антарктиды’, *bubble dancing* – ‘наряд по столовой’ [Там же, с. 91], *cake and wine* – ‘содержание в карцере’ [Там же, с. 95], *dog show* – ‘проверка личной гигиены ног военнослужащих’, *dog tag* – ‘личный нагрудный номер военнослужащего’ [10, р. 149], *G.I. party / asses and elbows* – традиционная уборка казарменного расположения, проводимая ночью в пятницу накануне субботней проверки казарм [Ibid., р. 165], *Mickey Mouse Rules* – ‘1. мелкие уставные ограничения; 2. канцелярщина, проволоочки’ (досл. правила Мики Мауса<sup>2</sup>) [Ibid., р. 188], *Sam’s circus* – ‘вооруженные силы США’ (досл. цирк дядюшки Сэма) [Ibid., р. 208].

В армейском юморе запечатлены образцы и антиобразцы поведения. Об этом ярко свидетельствуют следующие фразеологические единицы и устойчивые обороты речи. К числу очевидных ценностей армейской среды относятся профессионализм, уверенность в себе, самодостаточность, энергичность. Ср., *cool as cucumber / cool hand / cool fish / cool customer* – ‘хладнокровный и уверенный в себе военнослужащий’ [Ibid., р. 143], *roo-tin’, tootin’ son of a gun* – ‘энергичный человек’ [Ibid., р. 206], *been there, done that* – ‘пройти огонь, воду и медные трубы’ [7, с. 130]. Нерасторопность, леность, хитрость, отсутствие за плечами опыта боевых действий и неумение держать язык за зубами подвергаются осуждению. Ср., *carpet knight (soldier)* – ‘тыловой вояка’ [9, с. 6], *coffee cooler* – ‘бездельник, лодырь’ [10, р. 142], *lame and lazy list* – ‘список хромых и косых’, *loose lips sink ships / the slip of a lip may sink a ship / slipped lips sink ships* – ‘болтать – врагу помогать’ [Ibid., р. 166],

1 *Davy Jones’ locker* – «рундук Дэйви Джоунса», морская пучина (особенно как место погребения моряков).

2 *Mickey Mouse* – Микки Маус, персонаж ранних мультфильмов Уолта Диснея.

*low on amps and voltage* – ‘безынициативный, вялый военнослужащий’ [Ibid., p. 185], *pencil pusher / pencil shover* – ‘писарь части, клерк’ [Ibid., p. 196], *sleeping Jesus* – ‘лентяй, нерасторопный человек’ [Ibid., p. 213].

Рассуждая о профессионально маркированной системе ценностей военной субкультуры, представляется важным подчеркнуть крайне негативное отношение воинского коллектива к проявлениям эгоизма его членов. В качестве иллюстрации рассмотрим инвективное клише *semper I, fuck the other guy* – ‘действовать из эгоистичных побуждений, думать только о себе’. Приводимое клише содержит аллюзию к официальному девизу Морской пехоты США “*Semper Fidelis*” (“*Always Faithful*”) – «Всегда верны». Ср., также, устойчивые выражения субстандарта военного подъязыка *fuck you Jack, I am ok* – ‘твои проблемы – твоя головная боль’, *to be an only apple in the orchard / to be an only pebble on the beach* – ‘поступать эгоистично’ [7, с. 127–128].

Будучи одной из главных ценностей армейского сегмента общества, социально-групповой диалект военнослужащих дает добротный материал для лингвокультурологического анализа. На основании проведенного исследования делается вывод о том, что понимание профессиональной картины мира военного социума во многом находится в предметном поле его смеховой культуры. Монолитной серьезности военной службы противопоставлен смех. Именно благодаря внеофициальному существованию армейский юмор отличается исключительным радикализмом, свободой и беспощадной трезвостью. В заключение приведем цитату М.М. Бахтина. «<...> смех имеет глубокое миросозерцательное значение, это одна из существеннейших форм правды о мире в его целом, об истории, о человеке; это особая универсальная точка зрения на мир; видящая мир по-иному, но не менее (если не более) существенно, чем серьезность» [1, с. 78].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. 2 изд. М.: Худож. лит., 1990. 543 с.
2. Бойко Б.Л. Основы теории социально-групповых диалектов: монография / Б.Л. Бойко. М.: Военный университет, 2008. 184 с.
3. Проноза А.В. Солдатские рифмы – характерный элемент армейской субкультуры / А.В. Проноза // Социологические исследования. 1999 г. № 9. С. 129–131.
4. Романов А.С. Стереотипизация субкультурных констант в аксиологии социально-группового диалекта (на материале ценностей и реалий военной службы в языковой культуре США): дис. ... уч. ст. доктора филол. наук. Шифр научной специальности: 10.02.19. М.: ВУ, 2020. 444 с.
5. Романов А.С. Аксиологический каркас профессионального образа мира военнослужащих США (на материале прецедентных текстов армейского официоза) / А.С. Романов // Профессиональная картина мира. Методология. Варианты. Практика. Коллективная монография / под общ. ред. С.В. Мыскина и Е.Ф. Тарасова. М.: ООО «Агентство социально-гуманитарных технологий», 2020. С. 95–109.
6. Романов А.С., Лупанова Е.В. Дихотомические диады фразеологических единиц как средство выражения ключевых ценностей армейской субкультуры // А.С. Романов, Е.В. Лупанова // Филологические науки в МГИМО: Журнал. № 1 (21) 2020 / Гл. ред. В.А. Иовенко. М.: МГИМО-Университет, 2020. С. 34–30.
7. Романов А.С. Этнические стереотипы армейской субкультурной среды США в знаках языка и культуры: монография / А.С. Романов. М.: Военный университет, 2017. 231 с.
8. Романов А.С. Этнический анекдот как средство отражения стереотипов об американских военнослужащих / А. С. Романов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика, 2013. М., 2013. № 3. С. 113–124.
9. Судзиловский Г.А. Сленг — что это такое? Английская просторечная военная лексика / Г. А. Судзиловский. М.: Воениздат, 1973. 182 с.
10. Dickson P. War Slang: America fighting words and phrases since the Civil War / P. Dickson. 2nd ed. Dulles, Virginia: Brassey's Inc, 2003. 428 p.
11. Beforejoiningthemilitary.com. Squids, Jarheads, Grunts, and Other Military Colloquialisms [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.beforejoiningthemilitary.com/squids-jarheads-grunts-the-chair-force-and-other-military-stigmas/> (дата обращения: 12.08.20).
12. Murray T.E. The language of naval fighter pilots // American speech. Tuscaloosa, 1986. Vol. 61. № 2. P. 121–129.

© Агафонова Ксения Юрьевна (bc@mail.ru)

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «БОГАТСТВО И БЕДНОСТЬ» В ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА

### VERBALIZATION OF THE CONCEPT OF WEALTH AND POVERTY IN THE PAREMIOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD

**N. Gadzhiakhmedov  
Z. Ziyudinova**

*Summary:* The article examined the conceptual and axiological composition of the concepts of «wealth» and «poverty» in the Dargin paremiological picture of the world. Concept «wealth» in the Dargwa language picture of the world lexemes *davlachev* «the rich man, the rich man» represent, *davlichevs* «rich», *durkhjas* «rich», arch «money», and the concept «poverty» is expressed by a lexeme *miskin* «the poor; poor» with derivatives of *miskindesh* «poverty», *miskinsi* «poor». The archiseme of the lexical meaning of the word gave wealth is «the presence of material values», and the archiseme of the lexical meaning of the word *miskin* «poor» is the absence of these values. The concept of «wealth» and «poverty» has one foundation, but different peaks.

*Keywords:* the concept of «wealth», the concept of «poverty», the conceptsphere, proverbs and sayings, paremia.

**Гаджихмедов Нурмагомед Эльдерханович**

*Д.филол.н., профессор, Дагестанский государственный университет (г. Махачкала)*  
*nur1@yandex.ru*

**Зияудинова Загидат Исмаиловна**

*соискатель, Дагестанский государственный университет (г. Махачкала)*  
*zagidatik@mail.ru*

*Аннотация:* В статье рассматривается понятийная и аксиологическая составляющие концептов «богатство» и «бедность» в даргинской паремиологической картине мира. Концепт «богатство» в даргинской языковой картине мира репрезентируют лексемы *davlachev* «богач, богатей», *davlichevs* «богатый», *durkhjas* «богатый», арч «деньги», а концепт «бедность» выражает лексема *miskin* «бедняк; бедный» с производными *miskindesh* «бедность», *miskinsi* «бедный». Архисемой лексического значения слова *davla* «богатство» является «наличие материальных ценностей», а архисемой лексического значения слова *miskin* «бедный» является отсутствие этих ценностей. Концептосфера «богатство» и «бедность» имеет одно основание, но разные вершины.

*Ключевые слова:* концепт «богатство», концепт «бедность», концептосфера, пословицы и поговорки, паремии.

Паремические единицы языка представляют собой такие формы народного творчества, которые отражают многолетний опыт народа, его этнокультурное своеобразие и менталитет. Одним из элементов познания действительности являются категории богатства и бедности. Именно они говорят о большем или меньшем расслоении общества, о его экономическом состоянии, стремлении к социальному престижу.

Актуальность исследования обусловлена не только отсутствием специальных исследований, посвященных лингвокультурологическому анализу концептов «богатый и бедный» в даргинском языкознании, но и необходимостью выявления и описания этноспецифических особенностей вербализации антинимии «богатство и бедность» в даргинской паремиологической картине мира.

Объектом исследования являются антинимии «бедность» и «богатство» в даргинской лингвокультуре, а предметом — особенности паремических единиц даргинского языка, которые репрезентируют концепты «бедность» и «богатство».

Целью статьи является описание концептосферы

«бедность — богатство» в даргинской лингвокультуре на уровне паремических единиц языка.

*Научная новизна* статьи состоит в том, что результаты данного исследования являются первым опытом изучения этнолингвистических особенностей вербализации антинимии «богатство и бедность» на паремиологическом уровне даргинского языка.

В даргинской языковой картине мира «богатство» как ценность является носителем как положительной, так и отрицательной коннотации. В большинстве своем «богатство» рассматривается в положительном аспекте и означает благо, как материальное, так и духовное. В даргинской языковой картине мира представлены паремии, которые описывают «богатство» как благо народа: ум, доброта, щедрость, дружба и семья намного важнее, чем материальные блага. Однако необходимо отметить, что частотность пословиц и поговорок с положительной коннотацией по данным «Словаря даргинских пословиц и поговорок» У.У. Гасановой [1] значительно меньше по сравнению с отрицательной коннотацией концепта «богатство».

Рассмотрим паремии, описывающие «богатство» как

благо. Даргинский народ всегда ценил мастерство и талант, что отразилось и в пословичной картине мира даргинцев. В даргинских пословицах и поговорках мастерство и талант рассматриваются выше всяких материальных благ: *Уста деш — авадан деш*. «Мастерство — это богатство». *Давла маслизибадун ах1ендигахъуси, пагылизибадрасаби*. «Богатство не в имуществе, а в таланте».

Искусных мастеров среди даргинцев много, поэтому во многих фольклорных жанрах даргинцев говорится о трудолюбии мастеров. В национальном сознании даргинцев хороший мастер никогда не будет стремиться к материальным благам, богатству: *Г1ях1си уста давлачев х1ейрар*. «Хороший мастер не станет богачом». *Г1ях1си устани муэрлизир х1янчи чедиу, давлачевилли — арц*. «Хорошему мастеру работа снится, богачу — деньги».

Мудрые даргинские пословицы и поговорки отличаются пронизательностью к семейной жизни. Они подчеркивают, что согласие в семье является главным богатством человека: *Эгер хъалибарг балбикалли, давла г1яг1ниси ах1ен*. «Если в семье лад, богатство не понадобится».

Большое значение придается такому качеству богатства, как сила. С деньгами у человека есть власть, почет и уважение в обществе, что подтверждают следующие пословицы: *Давла ц1акъ саби*. «Богатство — сила». *Давлалли х1ейхъути дубурти х1ейрар*. «Богатство пройдет через любые горы». *Х1урмат лебу — давла леб, давла лебу — х1урмат леб*. «Есть богатство, есть почет, есть почет, есть уважение». *Арцлис талхъа рурсира асес вирар*. «За деньги можно купить даже принцессу». *Арцли чиналра гъуни кайсу*. «Деньги везде находят дорогу». *Арцлизибад дубурара урухклар*. «Даже гора боится денег». *Арцлис маллара ц1уц1лантани калхъан*. «За деньги даже мулла станцует».

В пословичной картине мира даргинцев богатство рассматривается как временное явление, «оно может появиться внезапно и также быстро исчезнуть» [3, с. 130]: Сверхбогатый человек тоже может потерять свои деньги и стать обычным человеком: *Масла давла — атх1ебла дях1и саби*. «Богатство, что весенний снег». *Давла — дашути ардашутти шин сари*. «Богатство — вода: как пришла, так и ушла». *Мулкла вег1лизиб мурталра мулк ках1евлан*. «Богач всегда богатым не будет».

Даргинские пословицы предупреждают, что и богатый и бедный не вечны, и богатство с собой на тот свет не заберешь: *Давлачевсира убк1ар, мискинсира убк1ар*. «И богатый умирает, и бедный». *Сецад давла бучадра, дунъяличиб балтад*. «Сколько бы богатства ни собрал, все останется здесь».

Согласно даргинским пословицам и поговоркам,

богатство портит человека: *Халаси давлалли хяличи шурвалта*. «Богатство превращает человека в собаку», он становится зависимым от денег и с жадностью смотрит на каждую копейку: *Арцла хазнализиди кайибх1елира, кепеклизивад далдаркавхъи сай*. «Живущий в богатстве зависит от копейки». Богатство подчиняет человека, лишает его свободы, накладывает определенные рамки, мешающие совершать те или иные действия. Причем, чем больше богатства, тем больше зависимость от него и подчиненность. Приведем примеры, демонстрирующие, что наличие богатства приводит к отсутствию человечности, ума, счастья, любви, здоровья: *Духусилахазна — багъуди, ахмахла хазна — давла*. «Богатство умного — знания, богатство глупца — имущество». *Арцли адам ветх1ерахъу*. «Деньги не делают человека».

В языковой картине мира не только даргинцев, но и других народов Дагестана ум и знание ценятся выше богатства: *Пякълу давлаличибра дурхъаси саби*. «Ум дороже богатства». *Бег1ла халаси давла — багъуди*. «Знание — богатство».

Понятия скупость и жадность выступают в даргинской языковой картине как антиценности и рассматриваются как социальное зло и несчастье. Согласно даргинской пословичной картине мира, такие универсальные социальные качества, как богатство и бедность делают человека или жадным, или щедрым: богатство делает его жадным, а бедность — щедрым. *Масли адам кьиркьир виркьу, мискин дешли сахават виркьу*. «Богатство делает человека жадным, бедность — щедрым». В даргинском менталитете, чем богаче человек, тем жаднее: *Давлачевси цад — кьиркьирси вирар*. «Чем богаче, тем жаднее».

Щедрость и жадность как бинарные понятия сравниваются с богатством и бедностью: *Кьиркьир давлачевсилличив сахаватси мискин гъалав сай*. «Щедрый бедняк лучше, чем жадный богач».

Жадность, как отрицательная черта человека, субстанционально присуща богатому человеку. В даргинском менталитете с возрастом человек становится умнее и мудрее, однако богатый даже с возрастом остается жадным: *Давлачевси ухънавицад кьиркьир вирар*. «С возрастом богач становится жаднее».

Богатый человек до такой степени жмот и скряга, что его глаза с жадностью смотрят на имущество бедного: *Давлачевла х1улби мискинна масличир дирар*. «Глаза богача смотрят на имущество бедняка».

Как видим, данные пословицы иллюстрируют «богатство» в негативном аспекте. Наличие материального блага не только нежелательно, оно портит человека, приводит к скупости, ухудшению межличностных отношений.

Образы, характеризующие скупого человека в даргинских пословицах и поговорках, довольно разнообразны. В следующей пословице внешнее проявление жадности связано с едой: *Кьиркьирла кьумур халаси бирар, кьацл — биштласи*. «У жадного поднос больше, чем еда на подносе».

К жадному человеку редко обращаются с просьбами, понимая, что его социальный статус связан с отсутствием материальных (предметных) ценностей, к нему мало ходят гости. Поэтому даргинская пословица гласит: *Кьиркьирла унза-ганзи х1елукан*. «У жадного порог не сотрется».

Жадность в даргинских пословицах — зло, которое до добра не доводит: *Кьиркьирдешли г1ях1деш х1еху*. «Жадность до добра не доводит».

На протяжении существования человечества люди задавали себе вопросы, связанные с тем, можно ли быть честным и богатым или честность связана с бедностью, принесет ли богатство свободу или человек будет зависеть от него.

Лингвокультурологический анализ позволяет говорить о том, что честность выступает одним из основных элементов концепта «богатство», которая дороже материального богатства, например: *Мургь-арцлициб умуси у гьалаб саби*. «Честное имя дороже богатства».

Одной из важных ценностей народного опыта является дружба, которая в пословичной картине мира многих народов, в том числе и даргинцев, имеет непосредственное отношение к богатству. Однако в паремийном фонде даргинского языка ценность «дружба» в отношении к богатству проявляет себя двояко. С одной стороны, пословицы с рассматриваемой семантикой утверждают, что при наличии богатства (денег) у человека появляются друзья: *Давла имц1абик1уцад, юлдашунира имц1 абирар*. «Когда богатеешь, друзья появляются». С другой стороны, богатство находит человеку и врагов: *Багьудили гьалмагьуни бургу, давлалли — душманти*. «Знания дают друзей, богатство — врагов».

В даргинской пословичной картине мира деньги являются самым распространенным средством выражения концепта «богатство». Они в исследуемой лингвокультуре рассматриваются как символ богатства. Отношение к деньгам в обществе претерпевает значительные изменения. Деньги в современной жизни могут быть источником добра, т.е. посредством денег человек может приносить пользу и себе, и обществу, например, оказать материальную помощь бедным.

Даргинские пословицы и поговорки предупреждают о том, что богатству сопутствует горе: *Халаси балагьли-*

*зи вikes х1ейгадли, халаси давлаллици гьаргьмайруд*. «Не хочешь большого горя, не стремись к большому богатству».

В даргинском языке самым большим богатством является здоровье: *Арадеш — бег1лара дурхъаси давласаби*. «Самое большое богатство — здоровье». Поэтому даргинцы материальное богатство предлагают другим, а здоровье — себе. *Давла — урх1лис, арадеш — вег1лис*. «Богатство — чужим, здоровье — себе».

Пословицы и поговорки, зафиксировавшие отношение даргинского народа к закону — отношение, вобравшее в себя многовековой опыт. Опираясь на даргинские половицы и поговорки, можно сделать вывод о том, что эти паремии выражают позитивное или негативное отношение разных социальных слоев народа к действующему законодательству или его исполнению. Простой народ всегда испытывал негативное отношение к зажиточным людям, которые всегда могли обойти закон с помощью откупа. *Арцла вег1лис закон лебси ах1ен*. «Для богатого нет закона».

В дошедших до нас из глубины веков паремиологических единицах богатство сравнивается с воровством. Это, видимо, обусловлено тем, что исторически кража была первым видом имущественных преступлений: *Хьулки давлачев х1ейрар*. «Вор не разбогатеет». *Хьулкила давла имц1 ах1ебирар*. «Богатство у вора не прибавится».

Ряд паремических единиц содержит в себе отрицательное значение богатства. Так, даргинские пословицы говорят о том, что в деньгах не стоит искать братства, дружбы, счастья. Это иллюстрируют следующие пословицы: *Талих1 давлализибицун биэс х1ебирар*. «Не в деньгах счастье». *Давлачев узини мискин узи валх1ела*. «Богатый брат не знает бедного брата».

Особое внимание обращается в пословицах и поговорках новоявленному богатому: *Давлачев виубси мискин адамлизи чеблалис арц тилади мадирид*. «У новоявленного богатого не проси денег в долг».

Согласно даргинским пословицам и поговоркам, богатые и бедные думают и мыслят по-разному, они даже говорят на разные темы, и это логично: *Масла бег1ми «мас» бик1ар, мискинти — «дурх1ни» бик1ар*. «Богатые говорят о богатстве, бедные — о детях».

По мнению А.М. Никатуевой, «некоторые цветообозначения в даргинском языке отражают такое понятие, как «богатство» и его осмысление даргинцами». Для подтверждения своих мыслей автор приводит такие пословицы и поговорки: *Мургь-се заманалра мяржх1ебирар*. «Золото никогда не ржавеет». *Мургь-арцла кьимат мурталра х1ебубк1ар*. «Золото всегда в цене». *Мургьила*

мякълаб мегъра лямц1бик1ар. «Рядом с золотом и железом блестит» [4, с. 259]. На наш взгляд, нельзя согласиться с мнением автора по следующим соображениям: во-первых, ни в одном из приведенных А.М. Никатуевой примерах нет цветообозначений, во-вторых, ни один из приведенных примеров не выражает значения «богатство». Лексема *муръги* «золото» во всех приведенных автором примерах использовано в прямом значении, и в них речь идет о золоте как драгоценном металле.

Исследование показало, что концепт «бедность» репрезентируется словами, восходящими к одной основе (*мискин* «бедняк; бедный» и производные *мискиндеш* «бедность», *мискинси* «бедный»), а концепт «богатство» репрезентируется достаточно большим количеством имен, имеющих как одинаковые (*давлачев* «богач, богатей», *давлачевси* «богатый»), так и разные основы (*давла* «богатство», *дурхъаси* «богатый», *арц* «деньги»). Основными именами существительными, репрезентирующими и составляющими имена концептов, являются *давла* «богатство» и *мискиндеш* «бедность».

Концептосфера «богатство» и «бедность» в даргин-

ском языке имеет «одно основание, но разные вершины. Основным элементом концептов (глубинным представлением о богатстве и бедности) является противопоставление *власть — подчинение*» [2, с. 17]. Доминанты синонимических рядов составляют имена концептов «богатство» (*давла*) и «бедность» (*мискин*). Наличие синонимических рядов говорит о том, что существуют разные лексические способы вербальной репрезентации данных концептов. Ядро концептов составляют лексемы, являющиеся доминантами синонимических рядов, на периферии располагаются их синонимы. Различные оттенки значений синонимических рядов указывают на многогранность и разноплановость концептов.

Материальное и нематериальное восприятие бедности и богатства четко не разделяются, так как материальные и духовные ценности взаимосвязаны между собой. Перспективы данного исследования связаны с сопоставительным изучением концептов «богатство» и «бедность» с другими родственными и неродственными языками, а также изучением концептов в оппозиции с другими концептами, что позволит установить и выявить межконцептуальные отношения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гасанова У.У. Словарь даргинских пословиц и поговорок. — Махачкала: Дагестанский государственный университет, 2019. — 230 с.
2. Гетман А.А. Концептосфера «бедность – богатство» в англо-американской лингвокультуре: автореф. дис. ...канд. филол. наук. — Новосибирск, 2015. — 24 с.
3. Медведева Т.С. К вопросу о сопоставлении лингвокультурных концептов // Вестник Удмуртск. ун-та. История и филология. - 2009. - № 5-1. - С. 120-132.
4. Никатуева А.М. Цветообозначающая лексика в паремиях даргинского языка // Мир науки, культуры, образования, №4, 2017. — С. 259-260.

© Гаджихмедов Нурмагомед Эльдерханович (nur1@yandex.ru), Зияудинова Загидат Исмаиловна (zagidatik@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## НАРРАТИВНОСТЬ ВИДЕОТЕКСТОВ СЕТИ ИНТЕРНЕТ: АКТАНТНАЯ СХЕМА

**Евграфова Юлия Александровна**

*К.филол.н., доцент, Московский государственный  
областной университет (г. Мытищи),  
212.155.04@mail.ru*

### NARRATIVITY OF VIDEOTEXTS OF THE INTERNET: ACTANTIAL MODEL

**Yu. Evgrafova**

*Summary:* Main aim of this article is to analyze the usage of actantial model in polycode-multimodal texts. The main bulk of the research is the study of the videotexts of the Internet of the online platforms Instagram and TikTok (April 2020). As the result, the author comes to the conclusion, that the actants and actors may be related to each other by several means: one actant – one actor, one actant – several actors, two actants – one actor. In most of the analyzed narrative videotexts of the Internet all of the characters are included into the actantial model of the narration. The follow-up study of the actantial model of the screen narratives is of interest to the discovery of typical plots of the existential scenario of a person represented in the Internet. It also helps to disclose the overall pattern of the audio-visual message and connects the text on a compositional and structural level.

*Keywords:* polycode-multimodal, videotext, screen text, narrativity, actantial model.

*Аннотация:* Целью данной статьи является анализ применения актантной схемы в поликодовых-полимодальных текстах. Основное содержание исследования составляет анализ текстов сети Интернет он-лайн платформ Instagram и TikTok (за апрель 2020 г.). По итогам исследования автором сделан вывод о том, что актанты и акторы могут быть соотнесены друг с другом несколькими способами: один актант – один актер, один актант – несколько акторов, два актанта – один актер. В большинстве рассмотренных сюжетных видеотекстов сети Интернет все персонажи включены в актантную схему повествования. Дальнейшее исследование актантной схемы экранных нарративов представляет интерес для выявления типических сюжетов жизненных сценариев личности при репрезентации в сети Интернет, помогает раскрыть общий смысл аудио-визуального сообщения, а также связывает текст в композиционно-структурном плане.

*Ключевые слова:* поликодовый-полимодальный текст, видеотекст, экранный текст, нарративность, актантная схема.

Экранный текст является сложной лингвосемиотической структурой, рассказывающей какую-либо историю, в которую заложен некий смысл, т.е., по сути, является нарративом. Нарративность встроена в экранные тексты – при их порождении автором производится отбор событийного ряда объективно истинной реальности, в результате чего его элементы соплагаются на экране, а сообщение передается опосредованно, например, при помощи точки зрения, сюжета, фабулы и т.д. В данной работе ставится задача провести анализ предельной формы (поликодовой-полимодальной) экранных текстов с точки зрения наличия в них одной из нарративных техник – актантной схемы, которая позволяет выявлять логические взаимосвязи и структуры действующих лиц актуализируемой на экране истории.

В данной работе используется актантная схема, предложенная А.-Ж. Греймасом (табл. 1), согласно которому в нарративе существует три актантных класса (роли): Адресант–Помощник; Субъект–Объект; Адресат–Противник, внутри которых присутствуют семантические отношения «желания», «распределения желаний», «оказания помощи».

Таблица 1

Адресант	Объект	Адресат
Помощник	Субъект	Противник

Актанты в тексте заполняются актерами – конкретными действующими лицами. Субъект может быть выражен различными актерами – как персонажем, так и некой силой, идеей, объектом экранного мира, главным действующим лицом, у которого есть некая цель, которая формирует всё повествование. Объект – это то, что ищет Субъект, может быть как материальным, так и нематериальным и выражен такими актерами, как человек, вещь, качество, услуга и т.п. Адресат – это тот, кто обладает Объектом, тот, кто является основной причиной начала сюжета, который в повествовании может быть представлен как другим персонажем, так и неким внутренним побуждением Субъекта. Адресант – это окончательный получатель желаемого Объекта, который может совпадать с Адресатом или Субъектом, или быть какой-либо третьей стороной. Помощники и противники определяются в отношении к Субъекту и его задачам [1].

Построение актантной модели экранного текста позволяет лучше понять транслируемый на экране образ реальности, что особенно актуально для видеотекстов, размещаемых в сети Интернет на платформах YouTube, Instagram, TikTok. В ходе исследования анализировался корпус текстов данных он-лайн платформ за период с 1 по 30 апреля 2020 г. Рассмотрим в качестве примера видеотекст пользователя TikTok @tochnoalice от 17.04.2020

«Отличница звонит училке» [2], в котором отличница звонит по Skype своей учительнице, которая только что провела дистанционное занятие у неё в классе, и ябедничает.

Таблица 2

Актантная модель видеотекста «Отличница звонит училке», выпуск от 17.04.2020 пользователя TikTok @tochnoalice

Адресант Учительница	Объект Донос на одноклассников	Адресат Желание сделать плохо
Помощник –	Субъект Отличница	Противник –

Повествование видеотекста «Отличница звонит училке» формируется актором Отличница (Субъект), у которой есть цель и внутреннее пробуждение (Адресат) – наябедничать на своих одноклассников (Объект) учительнице (Адресанту). Актантная модель выстроена на одной оси «желание», Противники и Помощники отсутствуют.

Подобная одноосевая конструкция ложится в основу актантной модели видеотекстов жанра Stories, как, например, в публикации от 25.04.2020 пользователя Instagram @samoylovaohana [4]. В нём Оксана Самойлова делится с подписчиками бытовыми кадрами своей жизни: фрагмент 1 – дети играют друг с другом, фрагмент 2 – младшая дочь тискает брата, фрагмент 3 – Оксана рассказывает о том, какой у неё тяжёлый сын, стоя перед зеркалом (см. Табл. 3).

Таблица 3

Актантная модель видеотекста (Stories) пользователя Instagram @samoylovaohana от 25.04.2020

Фрагмент 1

Адресант Подписчики	Объект Продемонстрировать детей	Адресат Желание поделиться положительными эмоциями
Помощник –	Субъект Оксана	Противник –

Фрагмент 2

Адресант Подписчики	Объект Продемонстрировать детей Поиграть с братом	Адресат Желание поделиться положительными эмоциями
Помощник –	Субъект Оксана Младшая дочь	Противник –

Фрагмент 3

Адресант Подписчики	Объект Продемонстрировать детей	Адресат Желание поделиться и своей жизнью
Помощник –	Субъект Оксана Давид	Противник –

В рассматриваемом видеотексте Stories пользователя Instagram @samoylovaohana от 25.04.2020 актантная модель фрагмента 1 заикликивается на одном акторе – Оксане, у которой есть цель и мотивация начать сюжет и рассказать подписчикам о своей семье в определённый момент времени объективно истинной реальности, совмещая роль Субъекта и Адресата. Дети Оксаны, играющие друг с другом, являются Объектом, а подписчики – Адресантом. Во фрагментах 2 и 3 дети уже выступают акторами и становятся действующими лицами, которые формируют повествование, побуждая Оксану делиться с подписчиками кадрами их существования. Таким образом, в актантной модели присутствует ось «желания», а ось «испытания» исключена. Примером видеотекста в актантную схему которого входит ось «испытание», может служить видеоблог «Бали» канала «Антон Птушкин» [3]. Представим её в виде таблицы (см. Табл. 4).

Таблица 4

Актантная модель видеотекста «Бали» от 02.01.2020 YouTube канала «Антон Птушкин»

Адресант Зрители и подписчики канала	Объект Плюсы и минусы жизни на Бали	Адресат Жители Бали Желание рассказать другую сторону жизни на Бали
Помощник Жители Бали	Субъект Антон Птушкин	Противник –

В рассматриваемом видеотексте Субъектом является автор Антон Птушкин, у которого есть цель рассказать подписчикам своего канала (Адресант) о Бали, для выполнения которой он путешествует по острову, снимает виды, людей, берёт интервью у русскоговорящих жителей. Аспекты жизни на Бали, как положительные, так и отрицательные, являются Объектом, который на протяжении всего повествования ищет Антон. Адресат представлен двумя акторами – жителями Бали, которые рассказывают Субъекту об особенностях жизни на острове, и желанием Субъекта поделиться полученными знаниями. Помощником в данном повествовании выступают русскоговорящие люди, которые делятся с Антоном своим опытом и ощущениями.

В общем и целом, можно прийти к следующим выводам. В экранном нарративе актанты и акторы могут быть

соотнесены друг с другом несколькими способами также как и в печатном тексте: один актант – один актер, один актант – несколько акторов, два актанта – один актер.

Если в кино- и телетекстах некоторые персонажи могут быть исключены из актантной схемы, то для большинства сюжетных видеотекстов сети Интернет, в частности тех, которые предназначены для просмотра в TikTok, YouTube, Instagram, все персонажи включены в актантную схему повествования. Часть текстов данных он-лайн платформ представляют собой также экранный автобиографический нарратив, изучение актантных схем и моделей взаимодействия которого представляет интерес для

выявления типических сюжетов жизненных сценариев личности при репрезентации в сети Интернет.

Применение актантной схемы при исследовании экранного нарратива раскрывает особенности драматургической репрезентации реальности на экране, а также варианты конструирования означаемого экрана через действующих лиц текста. Участники событий анализируются совместно с их действиями, что поясняет созданную ситуацию в динамике её развития, помогает раскрыть общий смысл сообщения, а также связывает текст в композиционно-структурном плане.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Греймас А.-Ж. Структурная семантика: Поиск метода / пер. с фр. Л. Зиминой. М.: Академический Проект, 2004. 368 с.
2. Отличница звонит училке // Tochnoalice: [TikTok-пользователь]. [17.04.2020]. Электронный ресурс. URL: <https://vm.tiktok.com/w4NMUo/> (дата обращения: 18.04.2020)
3. Бали // Антон Птушкин: [ютуб-канал]. [02.01.2020] Электронный ресурс. URL: <https://youtu.be/ZWIs3Zt9C2M> (дата обращения: 19.05.2020)
4. SamoILOvaOxana: [Instagram-пользователь]. Stories [25.04.2020]. Электронный ресурс. URL: <https://www.instagram.com/samoILOvaOxana/> (дата обращения: 25.04.2020)

© Евграфова Юлия Александровна (212.155.04@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный областной университет



## ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОГО СПРЯЖЕНИЯ ГЛАГОЛА В ЛАКСКОМ ЯЗЫКЕ

**Какваева Сабрина Бастаминовна**

К.филол.н., ассистент, ФГБОУ ВО «Дагестанский  
государственный медицинский университет» МЗ РФ  
sabri82@mail.ru

### FEATURES OF PERSONAL CONJUGATION OF A VERB IN LAK LANGUAGE

**S. Kakvaeva**

*Summary:* The article discusses the features of the personal conjugation of the verb in the Lak language. It was revealed that the future tense and unreal moods (conditionalis and irrealis) are interrelated, differing in personal affixes of the present and past tense, respectively (compare, that in Russian the subjunctive mood also correlates with the forms of the past tense with a particle would).

*Keywords:* conjugation, affix, indicative, iterative, transitive verbs, hypothetical and surreal modality, inflection, perfect form.

*Аннотация:* В статье рассматриваются особенности личного спряжения глагола в лакском языке. Выявлено, что будущее время и ирреальные наклонения (кондиционалис и ирреалис) оказываются взаимосвязанными, отличаясь личными аффиксами настоящего и прошедшего времени соответственно (ср., что и в русском языке сослагательное наклонение соотносится с формами прошедшего времени с частицей бы).

*Ключевые слова:* спряжение, аффикс, индикатив, итеррогатив, переходные глаголы, гипотетическая и ирреальная модальность, флексия, перфектный вид.

#### Личное спряжение отмечено в лакском и даргинском языках

Вопросы становления личного спряжения в лакском языке исследуются в работах Г.Т. Бурчуладзе [Бурчуладзе, 1987], категория лица описана и в работах Р.Г. Эльдаровой [Эльдарова, 2000, 2018]. Наличие наряду с классным и личного спряжения является одной из отличительных черт лакского языка.

Категория лица связана с ситуацией речи и противопоставляет участников ситуации речи (локуторов) и не-участников. 1 и 2 лицо являются участниками речи (субъект речи и адресат), а 3 лицо не является участником речевой ситуации. В формах 1-2 лица различается и число, 3 лицо не различает числа. Каждое из лиц находит формальное выражение в специальных аффиксах – личных окончаниях предиката /глагола или имени/.

Набор аффиксов личного спряжения варьирует, во-первых, в зависимости от фонетической позиции (предшествующего звука) и, во-вторых, от наклонения глагола.

Базой для личного спряжения лакского глагола являются личные окончания глагола-связки *бур* (*ур*, *дур*) 'есть' в основных формах настоящего и прошедшего времен. Эти аффиксы формируют личное спряжение глаголов в основных наклонениях, выражающих реальную модальность – *индикативе* и *итеррогативе*.

Спряжение глагола-связки *бур* 'есть' ('существует') представлено в таблице:

Лицо	Настоящее время		Прошедшее время	
	ед. число	мн. число	ед. число	мн. число
1	на у- <b>ра</b>	жу б-у- <b>ру</b>	на и- <b>яв</b>	жу б-и- <b>яв</b>
2	ина у- <b>ра</b>	зу б-у- <b>ру</b>	ина и- <b>яв</b>	зу б-и- <b>яв</b>
3	та у- <b>р/и/</b>	тай б-у- <b>р/и/</b>	та и- <b>я</b>	тай б-и- <b>я</b>

Как видно из таблицы, 1-2 лица имеют одинаковые окончания и противопоставлены 3-ему лицу. Иными словами, в лакском языке лицо противопоставлено не-лицу. В настоящем времени личные окончания 1-2 лица синкретично выражают и число, и в этом смысле являются типичными флексиями: **-ра** выражает ед. число, 1-2 лица; для имен 1-2 классов добавочным выразителем числа является и классный префикс. В 3 лице **-ри** или **-р** нейтральны к числу. В прошедшем времени аффикс **-ав** (**-яв**) является показателем 1-2 лица, но не числа, которое находит выражение только в классных показателях 1-2 классов. В 3 лице прошедшего времени окончанием является **-а** (**-я**). Этот ограниченный набор личных окончаний, присоединяясь к различным глагольным основам, участвует в образовании многочисленных спрягаемых форм глагола. Эти форманты названы также предикативными аффиксами, поскольку они выражают утверждение во всех типах предложений повествовательной и вопросительной модальности.

Личные показатели **-ра**, **-ру**, **-ри** являются общими для настоящего и будущего времён. Они имеют позиционные варианты **-на**, **-ни**, **-ну** (после /н/), **-ла**, **-ли**, **-лу** (после /л/), **-да**, **-ди**, **-ду** (после /р/) в глагольных и именных предикатах (в примерах представлены формы настоящего перфекта):

а) *агъан'упасть*: на /ина агъун-**на**, жу/зу багъун-**ну**, та



*агьун-ни*;

- б) *к1ул (сса)* 'знать (именная основа)': *танан на/ина к1ул-ла* 'он меня / тебя'; *ттун та к1ул-ли* 'я его знаю'; *ттун зу к1ул-лу* 'я вас знаю' (спряжение объектное);
- в) *на /ина директор-да* 'я/ты директор'; *та директор-ди* 'он директор'.

В глаголе-связке *бур /ур/дур* в формах 3 лица выпал гласный, который в некоторых диалектах сохраняется (*бури /ури /дури*). В формах 3 лица итеративного вида, образованного от основы причастия, наблюдается выпадение аффикса 3 лица **-ри**, которые в южных диалектах сохранился в форме **-р**: *арс уч1ай* 'сын приходит', *арс-нал чичай* 'сын пишет' (лит.) – *арс уч1айр*, *арс-нал чичайр* (кул.).

В прошедшем времени личные показатели не различают числа. После согласных функционируют варианты **-ав**, **-а**, после гласных **-яв**, **-я** (с интервокальным /й/ (даны формы прошедшего перфекта):

- а) *на /ина агьун-ав* 'я/ты упал'; *жу/зу багьун-ав* 'мы/вы упали'; *та агьун-а* 'он упал', *тай багьун-а* 'они упали';
- б) *на /ина лавгсси-яв* 'я/ты ходили'; *жу/зу лавгсси-яв* 'мы/вы ходили'; *та /тай лавгсси-я* 'он/они ходили' (прошедшее неактуальное).

В лице, как и в классе, глагол согласуется с именем в номинативе. При непереходных глаголах – это субъект, при переходных (в том числе и при глаголах восприятия) – это объект.

В личных формах прошедшего времени итеративного вида аффикс функционирует в вариантах **-вав** (← **-бав**), **-ва** (← **-ба**): *ина уч1айвав* 'ты приходил', *арс уч1айва* 'сын приходил' (3 л. субъекта), *арс-нал чагьар чичайва* 'сын (многокр.) письмо писал' (3 л. объекта).

Активные переходные глаголы (глаголы действия) имеют свои особенности личного спряжения. В 1лице настоящего времени перфектного вида такие глаголы имеют двоякие окончания – субъектные и объектные. Объектные окончания не отличаются от стандартных, а при активном субъекте глагол имеет личные окончания **-а /-яв** в ед.ч. и **-арду/-ярду** во мн.ч.:

- а) *танал на /ина авттун-на* 'он избил меня/тебя';
- б) *на та/ина атт-ав* 'я его/тебя избил'; *жу та атт-арду* 'мы его избил'; *на кьама гьа-яв* 'я смолол зерно'; *жу кьама гьа-ярду* 'мы зерно смололи'.  
Но активность 2-го лица не находит отражения в личном окончании, которое остаётся объектным:
- в) *ина та авттун-ни* 'ты его избил'; *зу та авттун-ни* 'вы его избил'; *зу тай бавттун-ни* 'вы их избил'.

В биноминативной конструкции, таким образом, 1

лицо получает особое окончание, которого нет у 2-го лица.

Однако в формах общего вопроса вопросительного наклонения статус 2-го лица поднимается, а 1-е лицо переходит к объектному типу спряжения, т.е. согласуется с объектом:

*ина та атт-ав?* 'ты его избил'; *зу та атт-арду-в?* 'вы его избил?' (субъектное спряж.)

*на та авт-ри-в?* 'я его избил?'; *жу та авт-ри-в?* 'мы его избил?' (объектное спряжение).

В зависимости от вида, от семантики глагола имеются и другие особенности в личном спряжении лакского глагола. Можно отметить некоторую иерархию лиц: 1) локуторы (1-2 лицо) противопоставлены нелокутору – 3-ему лицу); 2) активное 1 -е лицо противопоставлено и 2-му и 3-му лицам. При этом в вопросительных формах статус 2 лица повышается.

Таким образом, весь спектр личных окончаний лакского глагола представлен в формах *настоящего и прошедшего времён индикатива*.

Формы *будущего времени* по своей модальности близки к наклонениям гипотетической модальности и образуются от инфинитива, при этом личные окончания совпадают с окончаниями настоящего времени. Непосредственно от инфинитива образованы формы 1 л. : *на уч1ан-на* 'я приду'; *жу буч1ан-ну* 'мы придём'. Формы будущего вероятного осложнены суффиксом **-сса-**: *Дуниял дашлай дур*, *гьарал лач1ун-сса-р* 'Становится пасмурно, вероятно, дождь пойдёт'.

Формы будущего категорического образуются от инфинитива при помощи сложного форманта **-т1исса-р /-ра/-ру** (см. ниже).

В наклонениях *гипотетической и ирреальной модальности* личные аффиксы присутствуют в виде более сложных морфем, образованных слиянием тех или иных основ вспомогательного глагола с личными аффиксами настоящего или прошедшего времени.

Личные формы гипотетического наклонения образуются при помощи сложных формантов, включающих в себя личные окончания настоящего и прошедшего времени. Таких формантов несколько:

- 1) **-кка-р** (наст. вр.), **-кки-ва** (прош. вр.) соответствуют значению «кажется»:

1-2 л. ед.ч. *на /ина айкьуну-кка-ра* 'кажется, я/ты ошибся'; *айкьуну-кки-вав* 'кажется, я/ты ошибался'

1-2 л. мн.ч. *жу/зу баякьуну-кка-ру* ; *баякьуну-кки-вав*

3 л. ед. ч. *та айкьуну-кка-р*; мн.ч. *тай баякьуну-кка-р*; *та айкьуну-кки-ва*, *тай баякьуну-кки-ва*

Формообразующей основой является дееприча-

стие перфектного вида.

В современном лакском языке нет глагола \***ккан**, формами которого, вероятно, является данный формант гипотетива. Тот же корень в редуцированном виде присутствует в глаголе **ккаккан** 'увидеть'.

- 2) **-хьунсса-р** (наст. вр.), **-хьунсси-я** (прош. вр.) соответствуют значению «возможно, наверное». Личные формы образуются стандартно: *ина авькьу-хьунсса-ра* 'ты, наверно, простудился (наст. перф.)', *та авькьу-хьунсса-р* ; *ина авькьу-хьунсси-яв* 'ты, наверно, простужался (прош. перф.)', *та авькьу-хьунсси-я* 'он, наверно, простужался'.  
Формообразующие основы – краткие причастия соответствующего вида.
- 3) **-хьу-ви** (наст. вр., 3 л.) соответствуют значению «надеюсь»:  
*ина ниттич1ан лавг-хьу-ва* 'надеюсь, ты ходил к матери'  
*арс ниттич1ан лавг-хьу-ви* 'надеюсь, сын ходил к матери' (3 л. субъекта)  
*ина чагьар чивчу-хьу-ви* 'надеюсь, ты написал письмо' (3 л. объекта)  
Осложнение форманта показателем **-яв/-я (-хьуви-яв, хьуви-я)** придаёт форме разные модальные оттенки (упрёка, оправдания и под.).  
Особое место занимает форманты **-т1исса-р (-ра, -ру)** и **-т1исси-я (-яв)**. Они образованы от причастия глагола речи **т1ун** 'говорить' и сочетаются с инфинитивами всех трёх видов, при этом личные показатели **-ра, -ру, -р** образуют формы будущего категорического:  
*на/ина уч1ан-т1исса-ра* 'я приду/ ты придёшь'  
*жу/зу буч1ан-т1исса-ру* 'мы придём / вы придёте'  
*та уч1ан-т1исса-р* 'он придёт', *тай буч1ан-т1исса-р* 'они придут'

Личные показатели прошедшего времени **-яв, -я** переводят формы будущего времени (и будущего веро-

ятного, и будущего категорического) в кондициалис. Формы соотносительные с будущим вероятным, образуют условное наклонение, т.е. обозначает действие, возможное при определённых условиях, ср.:

(1) *Зунсса к1анттурду барча, халкь шяравун зана хьунсса-р* 'Если создадут места для работы, люди вернутся в село' (буд. вероятное) – *Зунсса к1анттурду бивк1ссания, халкь шяравун зана хьунсси-я* 'Если бы были места для работы, люди вернулись бы в село'.

Формы, соотносительные с будущим категорическим образуют сослагательное наклонение, т.е. ирреальными является и условие, и действие ср.:

(2) *Зунсса к1анттурду барча, халкь шяравун зана хьунт1исса-р* 'Если создадут места для работы, люди вернутся в село' (буд. категорическое) – *Зунсса к1анттурду бувссания, халкь шяравун зана хьунт1исси-я* 'Если бы создали места для работы (а их не создали), люди вернулись бы в село'.

В наших примерах кондициалис **зана хьунсси-я** (действие ещё возможно при реальном условии) противопоставлено ирреалису **зана хьунт1исси-я** (действие невозможно, потому что условие отсутствует, возможность упущена).

Таким образом, будущее время и ирреальные наклонения (кондициалис и ирреалис) оказываются взаимосвязанными, отличаясь личными аффиксами настоящего и прошедшего времени соответственно (ср., что и в русском языке сослагательное наклонение соотносится с формами прошедшего времени с частицей **бы**).

Категория лица, как видно из анализа, оказывается чисто морфологической категорией в отличие от других грамматических категорий, в которых при образовании грамматических форм аффиксация сочетается с анализом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бурчуладзе Г.Т. Вопросы становления личного спряжения в лакском языке // Ежегодник иберийско-кавказского языкознания. Т. V. - Тбилиси, 1978.
2. Грамматика современного русского литературного языка (Ред. Н.Ю.Шведова). - М.: «Наука», 1983.
3. Жирков Л.И. Лакский язык. Фонетика и морфология. М., 1955.
4. Жирмунский В.М. Об аналитических конструкциях // Аналитические конструкции в языках различных типов. – Изд-во «наука», -М.–Л., 1965. С.3-58
5. Казенин К.И. Синтаксис современного лакского языка. – Махачкала, ИЯЛИ ДНЦ РАН, Изд. АЛЕФ, 2013 – 318 с.
6. Кибрик А.Е., Кодзасов С.В. Сопоставительное изучение дагестанских языков. Глагол. - М., 1988.
7. Кибрик А.Е., Кодзасов С.В. Сопоставительное изучение дагестанских языков. Имя. Фонетика. -М., 1990.
8. Кибрик Е.А. Константы и переменные языка. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2003, – 720 с.
9. Эльдарова Р.Г. Синтаксис лакского языка. Ч.1. Словосочетание (на лак.яз.). – Махачкала, 2008.
10. Эльдарова Р.Г. Лакский глагол. (Структура и семантика глагольного слова. Категория вида и залога). Махачкала, 1993.
11. Эльдарова Р.Г. Морфология лакского глагола. Дисс. на соиск. уч.ст. к. филол. н. – Махачкала, 1996.
12. Эльдарова Р.Г. Лакский глагол. (Система глагольного словоизменения). - Махачкала, 2000.

© Какваева Сабрина Бастаминовна (sabri82@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ХАРАКТЕРИСТИКА ГЛАГОЛА ХЬУН ‘СЛУЧИТЬСЯ’, ‘ВОЗНИКНУТЬ’, ‘СТАТЬ’ В ЛАКСКОМ ЯЗЫКЕ

### CHARACTERISTIC OF THE VERB HUN ‘HAPPEN’, ‘ARISE’, ‘BECOME’ IN LAK LANGUAGE

S. Kakvaeva

*Summary:* The article provides a generalized characteristic of the semantic-syntactic structure of verbs with the meaning of hun ‘happen’, ‘arise’, ‘become’ in the Lak language, the system of meanings and their role in verbal form formation and word formation, in the formation of complex and compound verbs, which is close to the role derivative morphemes in their regularity and derivational meaning.

*Keywords:* lak language; syntactic semantics; states, processes and actions; case frame; ergonomic design.

**Какваева Сабрина Бастаминовна**

К.филол.н., ассистент, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» МЗ РФ  
sabri82@mail.ru

*Аннотация:* В статье дана обобщенная характеристика семантико-синтаксической структуры глаголов со значением хьун ‘случиться’, ‘возникнуть’, ‘стать’ в лакском языке, системе значений и их роли в глагольном формообразовании и словообразовании, в образовании сложных и составных глаголов, которая близка к роли деривативных морфем по своей регулярности и словообразовательному значению.

*Ключевые слова:* лакский язык, синтаксическая семантика, состояния, процессы и действия, падежная рамка, эргативная конструкция.

Глагол является одной из самых сложных частей речи в лакском языке.

В семантике глагола, формирующей основную коммуникативную единицу языка – предложение, главными являются зоны, обозначающие состояние, событие, процесс и действие. Для обозначения наиболее обобщённых значений в каждом языке присутствуют соответствующие семантические примитивы, к которым в лакском языке относится глагол **хьун** ‘случиться’, ‘возникнуть’, ‘стать’.

Глагол хьун относится к лексемам общей семантики с процессуальным значением. Глагол непереходный и имеет все три видовые формы: хьун (перфектив) – хъанан (дюратив) – шаван (итератив). Перфективный вид констатирует факт возникновения предмета или состояния, например:

- (1) Чани хьунни ‘Рассвело’ (букв. ‘Свет стал’) – событие, переход в состояние.
- (2) Чани хъанай дур ‘Рассветает’ (букв. ‘Свет становится’) – процесс в его протекании.
- (3) Гъинттул чани ччяни шай ‘Летом рано светает’ (букв. ‘свет настаёт’) – постоянный завершённый процесс.

Отрицательная форма образуется при помощи префикса **къа-**: къавхьунни (1, 3 кл.) – къархьунни (2, 4 кл.).

В роли полнозначного глагола лексема хьун, по показаниям словаря (ЛРС-2018), имеет 11 значений, но некоторые из них представляют собой разного типа фра-

зеологические единицы. В качестве самостоятельной лексемы данный глагол выступает в двух группах значений: а) с общей семой «появление», «возникновение» и б) в модальном значении «мочь».

#### Значения первой группы

В первой группе значений глагол обозначает неагентивное действие (событие) в результате которого возникает ситуация существования предмета, состояния, отношения. К ним могут быть отнесены следующие значения:

1. ПОЯВИТЬСЯ, УРОДИТЬСЯ (обычно о растениях, плодах) <что:номинатив >:  
(4) Гъашину ахъулсса (ном.) ххуйну хьунни ‘В этом году фрукты хорошо уродились’
2. ПОЯВИТЬСЯ, ОБРЕСТИ (обычно об имуществе, потомстве): <у кого: генитив/адессив/посессив >:  
(5<sup>1</sup>) Танал (ген.) къатта, оьрч1ру (ном.) хьунни ‘Он обрёл дом, детей’  
(5<sup>2</sup>) Танач1а (адессив) ариу (ном.) хьунни ‘У него появились деньги’  
(5<sup>3</sup>) Танахь (посессив) ххуйсса къуллугъ (ном.) хьунни ‘У него появилась хорошая должность’
3. СТАТЬ, СДЕЛАТЬСЯ, ПРЕВРАТИТЬСЯ <кто: суперэлатив; кто:ном >:  
(6) Оьрч1ая (суперэлатив) чув (номинатив) хьунни ‘Мальчик стал мужчиной’
4. СЛУЧИТЬСЯ, ПРОИЗОЙТИ <с кем: датив; что:номинатив >:  
(7) Танан (дат.) бала (ном.) хьунни ‘С ним произошла беда’

Имя в номинативе обозначает абстрактное понятие со значением вреда или пользы для субъекта – *бала* 'беда', *зарал* 'вред', *хайр* 'польза' и под.

В вопросительном наклонении используется форма *хьур* (*хьурив*):

(8) *Вин ц1унц1ия хьурив?* 'Ты получил травму?' (общий вопрос);

(9) *Вин цивхьур?* 'Что с тобой случилось?' (частный вопрос). В данном случае вопросительное местоимение инкорпорировано с глаголом.

В этой же падежной рамке реализуется и значение.

5. СЛУЧИТЬСЯ, ОБРЕСТИ <от кого: суперэлатив; кому:датив; что:номинатив > :

(10) *Ч1аххурая* (суперэлатив) *ттун* (дат.) *кумаг* (ном.) *хьунни* 'От соседей я получил помощь (помощь сделалась)'.

Данная модель включает компоненты падежной рамки 4 и 5 значений, однако местный падеж (суперэлатив) в этих конструкциях имеет разные значения: субъект, подвергшийся изменениям (в 7 примере) и источник случившегося события (в 10 примере).

В этих моделях, где 2 и более актантов, существует проблема определения позиции подлежащего.

6. НАСТУПИТЬ (о времени) <что:ном. >:

(11) *Марк1ач1ан ч1ун* (ном.) *хьунни* 'Вечернее время настало'.

7. СЛУЧИТЬСЯ (о событии: *аьлагъужа* 'шум', *кьалмакъ-ал'ссора*, *хъат1и* 'свадьба' и т.д.) <что:номинатив >:

(12) *Шяраву бивк1у* (ном.) *хьунни* 'В селе случилась смерть'.

8. ИСПОЛНИТЬСЯ (о времени, сроке, возрасте) <что: номинатив >:

(13) *Зий ххюра шин* (ном.) *хьунни* 'На работе (работая) исполнилось пять лет'.

9. ЛИШИТЬСЯ <кто:номинатив; чего: контэлатив > :

(14) *На* (номинатив) *ччяни буттац1а* (контэлатив) *хьуссара* 'Я рано лишился отца'.

В данном случае значение глагола является синтаксически связанным, зависимым от падежной формы, в данном случае – в сочетании с контэлативом.

В словаре не отмечено значение, как «стать порицаемым» в сочетании со словами типа *аьй* 'недостаток', *тахсир* 'вина' и под. Отметим это значение, как:

10. СЛУЧИТЬСЯ (о вине, ошибке и под.) <кто: суперэссив; что: номинатив >:

(15) *Оьрч1ай* (суперэссив) *аьй* (номинатив) *кьархьуссар* 'Мальчик не виноват' (букв. На мальчике не случилась вина).

При этом с такими понятиями, как *хат1а* 'нечаянный проступок', *гьалат1* 'ошибка' глагол сочетается с аблативом вместо суперэссива:

(16) *Ттуцца* (аблатив) *хат1а* (номинатив) *хьунни* 'Я совершил непреднамеренный проступок'.

Вариативность падежей при близости семантики связана с тем, что в (16) сема непреднамеренность содер-

жится в самой лексеме. Стандартным способом выражения непреднамеренности действия субъекта является аблатив с аффиксом –*цца* (пос-аблатив).

### Значения второй группы

В значении модального глагола «мочь, быть в состоянии что-то сделать» *хьун* употребляется наряду с синонимичным глаголом *бюхъан*. В этом значении *хьун* является компонентом составного глагольного сказуемого. Чаще глагол встречается в отрицательной форме. Падежная рамка глагола в этом значении выглядит так:

11. МОЧЬ <кто: аблатив; инфинитив >:

(17) *Ттуцца* (аблатив) *уч1ан* (инфинитив) *кьавхьунни* 'Я не смог прийти'.

Конструкции с модальными глаголами *бюхъан*, *хьун* в исследованиях московских типологов научной школы Е.А. Кибрика рассматриваются как сложные предложения с придаточными изъяснительными придаточными предложениями [10, с.178-179]. Мы такую точку зрения не разделяем и рассматриваем сочетания инфинитива с спрягаемым модальным

глаголом как составное глагольное сказуемое.

Модальный оттенок содержится ещё в одном синтаксически связанном значении данного глагола, отмеченном в таких сочетаниях, как *шанух хьун* 'хотеть спать' (о ребёнке, *кьут1лих хьун* 'нарываться на наказание' и под. В сочетании с постэссивом имени глагол приобретает значение «жаждать чего-л., нарываться на что-л.». Отметим его как:

12. ЗАХОТЕТЬ <кто: номинатив; что: посэссив >:

(18) *Оьрч1* (номин.) *шанух* (постэссив) *хьуну ур* 'Ребёнок хочет спать'.

Вопрос о структуре предложений с глаголом *хьун* и синтаксических отношениях именных групп является сложным. Сочетания глагола с абстрактными, неререферентными именами могут быть интерпретированы как составные глаголы: ср. *чани хьун* – *Чани хьунни* 'Рассвело' (рус. языке – безличное предложение, по Чейфу – амбиентный процесс). В сочетаниях типа *аьй хьун* 'оказаться виновным' позиция носителя состояния оказывается занятой (в номинативе стоит само название состояния), поэтому пациент – носитель состояния получает форму местного падежа в (15) (букв. 'На мальчике вина не случилась').

\*\*\*

Глагол *хьун* выполняет и другие функции, в том числе и словообразовательную: он является компонентом составных глаголов, обозначающих становление качества, признака. Такие глаголы представляют собой сочетания вспомогательного глагола *хьун* с компонентами разного типа. В качестве компонента таких аналитических лексем являются:



- 1) основы всех качественных прилагательных – так называемых «кратких» прилагательных: *атил хьун* 'намокнуть', *авадан хьун* 'разбогатеть', *жагьил хьун* 'помолодеть' и т.д.
- 2) заимствованные из других языков основы, от которых образуются и прилагательные, и наречия, и глаголы, а некоторые из них встречаются только в составных глаголах: *тикрал хьун* 'повториться', *машгьур хьун* 'прославиться', *куч хьун* 'перекочевать' и др.;
- 3) существительные: *нач хьун* 'застесняться', *ц1ими хьун* 'пожалеть', *каши хьун* 'быть в состоянии', *щар хьун* 'выйти замуж' и др.
- 4) формы генитива существительных: *жиндрал хьун* 'взбеситься', *къатлул хьун* 'завести семью' и др.
- 5) послелоги-наречия: *ялув хьун* 'быть обязанным', *хьхьич1унай хьун* 'придвинуться вперёд', *ч1арап-пай хьун* 'стать ближе' и под.;
- 6) звукоподражательные другие несамостоятельные основы: *къат1 хьун* 'рассыпаться', *бат хьун* 'исчезнуть' и под.

Таких аналитических лексем в обратном словаре И.Х.

Абдуллаева больше 350. В других языках (аварском, даргинском) вспомогательные глаголы превратились в суффиксы (как *-лъезе* в аварском) или орфографически слились (как в даргинском). В лакском такие единицы сохраняют признаки словосочетания: являются проницаемыми, компоненты могут переставляться, глагольная часть может употребляться при ответах на вопросы. Например: *ч1ал хьун* 'опоздать'; *Ч1ал циван хьура?* 'Почему опоздал?'; *Ч1ал къахьуннав?* 'Не опоздаешь?' – *Къахьунна* 'Не опоздаю'.

Кроме составных глаголов, компонент *хьун* встречается и в фразеологических сочетаниях: *дак1 хьун* 'воодушевиться', *янил хьун* 'сглазить', *лякьлуву хьун* 'забеременеть' и др.

Роль глагола *хьун* 'стать' в образовании сложных и составных глаголов близка к роли деривативных морфем по своей регулярности и словообразовательному значению. В некоторых из дагестанских языков подобные компоненты в глагольных номинациях рассматриваются как суффиксы, что отражается и в написании таких глаголов, например: *ч1ег1ерлъизе* (авар.) – *лух1и хьун* (лак.) 'почернеть'.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Казенин К.И. Синтаксис лакского языка. – Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, Изд-во АЛЕФ, 2013.
2. Абдуллаев И.Х. Лакско-русский словарь. – Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, Алеф, 2018.
3. Абдуллаев И.Х. Обратный словообразовательно-морфемный словарь лакского языка. – Махачкала, 2014.
4. Эльдарова Р.Г. Лакский глагол. (Структура и семантика глагольного слова. Категория вида и залога). Махачкала, 1993.
5. Шамсудинова С.Э. Словообразование глаголов в лакском языке. Дисс. на соиск. уч. ст. к. фил. н. - Махачкала, 2009.
6. Эльдарова Р.Г. Лакский глагол. (Система глагольного словоизменения). - Махачкала, 2000.
7. Хайдаков С.М. Система глагола в дагестанских языках. – Изд. «Наука», -М., 1975.
8. Сулейманова П.А. Синтаксис глагольных словосочетаний в лакском литературном языке. АДД. -М., 1992.

© Какваева Сабрина Бастаминовна (sabri82@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ОБСТОЯТЕЛЬСТВА КОРПУСНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА (В КРУГАХ КИТАЙСКИХ РУСИСТОВ)

Ли Дань

К.филол.н., Хэйлунцзянский университет; Цзилиньский университет иностранных языков, lid120306@126.com

### CIRCUMSTANCES OF THE CORPUS RESEARCH RUSSIAN LANGUAGE (IN THE CIRCLES OF CHINESE RUSISTS)

Li Dan

*Summary:* According to the Chinese National Knowledge Infrastructure (China National Knowledge Infrastructure, hereinafter - CNKI), the Chinese Russian organizations did not pay due attention to the study of corpus linguistics, which is still at the initial stage. at the same time, Chinese Russian scholars need to learn more from Chinese English linguists to improve the experience for corpus studies, fully clarify the role and place of corpus linguistics in the study of the Russian language, and promote the intensive development of corpus linguistics of the Russian language in China.

*Keywords:* the modern situation; corpus study; Chinese Russian; Russian language

*Аннотация:* В статье исследуется вопрос современного состояния (По Китайской национальной инфраструктуре знаний, China National Knowledge Infrastructure, далее – CNKI) корпусного исследования русского языка. В Китае долгое время не уделялось должного внимания исследованию корпусной лингвистики, поэтому данная сфера исследования языка находится там на начальном этапе. Китайским русистам необходимо перенять опыт исследований у китайских лингвистов английского языка, чтобы улучшить качество исследований, выяснить роль и место корпусной лингвистики в исследовании русского языка, а также способствовать интенсивному развитию корпусного исследования русского языка в Китае.

*Ключевые слова:* современная ситуация; корпусное исследование; китайские русисты; русский язык.

### Исследование цифровых показателей

В 60-ые годы XX века под влиянием языковой идеологии Н. Хомского большинство лингвистов перешли к применению интроспективного метод изучения языка, но Квирк, Фрэнсис, Лич и другие лингвисты, переживая сильное давление, продолжали исследования в области корпусной лингвистики. После того, как Квирк создал SEU, в 60-ые и 70-ые годы XX века появилось три больших компьютерных корпуса: BROWN, LOB, LLC, которые являются лингвистическими корпусами английского языка, содержащими миллион слов. Появление этих электронных корпусов является началом современной корпусной лингвистики.

С 90-х годов XX века технологии электронного распространения и хранения информации в компьютерах развиваются быстрыми темпами, что обусловило быстрое расширение масштаба корпусного строительства. В 90-е годы XX века BNC создали онлайн-корпус объёмом в 100 миллионов слов, а в начале XXI века частота поиска в онлайн-корпусе (WEBCORP) составила один миллиард раз - пять миллиардов раз, каждый день страница новостей обновлялась более 2 миллионов раз [Хэ Аньпин 2004: 3]. Бурное развитие лингвистического корпуса оказало большое влияние на области лингвистики и прикладной лингвистики. Для исследования на сайте "www.cnki.net" определяем объект поиска как "название изда-

ния", поисковые слова как "корпус языка", проводим поиск в области основных научных периодических изданий с 1990 по 2017 годы и получаем 1125 статей. Проводим классификацию данных статей по требованиям разных стандартов, которые наглядно отражают состояние корпусного исследования русского языка в Китае. Результаты представлены далее (схема 1, схема 2, таблица 1).

Как можно заметить, в Китае корпусная лингвистика зародилась недавно, в 1992 году, в 90-е годы XX века переживала смутное время, с 2008 года корпусная лингвистика вступила в век ускоренного развития, в 2012 году достигла вершины корпусного исследования, когда было опубликовано 107 статей на тему корпуса языка, что демонстрирует рост внимания китайских лингвистов к исследуемой проблеме. В настоящее время китайские исследователи также оказывают большое внимание корпусной лингвистике, каждый год в основных изданиях публикуется не менее 100 статей о корпусной лингвистике.

Статистические данные отражают, что корпусные исследования выявили особенности диверсификации: в содержание исследования включаются фундаментальные исследования, лингвистические исследования, прикладные исследования, политические исследования, художественная литература и тому подобное. В Китае корпусная лингвистика перешла от ознакомления с со-

ответствующими теориями к конкретным прикладным исследованиям, в дальнейшем корпусная лингвистика

может повлиять на данную тенденцию. Непрерывные поиски и развитие технологий в последние двадцать лет

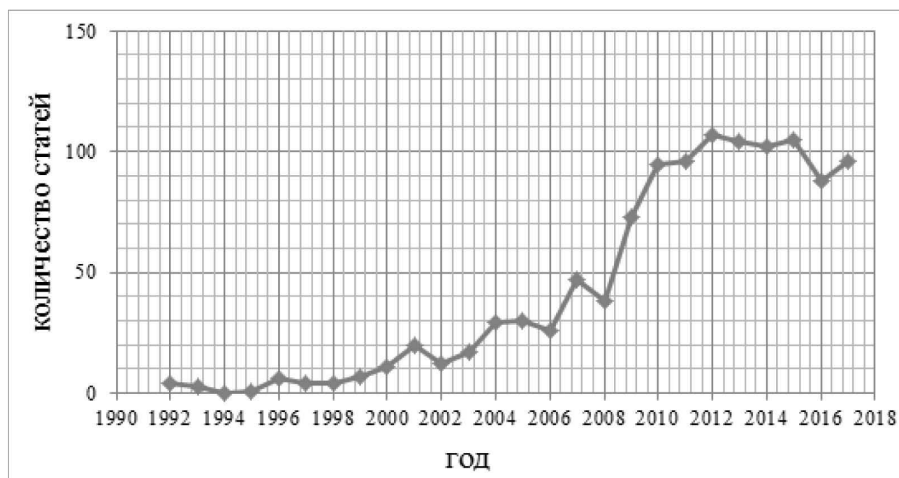


Схема 1. Статистика опубликованных работ о корпусном исследовании русского языка в Китае по годам

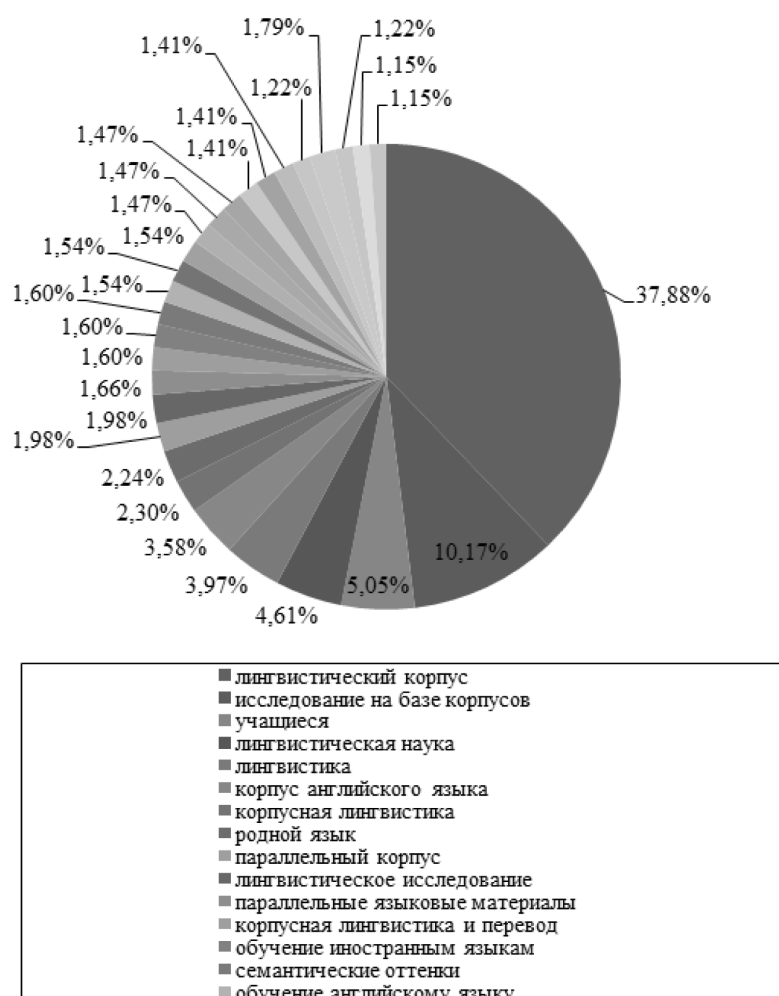


Схема 2. Распределения темы работ о корпусных исследованиях в Китае

Таблица 1.

Корпусные исследования (по языкам)

язык число	английский язык	китайский язык	русский язык	японский язык	французский язык	вьетнамский язык	итого
количество	662	441	11	9	1	1	1125
пропорция (%)	58.84	39.20	0.9	0.8	0.08	0.08	100

способствовали развитию корпусной лингвистики, ее локализации.

Корпусная лингвистика по-прежнему является актуальной в исследованиях учёных английского языка в Китае, однако все больше исследователей других языков также сместили фокус в сторону корпусной лингвистики, в том числе, исследователи китайского языка, которые непрерывно берут пример с исследователей английского языка, достигли больших успехов: корпус языка Пекинского университета и корпус языка Китайского университета СМИ. Создание и развитие корпусов языка Китая, соответствуя тенденции исследования и развитию корпусов мира, идёт таким путём: от мелкой обработки к глубокой, от одноязычных текстов к многоязычным, от мелкому масштабу к крупному, от этапа развития следования зарубежным исследователям к самоисследованию, и, наконец, корпусное исследование в Китае достигло мирового уровня [Чэнь Хун 2017:40]. По сравнению с корпусом английского и китайского языка, корпусное исследование русского языка в Китае развивается медленно. В данной статье в основном анализируется положение корпусной лингвистики русского языка и её тенденции развития.

**Особенности корпусного исследования русского языка в кругах китайских русистов**

Несмотря на то, что в 90-е годы Фу Синшан, Сюэ Энью и другие китайские русисты уже последовательно изучали компьютерную лингвистику и достигли несомненных успехов, однако нельзя не признать тот факт, что корпусные фундаментальные исследования и корпусные прикладные исследования для китайских русистов всё-таки являются слабым звеном.

Проведя поиск данных корпусов полных текстов на сайте "www.cnki.net", мы можем в общем описать особенности корпусных исследований китайских русистов. Войдя в сеть "www.cnki.net" мы определили классификационные каталоги литератур как "русский язык", источники изданий как "основные издания", поисковые слова как "корпус русского языка", достаточно долго производили поиск, и в итоге нашли 11 статей с 2005 по 2017 годы. Данная статистическая цифра более реально показала особенности корпусного исследования в кругах китай-

ских русистов, в настоящее время было опубликовано 11 статей о корпусных исследованиях, хотя количество работ не соответствует развитию корпусов русского языка в России.

Обобщение корпусных исследовательских аспектов китайских русистов

1. У Сюй Ханьчэна (2005), Чэнь Хун (2012) и других китайских исследователей много исследований посвящено ознакомлению с корпусами русского языка. Они не только всесторонне исследовали особенности развития корпусов русского языка в России, но и разработали в некоторой степени инструкцию использования корпусов русского языка: Сюй Ханьчэн рассматривает основные понятия корпусной лингвистики, приводит типологию корпусов, выясняет общие правила и методы классификации; Чэнь Хун приводит типы корпусной разметки русского языка: разметка исходных источников информации, разметка части речи, разметка исходной формы, синтаксическая разметка и семантическая разметка. Лингвистическая разметка - одно из основных понятий корпусной лингвистики. Разметка даёт возможность идентифицировать тексты по различным параметрам, позволяя осуществлять осмысленный поиск по корпусу. Данная статья подчёркивает то, что корпусные разметки русского языка максимально удобны для пользователей корпуса.
2. Корпусное исследование. За свои преимущества и широкое распространение направление параллельных корпусов текстов (корпусное исследование русского языка) стало одним из интенсивно развивающихся направлений современной корпусной лингвистики. Теперь уже создано несколько важных параллельных корпусов: Русско-китайский переводческий корпус, Китайско-русский параллельный корпус официально-деловых текстов, русско-китайский корпус переводов литературы на базе рассказов А.П. Чехова, Китайско-русские параллельные корпуса отдельных произведений (Китайско-русский параллельный корпус романа «Страна вина», Параллельный корпус «Русские переводы трактата «Дао Дэ Цзин» и другие), переводческий параллельный корпус. Далее кратко представим особенности двух главных параллельных корпусов. Лю Мяо и Шао Цин



(2016) создали русско-китайский корпус переводов литературы на базе рассказов А.П. Чехова, это двуязычный параллельный корпус, в основу которого ложатся классические литературные произведения на русском языке и их переводы. Китайский ученый Цуй Вэй, сотрудник «Института иностранных языков НОАК», работает с коллегами над созданием переводческого параллельного корпуса русско-китайских и китайско-русских текстов, который должен включать в себя следующие подкорпуса:

- 1) подкорпус официально-деловых текстов,
- 2) подкорпус художественной литературы,
- 3) подкорпус новостных текстов,
- 4) подкорпус текстов военной тематики,
- 5) подкорпус текстов по экономике и торговле [崔卫, 张岚 2014].

Тем не менее, можно сказать, что работа над параллельным корпусом русских и китайских текстов только началась. С ее результатами как русские, так и китайские пользователи еще мало знакомы, в силу их малой доступности и одноязычного интерфейса.

### 3. Лингвистическое исследование на базе корпусов.

В настоящее время корпусное исследование уже стало тенденцией в кругах исследователей английского языка, а в кругах изучающих русский язык корпусное исследование пока не вызвало большого внимания, за исключением русистов Сунь Миньцин и Тао Юань. Сунь Миньцин (2013) исследовала проблему синтаксической квантизации глагольной семантики в русском языке на базе национального корпуса русского языка, на примере глагола «смотреть», с помощью поисковой программы «Ant Conc 3. 2. 1» исследована частота значений, признаки сочетаемости и синтаксическая модель этого глагола; Тао Юань (2015) изучили правила перевода типичных сложных предложений с союзом «чтобы» на базе русско-китайского параллельного корпуса, куда внесены гуманитарные научные тексты. Ее статья подчёркивает три особенности сложных предложений с союзом «чтобы»: проявление-скрытие, простота-сложность, обиходные выражения - устранение обиходных выражений, а также исследуются оттенки трёх типов данных построений, в итоге автор делает вывод: в переводе сложных предложений с союзом «чтобы» скрытие сильнее проявления, простота сильнее сложности, обиходные выражения сильнее устранения обиходных выражений.

#### Перспективы корпусного исследования китайских русистов

Анализируя статистику работ по корпусной лингвистике в основных изданиях, мы заметили, что корпусные исследования медленно развиваются в Китае,

то есть корпусная лингвистика ещё не стала одним из основных направлений лингвистики. С созданием и развитием нескольких представительных корпусов русского языка появилась возможность корпусного исследования, в то же время исследователям этой области стоит больше учиться у исследователей английского языка, изучить опыт, знакомиться с теориями корпусного исследования, лингвистического исследования на базе корпуса и обучения на базе корпуса. А также открыть новую научную исследовательскую область, что обуславливает перспективы корпусного исследования русского языка.

#### Ознакомление с теориями корпусного исследования

Стоит отметить, что ознакомление с теориями корпусного исследования произошло относительно успешно, чем мы обязаны работам Сюй Ханьчэну, Ван Ужэнь и других исследователей, которые внесли вклад в представление теории корпуса, а также работам исследователей английского языка за их первоначальный вклад, создание определенного фундамента для нас, но мы должны признать, что в то же время по мере создания всё большего количества корпусов и развития различных технологий обработки текстовой информации произошли значительные изменения: выработаны некоторые универсальные принципы и языки разметки лингвистической информации в корпусе, созданы специальные инструменты для работы с корпусом на любом языке, так называемые корпусные менеджеры. Выработка универсальных стандартов и технологий сделала возможным создание больших представительных корпусов за очень короткий срок, поэтому китайские русисты продолжают представлять последние достижения русских корпусов, особенно на основе состояния корпусных исследований в России: прикладные области корпусов русского языка, создание параллельных корпусов, поисковые программы и статистические методы русских корпусов.

#### Лингвистическое исследование на базе корпуса языка

Исследовательские результаты показывают, что корпус языков играет важную роль в исследовательских областях лексики, грамматики, семантики, прагматики, анализа дискурса и других областях. Если говорить более конкретно, то на базе корпуса проводят глубокое изучение и научное описание таких языковых явлений, как лексическая сочетаемость, типы сложных предложений, особенности предложных конструкций, признаки частей речи [王臻 2007]. Лексика является одной из основных тем корпусной лингвистики, с помощью корпусных методов исследовательская область и методы традиционной лексикологии расширяются: диахронические

исследования лексики и её значений, употребление лексики, дистрибуция грамматических категорий, модель управления слова и его сочетаемостные признаки. Кроме того, мы можем изучить употребление русских пространственных предлогов на базе национального корпуса русского языка, мы должны вывести необходимые данные о русских пространственных предлогах из корпуса русского языка, использовать соответствующую программу для анализа собранных данных, обратить внимание на сочетающиеся семантические свойства предлога и семантические модификации предлогов в динамической сочетаемости с другими словами, рассмотреть значение предложно-падежной конструкции, иначе невозможно всестороннее, полностью проанализировать семантику предлогов. Конечной целью работы будет: получение убедительных научных выводов на базе корпуса языка для создания семантической сети русских пространственных предлогов. В данной статье делается заключение, что лингвистические исследования на базе корпуса постепенно становятся тенденцией в лингвистических исследованиях, которыми интересуются всё большее количество исследователей из-за их преимуществ. Корпусные исследования дают возможность проверить теоретические результаты на основе многочисленных полученных данных, что открывает новые аспекты изучения лексикологии.

#### Корпусное исследование

Учитывая все особенности развития корпусного исследования в кругах китайских русистов, для достижения больших результатов в сфере корпусной лингвистике, нам необходимо следовать вплотную за развитием передовой технологии русских корпусов. Перед нами стоят следующие задачи:

1. Многие классические произведения на русском языке, переведенные в разные годы, очень важны для исследования языковой общности, переводческого стиля переводчика, различий в языке и культуре, поэтому в Китае необходимо создать крупный русско-китайский переводческий корпус литературы.
2. За разработку русско-китайского переводческого корпуса литературы принялись недавно, более того, исследование данной темы ещё находится на начальном этапе, объём текста относительно небольшой, а стиль и языковые данные относительно однообразны, в будущем возможно увеличение количества анализируемых писателей и объёма произведений; для пополнения базы данных могут быть использованы стихи, сценарии и произведения разных жанров.
3. Положение искусственной разметки в русско-китайском корпусе литературных переводов довольно затруднительно: с одной стороны, ис-

кусственная разметка является обязательным условием для литературы и текстов других стилей, она ложится в основу классификации свойств языковых данных; с другой стороны, эффективность искусственной разметки в некоторых моментах недостаточна: не представляется возможным выполнить разметку многочисленных текстов, особенно с развитием глубокого исследования лингвистической семантики и стремительным прогрессом в области компьютерной техники. В перспективе следует осуществить полуавтоматическую разметку или автоматическую разметку компьютера, кроме того, следует уделять больше внимания разметкам грамматических свойств, поэтому необходимо совершенствовать классификацию и рамку свойственных разметок, т.е. добавить свойственные семантике разметки, тексты и тому подобное, а также ввести разные семантические словари в корпус, усилить поисковую функцию.

4. Прикладная ценность переводческого корпуса в основном проявляется в анализе языковых данных и статистике цифровых данных, с помощью корпуса мы можем исследовать переводческие тактики и методы переводчиков, переводческие нормы и лексические отношения между двумя языками, можем выбрать примеры в корпусе для составления учебных материалов, улучшить переводческое качество машины с помощью корпуса.
5. Создание корпуса русских учебных текстов. Данный корпус создан на платформе материалов внутри страны, например, тест четвёртого уровня по специальности «Русский язык» в Китае, тест восьмого уровня по этой же специальности в Китае, тест шестого уровня по русскому языку в Китае, тест для поступления в аспирантуру и тому подобное. Корпус русских учебных текстов — это коллекция текстов на русском языке, написанных студентами разных вузов. Тексты сопровождаются несколькими типами разметки (метатекстовой, морфологической разметкой и разметкой по ошибкам), что позволяет осуществлять поиск по корпусу. Мы можем провести системный анализ проблем обучения лексике, грамматике и синтаксису русского языка как иностранного, также можем исследовать привычное мышление или концептуальную систему, оформленные в изучении русского языка под влиянием родного языка, влияющие на выражения на русском языке.

#### Учебное исследование на базе корпуса

В последние двадцать лет в Китае оформилась новая тенденция: корпусное исследование, которое способствует обучению иностранным языкам, однако, колле-

ги-русисты должны продолжать исследования, чтобы добиться больших успехов в области корпусной лингвистики. Учебное исследование на базе корпуса имеет актуальное значение для помощи в обучении. В настоящее время способы активизации учебной деятельности учащихся (DDL) уже стали одной из основных научно-исследовательских тем, то есть оформленная ситуация в корпусе помогает учащимся самим изыскивать языковые нормы. Отличие этого способа от традиционных методов обучения состоит в том, что он поощряет самих учащихся самостоятельно заниматься, стимулирует собственные изыскания и открытия. Данный корпус гарантирует правильность выбранных нами примеров, а именно, русских примеров для выражения китайской мысли. Анализируя частоту слов в корпусе, мы можем получить популярные (наиболее частотные, употребительные) 2000 слов или 3000 слов, а затем составить словарь с этими популярными словами. Соединение практического обучения русскому языку и корпусного исследования русского языка — это наиболее эффективный способ изучения русского языка, возможность привлечения студентов к научно-исследовательской работе. С одной стороны, это усилит связь обучения и научно-исследовательской работы, а с

другой, достижения научно-исследовательской работы найдут применение в обучении русскому языку, что принесёт пользу учащимся, а это является настоящей конечной целью нашей научно-исследовательской работы.

### Заключение

Корпусная лингвистика объективно характеризует язык на базе корпуса. Она анализирует использование языка - речи, чтобы адекватно описать языковые конструкции, способы употребления слов и их форм. Поэтому корпусная лингвистика – это не название новой дисциплины, а новый исследовательский метод [谢元花2002]. Корпусная лингвистика достаточно долго будет основной тенденцией развития лингвистики, благодаря своим преимуществам, она окажет благотворное влияние на лингвистику в целом. Китайские русисты отстали от англоязычных лингвистов в корпусных исследованиях, поэтому необходимо, чтобы всё большее количество ученых сместили фокус в область корпусных исследований. Надеемся, что расцвет корпусных исследований русского языка в Китае не за горами.

### ЛИТЕРАТУРА

1. 陶源. 基于俄汉平行语料库的 从句翻译操作规范研究 // 解放军外国语学院学报. 2015. №5. P. 117-125.
2. 刘淼, 邵青. 俄汉文学翻译语料库的创建——基于契诃夫小说平行语料库的设计与建构 // 外语学刊. 2016. №1. P. 154-158.
3. 谢元花. 基于语料库的词汇研究与外语教学 // 广东外语外贸大学学报. 2002. №2. P. 6-12.
4. 许汉成. 俄语语料库的新发展, 中国俄语教学. 2005. №1. P. 21-26.
5. 崔卫, 张岚. 俄汉翻译平行语料库及其应用研究 // 解放军外国语学院学报. 2014. №1. P. 84.
6. 孙敏庆. 基于俄语国家语料库的俄语动词语义句法量化研究—以视觉动词смотреть为例 // 解放军外国语学院学报. 2013. №6. P. 37-42.
7. 王臻. 俄语语料库语言学研究现状与展望 // 中国俄语教学. 2007. №2. P. 44-47.
8. 陈虹. 俄语语料库的标注 // 中国俄语教学. 2012. №2. P. 38-44.
9. 何安平. 语料库语言学与英语教学[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2004:3.
10. 陈虹. 基于语料库的俄语语篇研究[M]. 北京: 经济科学出版社, 2017:40.

© Ли Дань (lid120306@126.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ОСОБЕННОСТИ АДРЕСАНТ-АДРЕСАТНЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК РЕЗУЛЬТАТА ИНТЕРАКЦИИ В ПРОТЕСТАНТСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛАХ ПЕРМСКОЙ И СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТЕЙ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА)

**Москвина Юлия Александровна**

Преподаватель, Уральский государственный университет путей сообщения (Екатеринбург)

moskvina\_yuliya@bk.ru

**THE ADDRESSEE-ADDRESSEE COMMUNICATION AS A RESULT OF INTERACTION IN THE PROTESTANT DISCOURSE (BASED ON THE MATERIALS OF THE PERM AND SVERDLOVSK REGIONS OF THE SOVIET PERIOD)**

*Yu. Moskvina*

*Summary:* The article is a fragment of linguistic analysis of Protestant discourse materials conducted on three levels: morphological, lexical-semantic, and syntactic. The object of research was materials based on materials devoted to the activities of unregistered fraternities in the Perm (Molotov) and Sverdlovsk regions in the period from 1944 to 1964. This period was characterized by serious persecution of various religious cults, which predetermined the nature of interaction. It has been revealed that the addressee uses a wide range of specific language units (archaisms, sovietisms, bibleisms, historisms, etc.) that are widespread for Protestant discourse.

*Keywords:* religious discourse, interaction, Protestant discourse, speech influence, linguistic analysis.

*Аннотация:* Статья представляет собой фрагмент лингвистического анализа материалов протестантского дискурса, проведенного на трех уровнях: морфологическом, лексико-семантическом, синтаксическом. Объектом исследования послужили материалы, посвященные деятельности незарегистрированных братств на территории Пермской (Молотовской) и Свердловской областей в период с 1944 по 1964 гг. Этот период характеризовался серьезными гонениями на различные религиозные культы, что предопределило характер интеракции. Выявлено применение адресантом широкого ряда специфических языковых единиц (архаизмов, советизмов, библеизмов, историзмов и т.д.), свойственных протестантскому дискурсу.

*Ключевые слова:* религиозный дискурс, интеракция, протестантский дискурс, речевое воздействие, лингвистический анализ.

Дискурс является коммуникативным событием, которое проявляет природу интерактивности через совокупность языковых составляющих, связанных с когнитивными процессами в сознании коммуникантов. На когнитивные процессы, в свою очередь, оказывает влияние внеязыковая информация – знания коммуникантов о мире. Любая коммуникация подразумевает интеракцию между, как минимум, двумя сторонами. Коммуникантами оказываются объектами любого рода и происхождения, которые складываются в единообразную онтологическую категорию «адресант-адресат». Известно, что любая коммуникация – это процесс, в котором задействованы как минимум два действующих лица – адресант и адресат. Дискурсивный анализ направлен на фиксацию разнообразных коммуникативных действий, что даёт возможность определить и описать множество сценариев как фиксированных отношений между субъектами речи в типичных ситуациях общения.

Под религиозным дискурсом мы понимаем регламен-

тируемую определенными историческими и социокультурными кодами (традициями) смыслообразующую и смысловоспроизводящую деятельность, направленную на формирование, трансляцию и изменение догматического мышления, сакрального мироощущения и мистического опыта [7, с. 32]. Религиозный дискурс будет всегда определяться и экстралингвистическими факторами: особенности конфессии, взаимоотношения с государственными структурами, социальный и национальный состав верующих и др.). На особенности религиозного дискурса могут оказывать влияние роли отправителя информации и получателя. Достижение цели коммуникативных намерений определяет как организация языковых средств воздействия, так и сущность адресата. Если адресантом в нашем исследовании являются представители протестантских организаций (рядовые верующие, пресвитеры, старшие пресвитеры), то адресатом послания могут выступать совершенно разные группы лиц, что будет определять выбор способа воздействия на сознание адресата. По мнению американских право-



славных богословов Ч.С. Эванса и Р.З. Мэниса, «религиозный человек не просто отличается иными чувствами, установками или даже действиями. Он мыслит иначе о себе и своем мире» [3, с. 15].

Руководствуясь двумя критериями, нами выделено два вида протестантского дискурса:

1. социальные (экстралингвистические) критерии. В данном случае социальная среда накладывает роли на адресанта-адресата. При этом роль адресанта первична, поскольку его роль формирует роль адресата.
2. лингвистические (интралингвистические) критерии. В данном случае, после того, как роли прописаны, формируются речевые стратегии адресанта.

Религия оказывается не столь начальным адресантом, но адресантом-медиумом (проводником) между высшими силами и прихожанами. В определенные эпохи адресаты меняются. В результате этого возникает особая категория религиозного дискурса, который представляет собой свод религиозных сообщений или посланий. В рамках первой интеракции «религия-верующий человек» (первый подвид протестантского дискурса) человек верующий не осуждает и не сомневается в сообщениях адресанта, поскольку адресант и адресат разделяют одну систему ценностей и моральных установок. Такой дискурс справедлив и для советского периода, так как на него не оказывают влияние экстралингвистические факторы. Подобный дискурс является закрытым. Религиозные послания остаются неизменными с течением времени, следуя основным религиозным принципам: каноничности и консерватизму.

Интенция же адресанта во второй группе коммуникантов «верующий – неверующий» (второй подвид протестантского дискурса) – внушение отличных от позиций адресата взглядов, и все речевые средства подчинены этой интенции. Нередко этот вид дискурса менялся в зависимости от экстралингвистических факторов, т.е. является открытым. Необходимо отметить, что если отношение представлять на оси терпимости, то иллюкативная сила будет устремлять эти виды дискурса в сторону минуса или в сторону плюса, но никогда этот дискурс не будет иметь нулевое значение (эмоционально нейтральным).

Ярким примером религиозного дискурса как способа интеракции являются материалы, посвященные деятельности незарегистрированных братств на территории Пермской (Молотовской) и Свердловской областей в период с 1944 по 1964 г. Необходимо отметить, что данный период характеризовался серьезными гонениями на различные религиозные культы, что предопределило характер интеракции.

На отрицательный характер интеракции повлияла структура самого братства. Поскольку непосредственным адресантом является пресвитер, глава протестантской общины, интерпретация событий вне общины зависела от его опыта. Пресвитер зачастую являлся единственным связующим звеном между верующими и центральным органом управления делами конфессии (например, Всесоюзным советом евангельских христиан-баптистов), верующими и областным правительством Совета по делам религиозных культов СССР, верующими и журналистами. Пресвитеру требовалось транслировать сакральные знания без смысловых искажений, которые могли бы повлечь за появление ереси или раскола.

На характер интеракции оказывал влияние и статус общины. Часть конфессий, прошедших регистрацию в областных представительствах Совета по делам религиозных культов СССР, получила покровительство властей, но на незарегистрированные общины были открыты гонения. Именно поэтому риторика взаимодействия органов власти с различными конфессиями будет разной. Регистрацию могли получить лишь те общины, которые отказывались от ключевых ценностей протестантизма: религиозное обучение детей, всеобщее миссионерство, пацифизм. Адресата характеризует и индивидуальное восприятие религиозного опыта. Говорение на языках пятидесятников, религиозные «откровения» баптистов и меннонитов закрепились через систему зафиксированных высказываний как в устной, так и в письменной форме. Религиозный догматизм характерен для речемыслительной деятельности пресвитера, что находит свое отражение и в тексте материалов различных жанров. Картина мира каждого верующего будет определять его общение с внешним миром.

Соответственно, исследуя различные материалы, посвященные жизни протестантских общин в период 1944-1964 гг., внутри дискурса «верующий – неверующий» можно выделить: 1) верующий – атеист (обращенные к неверующим послания в нелегальных религиозных печатных изданиях и статьи-интервью в официальных периодических изданиях); 2) верующий – уполномоченный государственной власти (протоколы с официальных судебных заседаний, протоколы товарищеских судов по месту работы верующих, протоколы «воспитательных» бесед, жалоб, обращений и протестов верующих в официальные органы); 3) верующий – верующий другой конфессии (протоколы заседаний советов верующих периода раскола внутри ВСЕХБ). Для адресанта последней группы представитель другой конфессии (адресат) также будет считаться «отступником», «неверным», «иноверцем». Всего в рамках данной статьи проанализировано шесть документов различных жанров. Материалы позволяют сделать вывод, что иллюкативная сила этого подвида имеет отрицательный вектор.

Лингвистический анализ вышеуказанных материалов был проведен на трех уровнях: морфологическом, лексико-семантическом, синтаксическом. Результаты анализа указывают на отрицательный характер интеракции, из чего складывается и конфликтность данных дискурсов.

На морфологическом уровне для протестантского дискурса свойственен префиксально-постфиксальный способ словообразования, которым пользуются большинство верующих в качестве разговорной лексики: *озлобиться, выругаться, вынарядиться, рабатывать*.

Конверсия, или морфолого-синтаксический способ, представлена в 125 употреблениях: *верующий в Бога* (причастие), *собрание верующих* (подлежащее), *причащающиеся, молящиеся, исповедующиеся, сопротивляющиеся*. Статистика показывает, что конверсия широко распространена в исследуемом материале, Изученные тексты обладают большей пресуппозитивной составляющей.

Протестантский, как и весь религиозный дискурс, отличается и словосложением (67 употреблений): *богобоязненный, богоявленный, клятвоотступник, внутрицерковный, общецерковный, антиевангельский, противоцерковный*.

Лексический уровень любого вида дискурса представляет особый интерес для исследователя, поскольку именно здесь он обращает внимание на специфику применяемых лексических единиц. Каждый вид дискурса характеризуется особой лексикой, служащей для описания участников коммуникативной ситуации, их поступков и характеристик [1, с. 8]. Стоит отметить, что лексический уровень зависит от дискурса и будет разным при реализации той или иной интеракции. Рассмотрим лексический уровень интеракции «пресвитер – верующий». Здесь мы можем отметить два аспекта: лексико-грамматические трансформации и особая лексика. Поле особой лексики формируется за счет лексико-грамматических трансформаций, так и за счет архаизмов, аббревиатур, советизмов.

Характерными чертами интеракции (на лексическом уровне) адресанта – адресата в религиозном дискурсе вступают консервативность и каноничность, что сближает дискурс небольших поместных общин и крупных церковных сообществ. Несмотря на то, что протестантизм – одно из самых молодых направлений христианства, протестантскому дискурсу свойственно большое количество архаизмов, библеизмов и историзмов. С другой стороны, на лексический уровень интеракции пресвитера оказывал влияние и существовавший политико-экономический строй, что объясняет появление в дискурсе советизмов.

Историзмы представлены двумя группами:

1. социальные явления советского строя (10 употреблений) – *октябрята, пионеры, воронаевцы*, («Наши дети не могут быть *октябрятами и пионерами*, мы – христиане» [15]. («...которая состояла с очень давнего времени в секте пятидесятников-воронаевцев» [7];
2. наименование органов государственной власти (25 употреблений) – *Совет по делам религиозных культов, Отдел по делам религиозных культов* («Нам поручено сказать вам, что председатель *Совета по делам религиозных культов* при Совете Министров СССР...») [12].

Стоит отметить, что лексико-словообразовательные советизмы встречаются восемь раз: *колхозники, агитработа*.

Архаизмы представлены тремя группами:

1. наименование характеристик человека, всего 10 употреблений – *ратоборец, ропотник, самочинные, радивые* [17]. («Стыдно за *ратоборцев*, за съезд, что они оказались способными на такие *самочинные* действия») [12];
2. объекты окружающей действительности, 23 употреблений – *казна, церковь* («*Церковь* ЕХБ под руководством Оргкомитета в течение двух лет...») [14];
3. абстрактные понятия, 13 употреблений – *наречие* (в знач. язык: «...говорение» на непонятном языке будто бы являющимся «английским наречием» [13], *служенье, грамота* (в знач. читать и писать). В исследуемых материалах библеизмы встречаются крайне редко, что можно объяснить, прежде всего, принадлежностью их к официально-деловому стилю.

Обнаруженные библеизмы относятся к новозаветизмам и подразделяются, в соответствии с классификацией Л.Г. Лунновой [10], на следующие группы:

1. глагольные,
2. употребления (*просить Христа ради*);
3. наречные, 3 употребления (*с миром, всем сердцем*);
4. междометные, 1 употребление (*Христа ради*). «... проповедник благоговейно закроет Евангелие и призовет *Христа ради* братьев» [2].

Отсутствие среднего образования, социальный статус как верующих, так и самих уполномоченных объясняет широкое применение просторечий и разговорной лексики в официальных документах. Всего находим 60 употреблений: *чинить, хребет, надумать, озлобиться, выругаться, потворствовать, рядиться* («– Все *ропцешь*, брат? – А ты, сестра, все в платье благочестия *рядишься?*», «Никогда нигде не *рабатывала*, перебивалась

выручкой от базарной толкучки») [2]. Распространенность просторечий и разговорной лексики характерна зачастую для жалоб, протестов верующих в официальные органы власти. Как показывают результат исследования, дискурс второго вида представляет собой совокупность интеракций «верующий–правоохранительные органы в лице уполномоченного по делам религиозных культов СССР». В данном случае интеракция является отрицательной за счет использования слов с негативной семантикой.

В группе коммуникантов «верующий-уполномоченный государственной власти», можно выделить несколько способов выражения негативного отношения представителей советской власти к верующим. К первому способу следует отнести применение лексики с ярко выраженной негативной окраской (35 употреблений). Все языковые единицы могут быть расклассифицированы следующим образом:

1. зооморфизмы (*паразит*);
2. социальные группы (*туняедец, проходимец*).

«Статьей четвертой упомянутого Указа предусмотрено, что если при проверке и рассмотрении материалов о лице, ведущем *паразитический* образ жизни, в его действиях будут установлены признаки уголовного преступления...» [14]. В данном случае представитель органов выражает бесполезность (обременительность) верующих для общества. Несмотря на то, что сами верующие свою общину сектой не считали – «... ни в одном Евангелие нет названия «секта»), они, по настоянию уполномоченных использовали ту же негативно окрашенную лексику. «Вы знакомы с тем, что ваша секта запрещена законом?» [16].

Второй способ, по Е.А. Кожемякину, подразумевает применение нейтральной лексики (32 употребления), которая содержит в себе сему (*не*) отрицательной оценки: *нерадивый, нелегальный, незарегистрированный*. В изученных материалах обнаружены и языковые единицы, сниженность которых позволяет выявить третий способ выражения отрицательного отношения с помощью лексических средств (9 употреблений): *потворствовать, жимать*. *Синтаксический уровень анализа* показывает, что, несмотря на желание адресанта больше влиять на адресата при помощи тактик, он может использовать только ограничительный объем языковых средств, присутствующих конкретному языку. Адресант не может выйти за рамки обычного синтаксиса и допустить синтаксические ошибки, поскольку иначе он будет неверно воспринят адресатом.

Группе коммуникантов «верующий – неверующий» при тактическом выборе средств задействуются отношения «свой – чужой». В данной категории можно выделить два подвида: «верующий – неверующий, предста-

витель другой конфессии», «верующий – представитель органов власти». Первый подвид «верующий – неверующий» формирует роль неверующего под влиянием роли адресанта, т.е. даже если он верит в Бога, то в глазах протестантов одной конфессии, он отступник от догматов именно этого братства. «Чужой» в глазах верующего не только неправ в поступках, но и склонен ко лжи. Именно поэтому зачастую верующие используют манипулятивные приемы с целью внушения определенных взглядов.

Речевое манипулирование в данных дискурсах предстает как скрытое воздействие на сознание реципиента в пользу говорящего, или, как отмечает О.Н. Завьялова, «вид речевого воздействия, используемый для скрытого внедрения в психику адресата целей, желаний, намерений, отношений или установок, не совпадающих с теми, которые имеются у адресата в данный момент» [6]. При реализации тактических установок, в данных дискурсах, разворачиваются две темы:

1. высказывания, вольно интерпретирующие Писание;
2. высказывания – призывы.

*Высказывания, вольно интерпретирующие Писание* позволяют преподносить субъективную точку зрения в качестве «исходной очевидности» (12 употреблений). Данный вид высказываний отмечен в группе коммуникантов «верующий-представитель органов».

Н.Д. Голевым был предложен такой определяющий признак манипуляции, как ложь, что соответствует некоторым сложившимся научным представлениям [5, с.10].

При цитировании слов человека (в данном случае, Писания), являющегося авторитетом для адресата, или при упоминании авторитетного имени в манипулятивном тексте цитата зачастую вырывается из общего контекста и домысливается или объясняется манипулятором таким образом, будто авторитет поддерживает взгляды манипулятора или одобряет действия, к которым тот призывает [8, с. 124; 19, с. 692]. В данном случае интеракция формируется в следующий тактический прием, который отражают синтаксические конструкции: «я знаю..., я думаю..., я уверен». Далее адресант неверно цитирует авторитетный источник (Библию).

Ярким примером служит выдержка из Протокола общественного суда над А.Е. Меньшиковым, верующим ЕХБ: «Я знаю, что бог посылает царей, а они всем руководят...» [16]. Эта выдержка иллюстрирует основной принцип, которым руководствовались зарегистрированные протестантские общины в советский период: «Нет власти не от Бога». В Библии же находим следующее. Бог а) сам ставит царей над народами: *Всевышний владычествует над царством человеческим и дает его, кому хочет* (Дан. 4:22,29; срав. Сир. 10:4); *низлагает царей и*

поставляет царей (Дан. 2:21) каждому народу поставил Он вожда (Сир. 17:14; срав. Прем. 6:1-3); 6) сам же, наконец, и управляет через царей земными царствами: Мною цари царствуют и повелители узаконяют правду (Прит. 8:15). Сердце царя — в руке Господа, как потоки вод: куда захочет, Он направляет его (Прит. 21:1). Таким образом, по словам А.Е. Меньшикова руководят «цари» самостоятельно, однако в Библии сказано, что Бог управляет сам через «царей». Объяснить данную интерпретацию Библии следует политическими реалиями того периода, когда преследовали верующих, ставящих под сомнение саму природу советской власти.

В высказываниях-призывах присутствуют формы повелительного наклонения глагола и другие средства, которые способны выступать в функции побуждения (инфинитив, интонационные конструкции) [3, с. 127]. Использование призыва исследовал в своих работах М.А. Осадчий. Он считает свидетельством наличия призыва в тексте реализацию полной или сокращенной схемы призыва: наименование адресата – наименование действия – наименование объекта – императив.

Базовая языковая единица, обладающая призывной (императивной) семантикой, – это глагол. Основной, а значит самой яркой и очевидной его формой для выражения воления является форма второго лица повелительного наклонения единственного и множественного числа: иди (идите), ешь (ешьте) и т.п.

К.И. Бринев, выделял призывы определенные и неопределенные. В определенных призывах, к которым

относятся протест верующих, желаемые действия властей конкретизируются. Структура определенных призывов будет выглядеть, вероятно, следующим образом: А) Хочу, чтобы было Х Б) Знаю, что Х не может произойти само В) Знаю, что если делать У, то, возможно, что будет Х Д) Знаю, что если буду говорить тебе, что необходимо, чтобы было Х, возможно, что ты будешь делать так, чтобы было Х Е) Знаю, что если буду говорить тебе, что нужно делать, чтобы было Х, возможно, ты будешь делать то, что говорю тебе, и наступит Х. Ж) Говорю тебе: необходимо, чтобы было Х З) Говорю тебе: делай У И) Говорю это тебе для того, чтобы ты делал так, чтобы было Х [4, с.137].

В исследуемых материалах высказывания-призывы отмечены в протестах, жалобах верующих и в протоколах заседаний ВСЕХБ и СЦ ЕХБ, всего 8 реализаций. Примером можем назвать следующий протест верующих ВСЕХБ: «Если вы с нами не соглашаетесь, что мы у вас как рабы в угнетении, то предоставьте нам отобранные молитвенные дома, разрешите свободное печатание нашей духовной литературы...» [15]. Приведенный отрывок можно отнести к финальным элементам структуры определенного призыва. Проведенный лингвистический анализ вышеуказанных материалов на морфологическом, лексико-семантическом и синтаксическом уровнях показал применение адресантом широкого ряда специфических языковых единиц (архаизмов, советизмов, библеизмов, историзмов и т.д.), свойственных протестантскому дискурсу. Применение манипулятивных речевых стратегий служит реализации коммуникативной цели адресанта – внушения определенных взглядов и позиций адресанту.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Dijk T.A. van. News as Discourse. N. Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. 200 p.
2. Астраханцев И. Тайны молитвенного дома // Тавдинская правда. 1981. 10 января.
3. Баранов А.Н. Лингвистическая экспертиза текста: теория и практика: учеб. пособие. М.: Флинта, 2007. 592 с.
4. Бринев К.И. Теоретическая лингвистика и судебная лингвистическая экспертиза: монография. Барнаул: Изд-во Алтайской государственной педагогической академии, 2009. 252 с.
5. Голев Н.Д. Суггестивное функционирование внутренней формы слова в аспекте ее взаимоотношений с языковым сознанием // Языковые единицы в семантическом и лексикографическом аспектах / Под ред. Н.А. Лукьяновой. Новосибирск: Новосибирский университет, 1998. С. 9–20.
6. Завьялова О.Н. Речевое (языковое) манипулирование // Культура русской речи. Энциклопедический словарь-справочник / Под рук. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева. М.: Флинта, 2003. С. 566–570.
7. Кожемякин Е.А. Дискурсивный подход к изучению институциональной культуры. Белгород: БелГУ, 2008. 246 с.
8. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. М.: Алгоритм, 2004. 526 с.
9. Кожемякин Е.А. Религиозный дискурс: методология исследования // Научные ведомости Белгородского государственного университета. 2011. № 2 (97). С. 32–47.
10. Луннова М.Г. Библеизмы в современном русском языке // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2008. № 13. С. 40–45.
11. Осадчий М.А. Классификация методов судебной лингвистической экспертизы (на материале экспертной оценки призыва) // Современные проблемы науки и образования. 2011. № 6. С. 3.
12. [Письмо помещным церквям] // Архив Российского союза евангельских христиан-баптистов. Документ 32–28.
13. Письмо Олунина И.А. // Государственный архив Пермского края (ГАПК). Р–1204. Оп 1. Ед. хр. 10. Л. 85.



14. Протест верующих евангельско-баптистского исповедания Урала // ГАПК. Р–1204. Оп 1. Ед. хр. 8. Л. 228.
15. Протест верующих города Перми и Краснокамска // ГАПК. Р–1204. Оп. 1. Ед. хр. 8. Л. 335–336.
16. Протокол допроса Меньшикова А.Е. // ГАПК. Р–1204. Оп 1. Ед. хр. 10. Л. 41.
17. Словарь русского языка: в 4-х т. / Ин-т лингвистич. Исследований РАН; Под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Русский язык; Полиграфресурсы, 1999.
18. Совет церквей евангельских христиан-баптистов // Братский листок. 1970. № 5. С. 23.
19. Шейнов В.П. Скрытое управление человеком (Психология манипулирования). Минск: Харвест, 2004. 816 с.
20. Эванс Ч.С., Мэнис Р.З. Философия религии: размышления о вере / пер. с англ. Д.Ю. Кралечкина. М.: Изд-во ПСТГУ, 2011. 232 с.

© Москвина Юлия Александровна (moskvina\_yuliya@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Уральский государственный университет путей сообщения (Екатеринбург)

## ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

*Нежина Лариса Александровна*

*К.филол.н., доцент, Военный университет Министерства обороны Российской Федерации  
lar.ren@mail.ru*

### FEATURES OF THE FUNCTIONING OF BORROWED VOCABULARY IN MODERN FRENCH

*L. Nizhina*

*Summary:* The article describes the main trends of assimilation of borrowed vocabulary in modern French. The research is based on the analysis of borrowings and neologisms formed from them, recorded in the explanatory dictionaries of 2017-2020. On the basis of extralinguistic factors and intra-linguistic laws of language functioning, the mechanisms of external and internal ways of adding lexical content, their productivity and thematic areas are analyzed.

*Keywords:* French language, modern trends in language development, assimilation of borrowings by the recipient language, frequency of parts of speech, thematic areas of new vocabulary, methods of word formation.

*Аннотация:* Статья посвящена описанию основных тенденций ассимиляции заимствованной лексики в современном французском языке. В основе исследования лежит анализ заимствований и образованных от них неологизмов, зафиксированных в толковых словарях 2017-2020 годов. На основе экстралингвистических факторов и внутриязыковых законов функционирования языка анализируются механизмы внешних и внутренних способов пополнения лексического состава, их продуктивность и тематические сферы.

*Ключевые слова:* французский язык, современные тенденции развития языка, ассимиляция заимствований языком-реципиентом, частотность частей речи, тематические сферы новой лексики, способы словообразования.

Язык – это сложная система, которая находится в постоянном развитии и подвергается различным изменениям. Однако конец XX и начало XXI веков стали периодом стремительного развития технологий, которое повлекло за собой интенсификацию культурных, экономических и, что не менее важно, социальных и языковых контактов между людьми.

Данные тенденции находят свое отражение в словарном составе любого языка. Современная лингвистика традиционно разделяет способы пополнения национального словаря на внутренние и внешние. Другими словами, пополнение происходит либо за счет внутренних ресурсов языка, либо за счёт заимствований. Материалом для исследования послужили современные французские лексические единицы, отобранные методом простой случайной выборки из словарей новых слов «Dictionnaire des mots nouveaux» Робера за 2017-2020 гг., а также сопроводительные статьи к ним в количестве 178 единиц.

Отечественные и зарубежные исследователи выделяют экстралингвистические (психологические, эстетические, общественные) и лингвистические (языковедческие) причины проникновения иностранных элементов в принимающие языки. Таким образом, потребность в номинации новых вещей или жизненных явлений, дань моде в употреблении иностранных слов и выражений наряду с потребностью искоренить полисемию и омоимию или унифицировать понятия в узкоспециализи-

рованной сфере становятся причинами заимствований.

Современный мир развивается в условиях всемирной глобализации, что послужило основной причиной роста лингвистических контактов между представителями различных стран. В результате появилась проблема заимствования иностранных слов и их адаптации в принимающем языке, которая на протяжении длительного периода постоянно находится в центре внимания исследователей.

В современном французском языке на данном этапе культурно-исторического развития многие заимствования становятся актуализированными, высокочастотными в узусе и их освоение является необходимым условием обеспечения эффективной коммуникации.

Французский язык на протяжении всей своей истории существования заимствовал из различных языков (в том числе живых и мертвых) лексику, за счет которой происходило пополнение или обогащение словарного состава.

Слова, заимствованные из другого языка, не сразу входят в лексическую систему языка-реципиента. Должно пройти определенное время, чтобы осуществился процесс приспособления, так называемая акклиматизация или **ассимиляция**.

Чаще всего заимствованное слово приспособива-

ется к системе языка-реципиента, выражаясь в новой форме и / или содержании. По мнению отечественных исследователей, «заимствование представляет собой активный процесс, потому что заимствующий язык не пассивно воспринимает чужое слово, постепенно перестраивая и подстраивая его в сеть своих внутренних системных отношений» [2, с. 211].

В первую очередь заимствования подвергаются **фонетической ассимиляции**. И хотя в фактическом материале зафиксированы случаи, в которых французскому языку не потребовалось прибегать к фонетической адаптации, например: *vlog* [ˈvlɔg] (сущ., м. р.) от англ. *vlog* [ˈvlɔg] – периодически обновляемая авторская лента видеосообщений и размышлений на разные темы, каждое из которых может быть прокомментировано читателями (веблог), такое совпадение произносительных тенденций скорее исключение, так как в 93 % от общего количества проанализированных примеров звуковому образу иноязычного слова приходится приспосабливаться под правила фонетической системы французского языка: ударение всегда переносится на последний слог, труднопроизносимые фонемы иностранных слов устраняются и заменяются привычными для носителей языка фонемами, буквосочетания начинают читаться по правилам чтения языка-реципиента. Нижеследующий пример наглядно иллюстрирует все перечисленные типы изменений: *dystopie* [distɔˈpi] (сущ., ж. р.) от англ. *dystopia* [disˈtɒpjə] – литературный жанр, описывающий общество / место, где все плохо (антиутопия).

Более того из примера видно, что фонетическая ассимиляция может сопровождаться и **графической** адаптацией слова (31,5 %), а именно заменой окончания английского существительного на привычную для французской морфологической системы немую букву «е».

При **морфологической ассимиляции** в современном французском языке все заимствованные нарицательные существительные приобретают артикль, а слова языка-донора, не имеющие категории рода, распределяются по родам и чаще всего, в 67 % от общего количества примеров, они приобретают мужской род. Примеров, когда в языке доноре у существительного есть род, но при ассимиляции французским языком он изменяется, при прямом способе заимствования зафиксировано не было.

Однако при опосредованном заимствовании такой вариант возможен, например, слово «*katal*» (катал — единица измерения активности катализатора в Международной системе единиц) пришло во французский язык из древнегреческого. В языке-доноре данное слово являлось существительным женского рода, но так как процесс заимствования проходил опосредованно через английский язык, в котором категория рода у подобного

типа существительных отсутствует, то во французском языке, подчиняясь закону частотности, заимствование приобрело мужской род.

Следует отметить тот факт, что в случае заимствования глаголов, данная часть речи в 100 % подвергается морфологической ассимиляции, а именно приобретает форму, свойственную французским глаголам 1 группы, например:

- *coder* от англ. глагола *to code* – программировать;
- *texter* от англ. глагола *to text* – общаться путем кратких текстовых сообщений (смс).

Что касается **лексической ассимиляции**, то в 72,5 % от общего количества проанализированных примеров она отсутствует, то есть значения непосредственно заимствований и их иноязычных прототипов остаются идентичными. Возможно, данный факт объясняется тем, что заимствуются в большинстве своем конкретные или вещественные имена существительные, не имеющие дополнительных или переносных значений, в то время как лексическая ассимиляция заимствованной лексики может осуществляться только при многозначности заимствуемого слова. В таком случае ассимилируется, как правило, одно значение заимствованного слова, т. е. полисем становится моносемом [1, с. 75]. Например, для английского существительного «*spoiler*» словарь приводит следующие варианты значений:

- *грабитель, мародёр,*
- *то или тот, кто портит что-либо,*
- *неожиданный победитель,*
- *помеха, третий лишний (третий кандидат на выборах, портящий шансы наиболее вероятного победителя),*
- *спойлер (сообщение на форуме, разглашающее информацию, которая должна была стать сурпризом: развязку детектива, финал кинофильма, исход спортивного матча и т. п.).*

Из всех перечисленных значений данное английское существительное, заимствованное французским языком, сохранило только последнее. И такого рода семантическая ассимиляция (26 %) вполне объясняется тем фактом, что все остальные значения французский язык уже давно вполне способен передать собственными ресурсами.

При семантической ассимиляции также возможен и обратный вышеописанному процесс, то есть когда заимствованное слово не сужает, а наоборот приобретает новый нюанс значения, отличный от его значения в языке-доноре. Но такие случаи крайне редки (1,5 %), например: английское существительное *biopic* (м. р.) помимо присущего ему исходного значения «*фильм-биография, биографический фильм*» во французском языке расширяет свое значение путем метафорического переноса

для обозначения и *биографических романов*.

В случае удачной ассимиляции заимствованная лексема входит в систему языка-реципиента и начинает активно функционировать независимо от жизни его прототипа в языке-источнике. В дальнейшем заимствованное слово также может подвергаться новым морфологическим трансформациям, обрастая производными словами или дериватами. Однако учитывая языковую политику Франции данный процесс не всегда однозначен. В борьбе за чистоту языка принимают участие не только представители государственных структур и различных организаций, но также и представители французского народа, которые заинтересованы в сохранении собственной культуры и языка. Заимствованным словам стараются подобрать французские эквиваленты или создать с помощью внутренних ресурсов языка неологизмы, описывающие данный сегмент действительности. Так, например, транслитерированные с английского языка существительные:

- *coworking* (сущ., м. р.) – в *широком смысле* – подход к организации труда людей с разной занятостью в общем пространстве; в *узком* – коллективный офис (коворкинг, сотрудничество);
- *like* (сущ., м. р.) – популярный в Интернете способ показать свое одобрение какого-либо материала или информации (лайк);
- и акроним *lol* – интернет-мем, означающий «громко смеяться», уже сосуществует с французскими вариантами «*cotravail*», «*j'aime*», «*mdr*» – аббревиатура от «*mort de rire*». Однако процесс замены заимствований собственно французскими словами происходит медленно, о чем говорит низкая продуктивность описанных выше тенденций – 10 % от общего количества примеров.

Гораздо чаще сами заимствования начинают образовывать дериваты по моделям французского словообразования – 45 % от общего количества примеров. **Тематическая сфера** заимствований активно образующих дериваты отличается от общей тематики заимствований тем, что здесь полностью отсутствует сфера гастрономии. Абсолютное большинство дериватов образуются в тематической сфере, описывающей Интернет и информационные технологии (56 %).

Что касается **частей речи**, которые образуются от заимствований, то чаще всего от заимствованных слов французский язык образует существительные (54 %), например:

- *jobiste* – студент, подрабатывающий на каникулах;
- *googlage* – поиск информации с помощью поисковой системы Гугл;
- *youtubeur* – пользователь крупнейшего видео-сайта Ютуб;
- *ubérisation* – термин «уберизация» относят к ис-

пользованию компьютерных платформ, таких как мобильные приложения, для проведения сделок между клиентами и поставщиками услуг.

Следующей по частотности частью речи, которую образует французский язык от заимствований, являются глаголы (32 %) и все они образуются по типу спряжения 1 группы, например:

- *liker* (гл.) – лайкнуть, выразить свое одобрение;
- *troller* (гл.) – троллить (размещать в Интернете: на форумах, в дискуссионных группах, и др., – провокационные сообщения с целью вызвать конфликты между субъектами и т. п.);
- *code-barrer* (гл.) – присваивать товару штрих код, штрихкодировать;
- *oscariser* (гл.) – награждать премией «Оскар».

Данная тенденция объясняется историей развития французского языка. Дело в том, что к 3 группе относятся неправильные глаголы, которые в процессе нормализации французского языка в XVII веке, ввиду частотности своего употребления, так и не были приведены к единой форме инфинитива и общему для всех глаголов группы способу спряжения. В свою очередь, глаголы 2 группы являются самой непродуктивной моделью в современном французском языке. Следовательно, дериваты от заимствований не могут образовываться по моделям этих групп глаголов. Также, при выборе модели словообразования от заимствований свою роль сыграл факт частотности глаголов 1 группы; соответственно, все новообразования образуются по более продуктивной модели, а именно 1 группы.

Реже всего от заимствованных слов образуются имена прилагательные (14 %), например:

- *googlable* – имеющий потенциальную возможность быть найденным с помощью поисковой системы Гугл;
- *dystopique* – антиутопический;
- *oscarisable* – имеющий потенциальную возможность быть награжденным кинопремией «Оскар»;
- *trollesque* – вызывающий негативную реакцию.

Как видно из приведенных выше примеров, чаще всего от заимствований дериваты образуются путем **суффиксации** – 56 % от общего количества проанализированных примеров.

Другие способы образования новых слов по моделям французского языка представлены следующим образом: **префиксация** (16 %):

- *autogoogliser* – искать свои персональные данные в поисковой системе Гугл;
- *surliker* – выражать чрезмерное одобрение какому-либо материалу, опубликованному в Интернете;



**словосложение** (12 %):

- *datalogie* – раздел информатики, изучающий проблемы анализа, обработки и представления данных в цифровой форме (наука о данных);
- *twittosphère* – существительное, которое объединяет все, что относится к пространству социальной сети Твиттер (как сообщество пользователей, так и публикуемые материалы, твиттосфера).

Самыми редкими способами словообразования от заимствований являются: конверсия (5 %), расширение

значения слова за счет метафорического переноса (1 %) и аббревиация (1 %).

Такое распределение продуктивности способов словообразования не является неожиданным и полностью соответствует тенденциям словообразования, существующим в современном французском языке.

Также были отмечены случаи **совмещения способов** словообразования (9 %), например: *microblogage* (сущ., м. р.) – публикация небольших сообщений в микроблоге.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ломизова Т.И. Лексикология французского языка: Учебное пособие для студентов заочного отделения. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2004. – 142 с.
2. Маслов Ю.С. Категория предельности / неопределенности глагольного действия в готском языке // Очерки по аспектологии. – Л.: 1984. – С. 209-224
3. Dictionnaire des mots nouveaux 2017 [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://www.lerobert.com/sites/default/files/common/docs/2017-CP-mots-nouveaux.pdf>
4. Dictionnaire des mots nouveaux 2018 [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://www.dictionnaire.exionnaire.com/dictionnaire-mots-nouveaux-petit-robert-2018-f4389.html>
5. Dictionnaire des mots nouveaux 2019 [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://www.dictionnaire.exionnaire.com/dictionnaire-mots-nouveaux-petit-robert-2019-f4458.html>
6. Dictionnaire des mots nouveaux 2020 [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://www.lerobert.com/mots-nouveaux-petit-robert.html>
7. <https://fr.wiktionary.org>

© Нежина Лариса Александровна (lar.ren@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Военный университет Министерства обороны Российской Федерации

## НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ - ЛАВАНДОВАЯ ЛИНГВИСТИКА

### A NEW DIRECTION IN MODERN LINGUISTICS - LAVENDER LINGUISTICS

A. Ołtuszyk

*Summary:* The article is devoted to the current problem of a new direction in modern linguistics, the so-called Lavender linguistics, also known by the concept of Gayspeak, LGBT language or pink language. Since this problem is relatively young, it has been little studied and requires further research. This trend in modern linguistics makes it possible to study the characteristics of speech of a group of people who differ in their sexual orientation. The author gives two examples from the field of lavender linguistics, namely the phenomenon of the polar language in Great Britain, as well as the jargon of the homosexual community in the Polish People's Republic. In addition, the article reveals the contents of the abbreviation LGBT.

*Keywords:* lavender linguistics, pink language, LGBT, polari, LGBT research.

**Олтушик Алина Барбара**

Аспирант, Московский государственный  
психолого-педагогический университет  
oltuszyk.alina.a@gmail.com

*Аннотация:* Статья посвящена актуальной проблеме нового направления в современной лингвистике, - так называемой Лавандовой лингвистике, известной также под названием гей-язык (англ. «Gayspeak»), язык ЛГБТ или розовый язык. Так как данное направление является относительно молодым, оно мало изучено и требует дальнейших исследований. Данная тенденция в современной лингвистике дает возможность изучения особенностей речи группы людей, отличающихся сексуальной ориентацией. Автор приводит в статье два примера из области лавандовой лингвистики, а именно феномен языка поляри в Великобритании, а также жаргон гомосексуального сообщества в Польской Народной Республике.

*Ключевые слова:* лавандовая лингвистика, розовый язык, ЛГБТ, поляри, исследования ЛГБТ.

Уильям Лип из Американского университета в Вашингтоне (Washington University) считается инициатором и координатором проекта «Lavender Languages & Linguistics Conference», реализуемого с 1993 года. Профессор У. Лип первым предложил термин «lavender linguistics». Это совершенно новое направление в современной лингвистике, открывающее большое языковое поле, освещающее особенности речи представителей гомосексуального сообщества [18, 3-4]. В данной области научных исследований, безусловно, анализируется вовлеченность человека в сеть различных конвенций и гендерных стереотипов, рассматриваются многочисленные проблемы, связанные с феноменом. Главным предметом рассмотрения в этом вопросе было, конечно, феминистское направление, за которым следовали гендерные размышления, а дальше — квир-исследования (*queer studies*) [12, 28], исследование языка сексуальных меньшинств (лесбиянок, гомосексуалистов, трансвеститов), *обычно употребляемого внутри группы (in-group)* [13; 225]. Лингвистика лавандовая известна также под понятием „гей-язык (англ. «Gayspeak») – термин, описывающий чрезмерно акцентированное произношение с использованием широкого голосового диапазона, мелизматика и фрикативных звуков, а также оскорблений, иронии, сарказма и сексуально-эротичных отсылок в форме стилистических приемов для создания образности и дополнительного экспрессивного эффекта” [18; 3-4].

Д.Б. Вершинина подчеркивает, что «Квир-теория обогатила тематику и проблематику гендерных исследований, дав возможность не только изучать гомосексуальность, но и анализировать, как на разных исторических этапах конструировалась и поддерживалась так называемая гетеронормативная матрица. Квир-теория позволяет критически взглянуть и на сами гендерные исследования с точки зрения воспроизведения ими бинарности мышления (*мужчины/женщины, маскулинное/феминное*)» [6, 177].

Особенно значимы в связи с возникновением таких научных направлений ЛГБТ исследования, и квир-исследования, по мнению А.П. Шевелевой, являются «размыванием границ между субъектом и объектом», где в призме внимания «значимость личности исследователя» [17; 74].

Профессор Малгожата Кита пишет, что лавандовая лингвистика - это термин, лингвистический ярлык для обозначения области лингвистических исследований, которые представляют собой стиль, язык, а также языковое и коммуникативное поведение людей, называемых с помощью аббревиатуры ЛГБТ [9; 61].

Следует отметить, что изначально для этой группы людей существовал термин *gay people* (буквально переводится, как «люди гей»). Но поскольку термин *gay* (геи) все еще ассоциировался в основном с мужским полом, женщины-лесбиянки стали требовать, чтобы о них говорили

так, как раньше, - *lesbians* (лесбиянки), и таким образом противодействовать их маргинализации. Фраза *gay men and lesbians* (геи и лесбиянки) должна была служить этой цели. Наконец, были добавлены другие группы, что привело к появлению таких терминов, как *lesbian, gay, bisexual, transsexual/transgender(ed)* (лесбиянки, геи, бисексуалы, транссексуалы/трансгендеры), включенных в аббревиатуру LGBT или GLBT. Кроме того, появилось слово *queer*, «квир», (буквально: «странный»), использование которого, с одной стороны, означало присвоение уничижительного термина гомосексуальному человеку, чтобы лишить его дополнительных коннотаций, а с другой стороны, это должно было стать термином, в совокупности описывающим людей с негетеросексуальными предпочтениями. Включив это слово, была создана аббревиатура LGBTQ, и добавив *questioning* «есть сомнения относительно их собственного пола или сексуальной ориентации» - LGBTQQ. Тем не менее, наиболее часто используемая форма по-прежнему ЛГБТ [8; 141].

«Язык лаванды» использует разные языковые уровни, от фонетического до стильного и текстового, и, наконец, дискурсивный. Он также включает в себя паравербальный и невербальный кодекс - набор поведений, которые социально признаны как гомосексуальные или экологически понятные культурные коды, которые сигнализируют о гомосексуальной ориентации. Его многомерность также начинает появляться в недавних исследованиях польских лингвистов, которые очень заинтересованы в вопросах терминологии, а также в текстуализации и дискурсивности языка LGBTQ [9; 62-63].

В польской лингвистике кроме терминов «Лавандовая лингвистика» или «лавандовый язык», существует также термин «розовый язык». Профессор Бартош Варкоцки считает, что фраза «розовый язык» идеально соответствует дискурсу ЛГБТ, оправдывая свое мнение следующим образом: «У всех нас есть розовый язык, это правда. Вы также можете высунуть язык насмешливым жестом, хотя это не всегда хорошо кончается. Язык липкий, плотский и сексуальный. «Розовый язык» должен быть прежде всего синонимом дискурса о гомосексуализме в начале XXI века. Однако буквальность «метафоры» (розовый язык - это здоровый и нормальный язык) была для меня неотразимо соблазнительной. Настолько, что я начал смотреть на «розовый язык» парадоксальной универсальности, как «белые зубы» из дебютного романа Зади Смит. Если бы дорогие читатели увидели нечто подобное, успех книги был бы полным» [3; 14-15].

В дискурсе ЛГБТ цвет лаванды важен и хорошо вписывается в данную культуру. Это может оправдать название лингвистической тенденции, посвященной изучению языковых проблем и использованию языка в такой специфической группе пользователей (носителей), как лавандовая лингвистика.

Одним из самых ярких примеров Лавандовой лингвистики является недавно систематизированный британский «язык» (диалект/жаргон/сленг) поляри. «Основа современного языка гей-сообщества – Polari, – секретный язык маргинальных групп гей-населения. Именно его секретность стала причиной невозможности изучения этого явления до кардинальных экономических трансформаций» [18; 3]. Но этот термин включает в себя не только прошлый «секретный» гей-сленг, но и воровской жаргон, жаргон преступного мира проституции и наркоманов, жаргон моряков, элементы кокни в Восточном Лондоне и связанный с ним рифмующийся сленг, а также слова обратного сленга. С другой стороны, поляри - это также аллюзивный жаргон некоторых британских телевизионных программ, особенно с шестидесятых годов, до появления гомосексуальных правил в 1967 году. Он также содержит смесь слов, заимствованных из идиша. Название «поляри» происходит от итальянского языка — *parlare*. Конечно, только некоторые слова, включенные в поляри, перешли в разговорный язык, не все из них были бы понятны и современному британскому гею [7; 123].

В Польской Народной Республике (1947-1989), по мнению нескольких ученых, в том числе Й. Буршты, также наблюдался характерный способ общения людей нетрадиционной сексуальной ориентации. Гомосексуальное сообщество того времени, очевидно, характеризовалось отдельным «жаргоном» - «розовым языком», который представляет собой такой же набор слов и ассоциаций, как и характерный стиль речи и мышления об их «инаковости». Это был язык, наполненный жаргонными терминами, код, распознаваемый только инсайдерами и основанный на аллюзиях, предложениях, ничего прямо не называя. Существует несколько отдельных аспектов, которые чаще всего повторяются в отдельных повествованиях: это самоидентификация и, следовательно, размышление о том, как и с помощью каких определений или категорий идентичности строится повествование о «раскрытии» своего сексуального различия; отношения с близкими родственниками; характерные черты «жаргона» гомосексуальных сообществ, его аллюзивность, игривость и подрывной потенциал. Кроме того, Й. Буршта замечает, что общими чертами для этой социальной группы являются чувство отчужденности и инаковости, исключения из общества, которое выражается в том, что они называют себя «другими» и используют гетеронормативную лексику для идентификации своих партнеров, которых называют просто - «друзьями» [2; 24-25].

Лавандовая лингвистика в настоящее время становится все более популярной, особенно на Западе, где предметы, связанные с нетрадиционной сексуальной ориентацией, не вызывают столько противоречий, как в России или Польше. Хотя следует отметить, что гендерная лингвистика, которую можно назвать «предшественником» лавандовой лингвистики в России, находится на очень высоком уровне.

Можно задать вопрос, существует ли сегодня польский или русский язык/ЛГБТ-сленг? Ответом может послужить мнение профессора из Варшавского Университета Кжиштофа Заблоцкого: «Несомненно, такой код и такой язык существуют, вероятно, каждый сможет вспомнить некоторые «тематические» слова или фразы или примеры невербального общения. Но я думаю, что эти вопросы следует рассматривать в несколько более широком культурно-языковом контексте» [7; 121].

Таким образом, Лавандовая лингвистика в настоящее время привлекает большое внимание лингвистов в мире, так как сексуальные меньшинства в последние годы получили большой импульс для развития и заявления о себе в широком общественном поле, в связи с чем начали развиваться язык и особенности произношения, дискурсивные характеристики речи представителей гей-сообществ. И изучение данного направления лингвистики становится задачей современного языкознания.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Bulter J., *Uwikani w Płeć. Feminizm i polityka tożsamości*, Warszawa 2008.
2. Burszta J., „Do czego się było przyznawać, jak nie istniał homoseksualizm?” Różowy język w narracjach pamięci o męskiej homoseksualności w PRL [online:] <https://link.do/BODIM> (15.03.2020).
3. Warkocki B., *Różowy język. Literatura i polityka kultury na początku wieku*, Warszawa 2013.
4. Warkocki B., *Trzy fale emancypacji homoseksualnej w Polsce* [w:] *Porównania* 15, Poznań 2014.
5. Winnicka E., *Dlaczego nie możemy o tym rozmawiać...* [w:] „*Polityka*” 39, 2003
6. Вершинина Д.Б. Гендерные аспекты истории запада: основные дискуссионные поля // *Вестник пермского университета: история*. — Выпуск 4 (39). — Пермь, 2017.
7. Zabłocki K., *Luj przyjacielem Dorotki? Meandryczne meta refleksje o tęczowym języku z filologiczno komparatystycznym przegięciem* [w:] *InterAlia. Pismo poświęcone studiom queer* 2019; 14 (14).
8. Krzyszpień J. *Język i emancypacja LGBT: uwagi praktyczne* [w:] *Queer Studies. Podręcznik kursu*, Warszawa 2010.
9. Kita M., *Czy potrzebna jest lawendowa lingwistyka?* [w:] *Polonistyka Na Początku Xxi Wieku: Diagnozy Koncepcje Perspektywy, Tom III, Współczesne Aspekty Badań Nad Językiem Polskim – Teoria I Praktyka*, Katowice, 2018, s. 61-73.
10. Kurpios P., *Poszukiwani, poszukiwane. Geje i lesbijki a rzeczywistość PRL*. [w:] *Zeszyty Kulturoznawcze* 1, 2003.
11. Lis B., *Seksualne obywatelstwo i nieheteronormatywne doświadczanie przestrzeni* [w:] *Kultura Popularna*, nr 2 (24), 2009.
12. Rejert A., *Płeć – język – kultura*, Katowice 2013.
13. *Словарь терминов межкультурной коммуникации* / И.Н. Жукова, М.Г. Лебедько, З.Г. Прошина, Н.Г. Юзефович; под ред. М.Г. Лебедько и З.Г. Прошиной. — М.: Флинта: Наука, 2013. — с 225.
14. Уэст К., *Зиммерман Д. Создание гендера // Хрестоматия феминистских текстов* / под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. СПб.: Дмитрий Буланин. — 2000.
15. Устинкин С.В., Рудакова Е.К., Эминов Д.С. *Гендерные стратегии «мягкой силы» НПО как инструмент реформирования культурного кода общества и государства в России* // *Власть*, (1). — 2016.
16. Здравомыслова Е., Темкина А. *Феминистские рефлексии о полевым исследовании* // *Laboratorium*. 2014. 6 (1): 84-112.
17. Шевелева А.П. *Проблема изучения культур и практик «невидимых» групп* // *Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология*. — 2013.
18. Шилин В.А. *Концептуальная метафора в языке англоговорящего гей-сообщества* // *Научно-практический электронный журнал аллея науки №3(19) 2018* — Симферополь, 2018.

© Олтушик Алина Барбара (oltuszyk.alina.a@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ВОПРОСЫ ПИСЬМЕННОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА В УЧЕБНИКЕ «ШУРА»НЫҢ «ТЕЛ ЯРЫШЫ»

### QUESTIONS WRITTEN LANGUAGE IN THE TEXTBOOK "SHURA" "LANGUAGE COMPETITION"

R. Khusnetdinov  
L. Ryazapova

*Summary:* The period of the late 19th century and the beginning of the 20th century entered the history of the Tatar people as the time of the birth of new Tatar literature and was called the «golden period» of national literature. Speaking about the role and place of writing and literary traditions in the history of the development of the Tatar literary language, the authors rely on the etymological, semantic and functional interpretation of the ethnonym "Turk". The problems of the functioning of the Tatar literary language have become the subject of active discussions in various areas of public life.

The object of the research is a textbook published in 1910 by the editor-in-chief, which consolidated all the scientific articles of the «Language Competition» under the title «Шураның «Тел ярышы». This publication contains all the materials of the «Language Competition» held in the magazine «Shura».

The purpose of the research is to analyze the publications of the «Shura» magazine focused on language issues, including materials of the «Language Competition», published as a separate edition, from the perspective of the main methods and attitudes to the principles of formation of the Tatar written literary language.

In the Soviet period, and even in modern Tatar philology, unfortunately, there is no clear understanding of the goals, reasons for the start of this competition and the results obtained.

*Keywords:* epoch, periodical press, written literary language, terminology, manual, advertisement, language competition, contest, evaluation, value.

**Хуснетдинов Радик Маулитзянович**

К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Казанский национальный  
исследовательский технологический университет»  
babay1982.00@mail.ru

**Рязанова Лилия Зиннатулловна**

К.т.н., доцент, ФГБОУ ВО «Казанский национальный  
исследовательский технологический университет»  
ryazapova@mail.ru

*Аннотация:* Период конца XIX века и начало XX столетия вошел в историю татарского народа как время зарождения новой татарской литературы и назывался «золотым периодом» национальной литературы. Говоря о роли и месте письменно-литературных традиций в истории развития татарского литературного языка, авторы опираются на этимологическую, семантическую и функциональную трактовку этнонима «тюрк». Проблемы функционирования татарского литературного языка стали предметом активных дискуссий в разных областях общественной жизни.

*Объектом* исследования является учебник, выпущенный 1910 году главным редактором, который объединил все научные статьи «Языкового состязания» под названием «Шураның «Тел ярышы». Именно в данном издании собраны все материалы «Языкового состязания», проводимого в журнале «Шура».

*Целью* исследования является анализ публикаций журнала «Шура», посвященных вопросам языка, в том числе материалов «Языкового состязания», опубликованных в виде отдельного издания, с точки зрения основных подходов и взглядов на принципы формирования татарского письменного литературного языка.

К сожалению, в советский период и даже в современной татарской филологии нет четкого понимания о целях, причинах начала данного конкурса и полученных результатов.

*Ключевые слова:* эпоха, периодическая печать, письменный литературный язык, термин, учебник, объявление, языковое состязание, конкурс, оценка, ценность.

Конец XIX века и начало XX столетия ознаменовались сложной и запутанной эпохой в развитии татарского языкознания, литературоведения и культуры в целом. Именно послереволюционный период должен был становиться опорой национального самосознания и эстетического развития народа. В целом, смело можно утверждать, что данная эпоха хоть и стала сложной во многих областях, но начало двадцатого столетия – это «золотой период» татарского литературоведения и время рождения периодической печати татарского народа.

Из источников, описывающих историю развития татарского литературного языка известно, что с конца XIX столетия и начала XX века интеллигенция, духовенство,

просветители, ученые начали продвигать идею о доступности и доходчивости письменного литературного языка и обогащения классического старотатарского языка новыми речевыми единицами [1, с.17–22].

В ходе исследования данных вопросов, устанавливается возможность обозначения языка разными терминами, такими как: «Казан теле», «Казан шивәсе», «лисане әдәби», «татар-төрөк шивәсе», «Тәржемән» шивәсе», «Казан халкы сөйләшә торган тел», «саф төрки», «саф татар теле», «урам теле», «гавам теле», «урта лисан», «урта тел». В современной лингвистике вошедшие в оборот термины: «литературный язык», «старотатарский язык», «книжный язык» впервые получают свое обозначение в начале XX столетия и входят в научный оборот.

Целью исследования является анализ публикаций журнала «Шура», посвященных вопросам языка, в том числе материалов «Языкового состязания», опубликованных в виде отдельного издания, с точки зрения основных подходов и взглядов на принципы формирования татарского письменного литературного языка.

Как известно из источников, начавшаяся в газете «Нур» «Языковая дискуссия» об использовании нужной вариации языка переросла до «Языкового состязания» – «Кәлям мәсабәкасе» в журнале «Шура» [2, с. 4–15].

Выходивший в Оренбурге два раза в месяц с января 1908 г. по декабрь 1917 г. журнал «Шура» (что значит «совет», «место совета») являлся единственным из татарских печатных изданий начала XX века, для которого обсуждение вопросов языка было одной из приоритетных задач [2, с. 3–4].

Всего в свет вышло 240 номеров журнала, регулярно издававшегося на протяжении десяти лет известными татарскими промышленниками – братьями Мухаммедшакиром (1857–1912) и Мухаммедзакиром (1859–1921) Рамиевыми. 16 февраля 1906 г. Рамиевы получили разрешение на выпуск в Оренбурге татарской газеты под названием «Вақыт», а 13 декабря 1907 – на издание журнала «Шура», который с января следующего года начали печатать в собственной типографии.

Уже в свидетельстве на право издания журнала было указано, что редактором его станет Ризаэтдин Фахретдин. Как отмечал текстолог и археограф Р.Ф. Марданов, «... то, что «Шура» заявил о себе на арене татарской печати начала XX столетия как о информационно насыщенном энциклопедическом татарском журнале, объемлющем все стороны общественной жизни, стало в первую очередь плодом эрудиции и старательности его редактора – энциклопедически образованного ученого Ризы-казыя [3].

Для начала необходимо описывать суть данного состязания. Формой организации диспута стал своего рода конкурс, получивший название «Языковое состязание», о начале которого было сообщено в специальном «Объявлении», где редактором были определены рамки «Языкового состязания» и изложены цели его проведения: *“Ана телемезнең рәваж вә тәрәккыйына укучы вә йазучыларның гайрәт вә һәвәсләре артуына сәбәб улсын өчен, “Шура” идарәсе кәлям мәсабәкасы ачарга карар бирде. Ошбу мәсабәка, идарәгә махсус уларақ, 40 йулдан аз вә 60 йулдан күб улмаз шарты илә, нә тугърыда улса да улсын, һич бер чит сүз катыштырмай, халис вә саф төркичә бер мәкалә йазмақдан гыйбарәтдер...”* [4]. «Дабы энергия и усердие читающей публики и писателей способствовали распространению и развитию нашего родного языка, руководство «Шуры» постановило дать на-

чала состязанию в области словесности. Суть данного соревнования состояла в написании статьи на чистом, истинно тюркском языке без использования каких-либо чужеродных слов, которая может быть посвящена любой теме, с условием, что объем ее не превысит 60 строк и будет не менее 40» [2, с. 13].

Таким образом, была определена сложнейшая цель: доказать, что развитие татарского литературного языка за счет его собственных ресурсов вполне реально [2, с. 13].

В каждом номере журнала, начиная с восемнадцатого, печаталось по одной статье из числа присланных на состязание; всего в 1909 г. увидело свет 11 статей. Статьи публиковались по мере поступления, без подписи автора, под порядковым номером, для того, чтобы обеспечить непредвзятое отношение и объективную оценку, и свободу выражения мнений со стороны читателей, так как они были судьями конкурса. Далее опубликование статей в самом журнале прекратилось, в связи с решение объединения всех публикаций в единый учебник.

В данной статье объектом исследования является учебник, выпущенный 1910 году главным редактором, который объединил все научные статьи «Языкового состязания» под названием «Шура»ның «Тел ярышы» («Языковое состязание» журнала «Шура»). Данный учебник имеет огромную ценность для развития татарской филологии. Он состоит из 5 частей и 195 страниц.

Для данного научного исследования наибольший интерес вызывает 3 часть учебника, где представлены все принятые статьи для «Языкового состязания», поэтому данная часть будет описана подробнее, а остальные – будут только перечислены с небольшими комментариями.

Во введении учебника «Шура»ның «Тел ярышы» отобраны 7 статей без указания их авторов. Исходя из названий: *“Тел ярышында улан шартлар”* [5, с. 12–13], *“Ошбу рисаләнең тәртибе”* [5, с. 13–14] в них описываются условия и порядок проведения данного состязания. Также можно предположить, что автором данных публикаций является сам редактор журнала.

Следующие 5 статей: *“Тел ярышы”* [5, с. 3–4], *статья без названия* [5, с. 4–5], *“Без вә ана телемез”* [5, с. 6–7], *“Телемезгә хезмәт итү”* [5, с. 8–10], *“Тел сакламак юлы”* [5, с. 11–12], расположенные в вводной части учебника освещают вопросы сохранения языка. Также указывают на необходимость служению языку, так как без языка народ не сможет существовать.

Приведем отрывок из статьи *“Телебезгә хезмәт итү”*: *“Ана телебезгә күпме азмы хезмәт итүчеләр электән һәм улмыштыр. Болар хакында тәфтишләр итәргә вә*

хакларында бер дәфтәр тәртип кылырга һәнүз итешде-кебез юк.

*Имам Бохара хәзрәтләре: «Бер вакытта Өнәс бине Мәликтән (разый Алла гына) хәдис риваять итүчеләр кемнәр вә ни кадәрдер? дия хәтеремә килеп санарга керештем вә тоташтан өч йөз кадәр адәм санадым» диер. Бу затның хатирәсенә тәгъжиб итмәк мөмкин дәгелдер. Электән дәфтәр итеп куймамыш шәйләр хакында безем өчен биш-ун адәм санамак мөхаль хакимендәдер...» [5, с. 8].*

Здесь показаны переживания автора о безопасности народа, который ничего не делает для сохранения родного языка. Рвением только определенного количества людей невозможно продвижение вперед и достижение результатов. Он просит объединиться неравнодушных для будущего языка и народа.

Такого рода обращений к народу можно найти в каждой статье, которые объединены в единую языковую тематику.

Первая часть представлена под названием *“Тел хакында улан бәгъзе фикерләр”* [5, с. 15], куда включены обзорные статьи Мухамметсалиха Жданова *“Тел төзәтмәк”* [5, с. 15–17] и Гумара Джанибикова *“Тел мәсьәләсе”* [5, с. 17–19]. Они также представляют интерес для развития и сохранения родного языка.

Вторая часть носит название *“Бәгъзе бер иске язучулардан нөсхәләр”* [5, с. 19]. В ней даны три статьи: *“Фатыйма Солтан кабере”* [5, с. 19], *“Бу авыл запись хаты торыр”* [5, с. 20–21], *“Ижарә язучу”* [5, с. 21–22]. После них не указаны авторы, но имеется комментарий редактора о получении данных записей с указанием места и времени получения или самостоятельного вручения автора Р. Фахретдину. Одно из комментариев редактора представлено ниже: *“моның нөсхәсе тәржемә кылыныр өчен дия Уфада элек вакытта улан Палат тарафыннан собраниегә жиберелмеш иде шул вакыт күчереп калдым. Асыл кагыйдәдә тугра (гайрәб. Авт.) да бар иде. Имласы үзгәртелмәде”* [5, с. 21]. То есть редактор указывает о получении данного экземпляра от самого автора во время поездки на собрание в Уфу.

Третья часть полностью посвящена «Языковому состязанию», то есть объединению всех принятых статей для конкурса, которых по одному можно было увидеть в каждом номере журнала «Шура», начиная с 1909 года.

Третья и главная часть начинается с объявления о конкурсе [5, с. 22–23]. Текст объявления описан выше, поэтому остановимся на нем в виде комментариев. Редактором журнала «Шура» был объявлен языковой конкурс, с целью доказательства своей находчивости. В данном состязании мог принять участие любой желающий, кото-

рый напишет любое произведение на татарском языке без использования заимствований. На первый взгляд не сложная задача привела в тупик многих религиозных деятелей и простого населения. Оказывается, невозможно или очень сложно написать рассказ на родном языке исключительно ресурсами родного языка. Доказательством тому приведем отрывок, отправленный в виде ответа на объявление: *“...чит сүзләр катыштырмайынча илле-алтмыш йул йазу йазмак күб агыр эш дәгелдер. Аның өчүн йазучыларымыз йазачак сүзләренә алдан уйлаб, чит сүзләр катнашдырмайынча йазарлыгы улганнарыны гына сайлаб йазарга тырышчаклардыр, бу илә телемезнең киңлегенә, төрлө нәрсә йазарлык улдыгыны күрсәтә алмайчакдыр...”* [5, с. 35]. Данной записью автор показывает свое отношение к объявлению. То есть, если за ранее обдумать будущую запись, выбрать только исконно тюркские слова, многократно исправлять написанное, данная процедура не слишком и сложная и можно создать небольшую запись. Однако, это, во-первых, сужает мысли автора и, во-вторых, полностью не охватывает суть написанного. Действительно, язык звучит красиво тогда, когда охвачены и в нужном месте употреблены многочисленные речевые обороты.

Нужно подчеркнуть один факт: многие ученые, богословы того времени и на протяжении многих лет не понимали сути данного состязания. Даже великий поэт татарского народа Габдулла Тукай признал данный конкурс *“Тиле ярыш”*, то есть *“безумным состязанием”* [6, с. 29–34]. Ризаэддин Фахретдин отчетливо понимал ситуацию и даже в открытом виде, и в своих произведениях, через данный конкурс хотел доказать всему народу о невозможности написания любого произведения (упор нужно делать на словосочетание «любого произведения», так как произведение – это не только сказка или рассказ. Это продукт творчества [7]) без использования заимствованных слов.

Как у любого конкурса должен быть победитель, победителем «Языкового состязания» признан поэт Мажит Гафури за рассказ «Булгарка Айсылу» [8, с. 85–87]. Данное произведение является простым рассказом о судьбе одной девушки, поэтом для поэта и писателя уровня Мажита Гафури не составило больших трудов выполнить условие конкурса. Но многие ученые, языковеды понимали, некоторые удостоверились, что сотворение любого произведения без использования заимствованных слов невозможен.

Далее приведем список произведений, которые описывали языковую ситуацию и были связаны с языкознанием. Добавим, что ни одна из нижеперечисленных статей не были написаны без использования иноязычных слов.

Из 72 статей, принятых для данного конкурса 14 ос-

вещают языковую проблему народа. Среди авторов – мугаллимы, богословы и люди, которые впервые взяли в руки карандаши для проверки и испытания своих способностей.

1. Бер төрекнең Тәңредән теләге [2] Мөхәммәтрәхим Тажетдин угълы [5, с 26–27].
2. Төркичә язү турысында [6] Мөхәммәтфатих Мортазин [5, с 35–37].
3. Тел йөгертешү [8] Галиәсгарь Гафуров [5, с 39–40].
4. Тел чабыштыру [12] Гарифулла Киеков [5, с 47–48].
5. Тел турысында [23] Габделгани Ниязи бине Мөхәммәтзадә
6. [5, с 73–75].
7. Йогым [24] Гомәр Караш угълы [5, с 75–77].
8. Тел киңәше [33] Хәсән Гали [5, с 94–97].
9. Миңлебайның тел турысындагы уе [38] Мөхәммәтсабир Вилданов
10. [5, с 105–107].
11. Язү ярышлары тускалында тут [41] Гомәр Әл-Карашы [5, с 111–112].
12. Минем уем шулай [44] М. Габдрахман Шиһапзадә [5, с 117–118].
13. Төркичә сөйләргә абтырадым [54] Мөхәммәтгали Мөхәммәтхафиз бине [5, с 139–140].
14. Бер төрекнең моңы [55] Гомәр Жәнибиков [5, с 29–34].
15. Телсез төрек [61] Мифтах Хикмәт [5, с 152–153].
16. “Тел ярышы”на [67] Әсәдулла Жәмәлетдинов [5, с 170–171].

Цифры в квадратных скобках определяют номер принятия статьи.

Прочитав данные записи можно понять о направлении и проблемах татарского языка начала двадцатого столетия через призму мышления татарского народа.

Четвертая часть носит название “Интикадлар”<sup>1</sup> [5, с 183]. и посвящается анализу и критике полученных работ. Все принятые работы прошли через взор редактора Хасана Галиева. В учебнике данной части отведено 5 страниц.

Пятая часть носит название “...Шура” мәжмугасы исеменә һәдия ителмеш рисаләләр...” [5, с 188]. В ней перечислены названия городов, принявших участие в конкурсе [5, с 193] и несколько интересных записей. Например, «Китапның фәһрисаты», то есть содержание учебника [5, с 191–192].

К сожалению, в советский период и даже в современной татарской филологии нет четкого понимания о целях, причинах начала данного конкурса и полученных результатов. Для письменного литературного языка необходимость и важность данного состязания не получила объективной оценки.

Татарский народ считает достоянием многие произведения. Их изучают, оценивают, пишут обзорные статьи многие известные литературоведы, языковеды. Также смело можем утверждать, что данное издание, данный труд имеет свою ценность. Изучение данного материала показывает ситуацию вокруг татарского языка, татарского народа начала 20 века. Каждый народ должен знать свою историю: историю народа, письменности, языка; почитать людей, оставивших свой след в истории.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бәширова И.Б. XIX гасыр ахыры – XX йөз башы татар әдәби теле: жанр стильләре, аерым грамматик категорияләрдә норма һәм вариантлылык / И.Б. Бәширова. - Казан, ИЯЛИ АН РТ. – 2008.- 340 б.
2. Хуснетдинов Р.М. Проблемы татарского литературного языка на страницах журнала «Шура» (1908-1917)»: Автореф. дис. ...канд. филол. наук / Р.М. Хуснетдинов. – Казань. – 2011. – 22 с.
3. Марданов Р.Ф. Вопросы литературы в журнале “Шура” (1908-1917): Автореф. дис. ...канд. филол. наук (КГУ) / Р.Ф. Марданов. – Казань, 1999. – 18 с.
4. Фәхретдин Р.Ф. Игълан / Р.Ф. Фәхретдин // “Шура”. – Оренбург: Вакът, – 1909 – № 9
5. Фәхретдин Р.Ф. Кереш / Р.Ф. Фәхретдин // “Шура”ның “Тел йарышы”. – Оренбург: Вакът, 1910. – 195 б.
6. Хуснетдинов Р.М. «Шура» (1908-1918) журналында барган «Тел ярышы»ның татар әдәби теле тарихында тоткан урыны / Р.М. Хуснетдинов. Научный Татарстан. – Казань: Изд-во ФЭН. – 2018. – № 4. – С. 29–34.
7. «Толковый словарь русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова (1935-1940); (электронная версия): Фундаментальная электронная библиотека.
8. Гафур М. (Г.) Н. Болгар кызы Айсылу / М. (Г.) Н. Гафур // “Шура”ның “Тел ярышы”. – Оренбург: Тип.газ. “Вакът”, 1910. – 85-87 б.
9. Гарәпчә-татарча-русча алынмалар сүзлеге: татар әдәбиятында кулланылган гарәп һәм фарсы сүзләре / М.И. Мәхмүтов, К.З. Хәмзин, Г.Ш. Сәйфуллин. – Казан: Иман, 1993. – Т. I, 2. – 836 б.

© Хуснетдинов Радик Маулитзянович (babay1982.00@mail.ru), Рязанова Лилия Зиннатулловна (ryazanova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

1 Интикад – (1) Әдәби, фәнни әсәрләренә битараф рәвештә жентекләп тикшерү нәтижәсендә житешсезлекләренә күрсәтү (Указание на недостатки литературных и научных трудов.). 2) Тәнкыйть (Критика). Гарәпчә-татарча-русча алынмалар сүзлеге, 1993, 163)



# ЛЕКСИЧЕСКИЕ И МОРФОСИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО СУБЪЕКТА В ОБОБЩАЮЩИХ ВЫСКАЗЫВАНИЯХ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

**Червоний Александр Михайлович**

Д.филол.н., доцент, Таганрогский институт  
имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВПО «РГЭУ (РИНХ)»  
skutrik@yandex.ru

**Мурашова Евгения Анатольевна**

К.филол.н., доцент, Таганрогский институт  
имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВПО «РГЭУ (РИНХ)»  
shenetschka@rambler.ru

## LEXICAL AND MORPHO SYNTACTICAL MEANS OF EXPRESSING SEMANTIC SUBJECT IN GENERALIZING STATEMENTS IN GERMAN AND RUSSIAN

**A. Chervoniy  
E. Murashova**

*Summary:* The paper is dedicated to the study of lexical and morpho syntactical means of expressing semantic subject in generalizing statements in German and Russian.

As a result of complex comparative analysis done on the verge of anthropocentric and structural-systematic paradigms the author systemized lexical and morpho syntactical means of expressing semantic subject. The paper studies similarities and differences in systematic morpho syntactical means of expressing semantic subject in German and Russian. The analysis of generalizing statements proved some syncretism: morphological and syntactical means when crisscrossing with lexis serve as a formal means of deleting semantic subject.

*Keywords:* semantic subject, generalizing statements, formal deleting, the German language, the Russian language.

*Аннотация:* В статье рассматриваются лексические и морфосинтаксические способы выражения семантического субъекта в обобщающих высказываниях немецкого и русского языков.

В результате комплексного сопоставительного исследования, осуществленного на стыке антропоцентрической и системно-структурной парадигм, были систематизированы морфосинтаксические и лексические способы выражения семантического субъекта. В работе рассматривается сходство и отличие морфосинтаксических систем выражения семантического субъекта в немецком и русском языках. Анализ обобщающих высказываний подтвердил свойственный им синкретизм: морфологические и синтаксические средства регулярно пересекаясь с лексическими средствами, служат формальным средством устранения семантического субъекта.

*Ключевые слова:* семантический субъект, обобщающее высказывание, формальное устранение, русский язык, немецкий язык.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-012-00062 «Полифония семантического субъекта (на материале русского, французского, английского и немецкого языков)», проводимого в ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»; руководитель - доктор филол. наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого и французского языков А.М. Червоний.

В условиях современной всеохватывающей глобализации всё более актуальными становятся сопоставительные исследования морфосинтаксических категорий, претендующих на статус универсальных, полноценно идентичных в различных языках. Поиск и интерпретация совпадений и различий между национальными языковыми системами на лексико-грамматическом уровне позволяют приблизиться к расшифровке уникальных кодов оязыкования внелингвистической реальности, в том числе в отношении особенностей представления семантического субъекта.

Данная статья посвящена сопоставительному анализу морфосинтаксических способов выражения семантического субъекта в обобщающих высказываниях русского языка в сравнении с их немецкими эквивалентами. К задачам исследования относится также уточнение оснований для выделения отдельных групп морфосинтаксических способов выражения семантического субъекта в обобщающих высказываниях русского и немецкого языков с учётом особенностей их лексического состава и грамматического строя.

Рассматривая морфосинтаксические способы выражения семантического субъекта в обобщающих высказываниях, мы ориентировались на алгоритмы комплексного сопоставительного исследования, учитывающего положения антропоцентрической и системно-структурной парадигм, а также алгоритмы дистрибутивного анализа.

Данный подход позволил осуществить сопоставительный анализ морфосинтаксических средств выраже-

ния субъекта, представленных в идентичном контекстуальном окружении.

Морфосинтаксические средства выражения субъекта описываются с учётом их дистрибутивного вектора, детерминируемого условиями коммуникативной ситуации и конвенционально закреплёнными нормами систем немецкого и русского языков.

Компаративный анализ лексических и морфосинтаксических средств выражения субъекта проводился на материале художественного дискурса, в частности на материале оригинального и переводного текстов М. Булгакова «Мастер и Маргарита».

Реализация универсальной категории обобщённости сопровождается формальным устранением семантического субъекта, под которым понимается активное, разумное, обладающее речемыслительной деятельностью существо – человек.

В немецком языке в качестве специальных морфосинтаксических средств формального устранения субъекта используются: неопределённо-личное местоимение *man* в сочетании с глаголом третьего лица единственного числа в форме активного и пассивного залогов настоящего времени (в особенности модальные глаголы в форме активного залога настоящего времени); множественное число нарицательных существительных, представляющих ряд схожих субъектов; неопределённый или нулевой артикль; мужской, женский и средний род в обобщающем значении. Рассмотрим их подробнее, сопоставляя со средствами формального выражения субъекта в русском языке.

Для обозначения действий субъектов в обобщающих высказываниях во многих языках, в том числе и в немецком, часто используется настоящее время глаголов. Такие действия, как правило, безотносительны ко времени или являются регулярно повторяющимися. Особенно часто в обобщающих высказываниях немецкого языка в настоящем времени реализуются модальные глаголы, и в первую очередь глагол *können* в сочетании с неопределённо-личным местоимением *man*:

Например:

1. «*Tiger kann man nicht essen*», – sagte Gella [6, с. 389].
2. *Und ein Faktum ist das Hartnäckigste, was man sich denken kann* [6, с. 383].

В русском языке таким высказываниям соответствуют безличные предложения с модальными предикатами: Например:

1. «*Тигров нельзя есть*», – сказала Гелла [7, с. 257] или обобщающие высказывания с нулевой связкой
2. *А факт – самая упрямая в мире вещь* [7, с. 253].

Это же касается и немецких пассивных конструкций с обобщающим значением, где настоящее время может выражать безотносительное ко времени действие:

– «*Ich kann nicht schießen, wenn neben mir geredet wird!*», – schrie Behemoth... [6, с. 393].

В русском языке таким конструкциям соответствуют неопределённо-личные предложения с глаголами в третьем лице мн. числа:

– «*Я не могу стрелять, когда под руку говорят!*», – кричал Бегемот... [7, с. 260].

В данной позиции действие, выражаемое смысловым глаголом, может быть отнесено к любому потенциальному деятелю, не названному конкретно, но представляющему собой лицо, информация о котором выводима из контекста.

Если в пассивных конструкциях немецкого языка инициатор действия остаётся неназванным (двучленный пассив), в качестве такового может подразумеваться фактически любой семантический субъект [1, с. 265-313]. Соответственно, высказывания такого типа отличаются наибольшей степенью обобщённости. Например: *Vam odreжут голову!* [2, с. 12]. – *Ihnen wird der Kopf vom Rumpf getrennt!* [6, с. 19].

Немецкому пассивному залогу соответствует неопределённо-личные предложения с глаголами в третьем лице мн. числа в форме изъявительного или повелительного наклонения.

Универсальным, реализуемым как в немецком, так и в русском языках, лексическим средством выражения семантического субъекта в обобщающих высказываниях являются нарицательные существительные во множественном числе, например, *Menschen, Leute*, представляющих ряд субъектов, объединённых общим признаком или функцией:

Например:

1. «*Hört auf!*», – rief Voland, – «*Was sind doch die heutigen Menschen nervös*» [6, с. 364].
2. «*Да перестаньте*», – крикнул Воланд, – «*до чего невразны современные люди*» [7, с. 241].

Данные лексико-грамматические средства репрезентируют дополнительное значение количественной неопределённости обозначаемых субъектов.

О качественной неопределённости в немецком языке, с нашей точки зрения имеет смысл говорить, также в случае актуализации в обобщающем высказывании неопределённого или нулевого артикля.

Наличие в немецком языке перед существительным, обозначающим деятеля, неопределённого артикля традиционно рассматривается в качестве одного из генера-

лизирующих морфосинтаксических алгоритмов [2, с. 5].

Например: *Einen Schriftsteller erkennt man nicht am Ausweis, sondern an dem, was er schreibt* [6, с. 496].

В русском языке такое средство отсутствует. Вместо него используются безличные предложения с безличным или личным глаголом в форме третьего лица ед. числа, соотносимым с существительным или местоимением среднего рода: *...вовсе не удостоверением определяется писатель, а тем, что он пишет!* [7, с. 328].

Нулевая позиция артикля также может иметь генерализирующее значение во множественном числе [3, с. 34]:  
Например:

1. *Теперь я вас понимаю: его выманили не люди, а его собственная мысль* [7, с. 300].
2. *Nicht Menschen haben ihn hinausgelockt, sondern seine eigenen Ziele* [6, с. 453].
3. *Котам обычно почему-то говорят «ты», хотя ни один кот никогда ни с кем не пил брудершафта* [7, с. 268].
4. *Kater werden aus irgendwelchen Gründen gewöhnlich mit du angeredet, obwohl noch niemals ein Kater mit irgendwem Brüderschaft getrunken hat* [6, с. 405].

Несмотря на общие тенденции выражения семантического субъекта в обобщающих высказываниях рассматриваемых языков, нельзя не отметить наличие определенных расхождений.

В русском предложении *Тут послышалось слово: «Доктора!» ...* [7, с. 56] субъект речи формально не выражен, тогда как в переводе на немецкий язык говорящий представлен неопределенным местоимением *jemand* – *кто-то*. – «*Einen Arzt!*», – *rief jemand...* [6, с. 88]. Следует отметить: в немецком предложении благодаря использованию глагола *rufen* местоимение *jemand* указывает на активную роль субъекта, в то время как в русском варианте роль невыраженного индивидуума пассивна – он реципиент.

В качестве специального средства формально-го устранения семантического субъекта можно рассматривать актуализацию мужского, женского и среднего рода в генерализирующем значении.

Например:

1. *... что здесь дело нечисто, это понятно даже ребенку* [7, с. 106].
2. *Dass hier was nicht mit rechten Dingen zugeht, kapiert doch ein Kind* [6, с. 163].

В этом примере грамматический род реализуется безотносительно к конкретному референту. Реальная гендерная принадлежность субъекта или субъектов, на

который или которых указывает существительное остается невыявленной. Употребление неопределенного артикля немецкого языка актуализирует обобщающее значение, которое семантически соответствует множественному числу существительных:

Например:

1. *Seine Beobachtungsgabe war gewiss nicht schlechter als die eines Schriftstellers!* [6, с. 499].
2. *Ах, умен был Арчибальд Арчибальдович! А уж наблюдателен, пожалуй, не менее, чем и сами писатели* [7, с. 330].

Морфосинтаксические средства выражения семантического субъекта регулярно пересекаются с лексическими средствами, взаимно дополняя друг друга:

Например:

1. *Wieder ging oben die Tür, und diesmal kam eine ganze Gesellschaft die Treppe herunter, aber nicht im Laufschrift, sondern so, wie alle Menschen gehen* [6, с. 414].
2. *Дверь наверху вновь открыли, и теперь сверху начала спускаться целая компания, но не бегом, а обыкновенно, как все люди ходят* [7, с. 274].

В приведенных примерах в качестве генерализирующих средств выражения семантического субъекта выступают: собирательное существительное (*Gesellschaft (f)* – *компания*), в немецком языке – неопределенное местоимение, уточненное нарицательным существительным (*alle Menschen*), в русском языке – определенное местоимение, уточненное нарицательным существительным (все люди), а также, как в русском, так и в немецком употребление глагола настоящего времени, называющего в данном контексте безотносительное ко времени действие (*gehen* – *ходят*). Кроме того, обобщенное значение в рассмотренных выше предложениях усиливают сравнительные обороты: *kapiert doch ein Kind* – *это понятно даже ребенку; als die eines Schriftstellers* – *чем и сами писатели; wie alle Menschen gehen* – *как все люди ходят*.

В качестве особой лексико-грамматической группы средств выражения семантического субъекта, объединяющей свойства лексических и грамматических групп [4, с. 224, 233], нами рассматриваются фразеологизированные речевые сочетания.

Например:

1. *И ни одна душа не будет знать об этом посещении* [7, с. 211].
2. *Außerdem wird keine Menschenseele von diesem Besuch erfahren. Dafür bürgе ich Ihnen nun wirklich* [6, с. 319].

Таким образом, номенклатура лексических и морфосинтаксических средств выражения одушевленного семантического субъекта демонстрирует свойство уни-

версальности категории обобщённости как в немецком, так и русском языке [5, с. 435].

Как показал анализ фактического материала, наибольшей степенью обобщённости обладают немецкие синтаксические конструкции с неопределённо-личным местоимением *man* в сочетании с модальными глаголами настоящего времени и пассивные конструкции с неназванным субъектом действия. Субъект в высказываниях с данными морфосинтаксическими средствами отличается также высокой степенью качественной неопределённости для говорящего.

Средняя степень качественной неопределённости субъекта эксплицируется множественным числом нарицательных существительных, представляющих ряд схожих субъектов, а также мужским, женским и средним родом в обобщающем значении, поскольку здесь присутствует указание на объединяющий обозначаемые субъекты признак. Дополнительное значение обобщённости в немецком языке проявляют такие морфосинтаксические средства, как: неопределённый артикль; нулевой артикль перед существительными в форме множественного числа, сравнительные обороты.

Высокую степень обобщённости в русском языке демонстрируют неопределённо-личные предложения с глаголами в третьем лице множественного числа с невыраженным деятелем и безличные предложения с модальными предикатами. За ними следуют пассивные конструкции с неназванным инициатором действия. Обозначаемый в высказываниях данными речевыми

средствами субъект не определён для отправителя либо его номинация в контексте данной речевой ситуации не существенна.

Средняя степень качественной неопределённости в русском языке, как и в немецком, обозначается множественным числом нарицательных существительных, представляющих ряд схожих субъектов, а также мужским, женским и средним родом в сравнительных оборотах, генерализирующих значение субъекта.

Анализ обобщающих высказываний подтвердил неразрывную лексико-грамматическую связь и свойственную им прагматическую функцию: морфологические и синтаксические средства регулярно пересекаясь с лексическими средствами, служат формальным средством устранения семантического субъекта.

Алгоритмы формального устранения субъекта в обобщающих высказываниях схожи в различных языковых системах, в том числе в немецкой и в русской. При этом средства выражения формального устранения субъекта в обобщающих высказываниях обоих языков присущи собственные лексико-грамматические особенности.

Проведенный сопоставительный анализ продемонстрировал тесную связь категории обобщённости с категориями определённости / неопределённости, единичности / множественности. В это проявился синкретизм, свойственный высказываниям с обобщающим значением.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Engelberg, St., Holler, A., Proost, K. Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik. – Berlin, Boston: de Gruyter, 2011. S. 265-313. (Institut für Deutsche Sprache. Jahrbuch 2010), <https://doi.org/10.1515/9783110262339.285>.
2. Blühdorn, H. Generische Referenz- ein semantisches oder ein pragmatisches Phänomen? // Deutsche Sprache Jg. 29 (2001) H. 1, S. 1-19.
3. Eichinger L.M. Gibt es einen unbestimmten Artikel im Plural - und warum nicht? // Marillier, Jean-Francois / Dalmas, Martine / Behr, Irmtraud (Hg.) (2006): Text und Sinn. Studien zu Syntax und Deixis im Deutschen und Französischen. Festschrift für Marcel Vuillaume zum 60. Geburtstag (Eurogermanistik 23) Tübingen: Stauffenburg, S. 15-41.
4. Kuiper K. Phraseologie aus der Sicht der generativen Grammatik Erschienen // Steyer, Kathrin (Hrsg.): Wortverbindungen – mehr oder weniger fest. - Berlin [u.a.]: de Gruyter, 2004. S. 222-237. (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2003) DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110622768-011>
5. Червоный, А.М. Семантический субъект в обобщающих высказываниях русского и французского языков // Сборник статей по итогам IV-й международной конференции «Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака». Том 3. – М.: Издательство «Спутник +», 2019. – 465 с. – С. 432-440.
6. Bulgakov, M. (1985) Gesammelte Werke; Teil: Bd. 3., Der Meister und Margarita : Roman [aus dem Russ. von Thomas Reschke] 3. Aufl. Berlin : Verl. Volk und Welt, 513 S.
7. Булгаков, М.А. Мастер и Маргарита : Роман / М.А. Булгаков. - М.: Современник, 1984. – 367 с.

© Червоный Александр Михайлович (ckutrik@yandex.ru), Мурашова Евгения Анатольевна (shenetschka@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# ФОРМЫ ПРЕФИКСАЛЬНЫХ ПРОИЗВОДНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ПЕЙОРАТИВНЫХ ПРОЦЕССАХ В РУССКОМ, НЕМЕЦКОМ И ТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ (СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

**Чусуван Критсада**

Аспирант, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород  
nunu\_kritsad@mail.ru

## FORMS OF PREFIXAL DERIVATIVES OF NOUN IN PEJORATIVE SENSE DEVELOPMENT IN RUSSIAN, GERMAN AND THAI LANGUAGES (COMPARATIVE ASPECT)

**K. Chusuwan**

*Summary:* This article discusses the processes of formation of prefixal derivatives of nouns that convey a pejorative meaning in languages with different language structures, namely in Russian, German and Thai. Particular attention is paid to a comparative analysis of the form of nouns, derived by prefixing, the values of word formation formants, such as prefixes, semi-prefixes, as well as their correspondences and inconsistencies according to established models, and similar and distinctive features in the analyzed languages are indicated.

The relevance of the study is due to the need to determine the forms of nouns that are derived in a prefixal method and transmitting a pejorative meaning in the form of established models in languages with different language structures. The subject of the research is the prefixal word-formation processes with pejorative meaning. The forms of derivatives in Russian, German and Thai are determined by modeling.

As an object of selective analysis and material, explanatory dictionaries and word-formation explanatory dictionaries are used. The scientific novelty of the proposed study is seen in a comparative analysis of the features of prefixation, conveying the pejorative meaning in languages with different language structures, as well as in the analysis of structures and the establishment of models of derivatives.

*Keywords:* prefixation, pejoration, pejorative semi-prefix, shade of neglect, proper name.

*Аннотация:* В данной статье рассматриваются процессы образования префиксальных производных существительных, передающих пейоративное значение, в разноструктурных языках, а именно в русском, немецком и тайском языках. Особое внимание уделяется сравнительно-сопоставительному анализу форм существительных, образованных путем префиксации, значений словообразовательных формантов, таких как префиксы, префиксоиды, а также анализу их соответствий и несоответствий по установленным моделям, причем указываются сходные и отличительные черты в проанализированных языках. Актуальность исследования обусловлена необходимостью определить формы существительных, образованных префиксальным способом и передающих пейоративное значение, в виде установления моделей в разноструктурных языках. Предметом исследования являются процессы префиксального словообразования с пейоративным значением. Формы производных существительных в русском, немецком и тайском языках определяются посредством моделирования.

В качестве объекта выборочного анализа и материала используются толковые словари и словообразовательные толковые словари. Научная новизна предлагаемого исследования видится в сравнительно-сопоставительном анализе особенностей префиксации, передающей пейоративное значение в разноструктурных языках, а также в анализе структур и установленных моделей производных существительных.

*Ключевые слова:* префиксация, пейорация, пейоративный префиксоид, оттенок пренебрежения, имя собственное.

Термин «пейорация» относится к словам или грамматическим формам, имеющим отрицательный оттенок или передающим негативное мнение о ком-то или о чем-либо, неуважение к кому-либо или чему-либо. Пейорация используется в целях выражения критики, враждебности и пренебрежения или того, что считается уничижительным, отрицательным в некоторых социальных или этнических группах, однако языковая единица, которая изначально обладала отрицательным значением, в некоторых контекстах может восприниматься в неотрицательном (не пейоративном) смысле (или наоборот) [10].

В лингвистике, особенно в семантике, пейорацией называется процесс, при котором лингвистическая единица «неявно обесценивает» свое значение [9]. Следовательно, пейорация не является грамматической частью слова, но указывает на намерение говорящего оценить что-то или кого-то заведомо низко с помощью подобных языковых единиц. В области словообразования проблема пейорации связана с выбором определенных префиксов и суффиксов [9].

Проблема образования существительных путем префиксации с пейоративным значением в разноструктур-

ных языках – находится в центре нашего научного интереса и будет рассмотрена в данной статье.

### 1. Префиксальный способ образования существительных с пейоративным значением в русском языке

Пейорация, или негативная оценка, может оформиться у слова, обозначающего исходно очень негативные явления. В русском языке к словам этой группы относятся в первую очередь бранные слова (ненормативная лексика) и выражения. Помимо этого имена существительные с пейоративным значением образуются посредством префиксации.

Исконно русский префиксоид лже- образует производные слова с общим словообразовательным значением 'ненастоящность, ложность' по модели: лже- + существительное, например: лже- + царь = лжецарь; лже- + судья = лжесудья; лже- + научность = лженаучность; лже- + искусство = лжеискусство; лже- + предсказание = лжепредсказание.

Префиксоид греко-латинского происхождения псевдо- образует производные слова с общим словообразовательным значением 'ненастоящность, ложность', 'временная или замещающая формация, аналогичная чему-либо'[11], по модели: псевдо- + существительное, например: псевдо- + друг = псевдо|друг; псевдо- + ученый = псевдо|ученый; псевдо- + гуманист = псевдо|гуманист.

Использование префиксоидов лже- и псевдо-, однако, относится к разным сферам жизни общества и наук, например: в области профессии и деятельности, в области искусства, литературы, в области естественных наук [1, с. 19][5]. Однако, по нашему мнению, хотя значение 'ненастоящность, ложность' может включаться в совокупность пейорации, но префиксальные имена существительные, образованные с помощью этого префиксоида в некоторых областях, где они используются как специфические термины, рассматриваются как префиксальные производные существительные без пейоративного значения, например: лже- + акация = лже|акация 'робиения лжеакация — быстрорастущее лесообразующее засухоустойчивое дерево семейства бобовых (белая акация)'; лже- + лопатонос = лже|лопатонос 'род рыб семейства осетровых'; псевдо- + бутилен = псевдо|бутилен '(2-бутен, b-бутилен) — представитель ряда олефинов, при +18°C представляет собой газообразное вещество, без цвета и запаха'. Прежде упомянутые префиксальные производные существительные не имеют эмоционально-экспрессивной негативной окраски.

Будучи синонимичным префиксоиду лже-, префиксоид псевдо- отличается от префиксоида лже- оттенками значений. Лже- вследствие наличия семы «ложный», «выражает определенное «самозванство», активность признака, т. е. Y выдает себя за X, а псевдо- чаще выражает

значение: принимаемый за X но не Y»[2].

По итогам нашего наблюдения за процессом префиксации с пейоративным значением в русском языке отмечаем, что префиксоиды лже- и псевдо-, используемые в русском словообразовании, являются слабыми пейоративными префиксоидами.

Следует, однако, отметить, что добавление еще увеличительного или аугментативного префиксоида к имеющимся префиксальным производным существительным с пейоративным значением как образование в виде сложной формы или множественной префиксации позволяет нам усиливать пейоративное значение по модели: увеличительный или аугментативный префиксоид + (дефис) + [пейоративный префиксоид + существительное], например: супер- + [псевдо- + голограммы] = супер|псевдо|голограммы. Такое образование возможно, но является индивидуально-авторским новообразованием, которое можно определить как потенциальный или окказиональный тип.

Таким образом, для префиксальных производных существительных, передающих пейоративное значение, в русском языке можно выделить следующие структурные модели:

Модель 1 <sup>русский язык</sup>. Пейоративный префиксоид + лексема → префиксальное производное существительное с пейоративным значением, например: лже- + друг = лже|друг; псевдо- + гуманист = псевдо|гуманист.

Модель 2 <sup>русский язык</sup>. Увеличительный или аугментативный префиксоид + (дефис) + [пейоративный префиксоид + лексема] → префиксальное производное существительное с увеличением пейоративного значения, например: супер- + [псевдо- + голограммы] = супер|псевдо|голограммы.

### 2. Префиксальный способ образования существительных с пейоративным значением в немецком языке

В современном немецком языке, как и в других языках, выделяются две группы пейоративной лексики: структурно-производная пейоративная лексика и семантически производные лексемы, такие как *Arschloch* 'дурак, козер', *Waschlappen* 'слютяй, разmozня'. В данном разделе речь пойдет о пейорации с точки зрения теории словообразования.

Продуктивный префикс *Erz-* придает существительным усилительное значение и может использоваться для образования слов, передающих негативную характеристику лица, например: *Erz- + Feind 'враг' = Erz|feind 'заклятый враг'*; *Erz- + Schurke 'негодяй' = Erz|schurke 'отъявленный негодяй'*. Однако префикс *Erz-* может передавать также значение более высокого ранга обозначаемого лица, и в этом случае образуемое существительное

не будет иметь пейоративного оттенка, например: *Erz- + Bischof* 'енускон' = *Erz|bischof* 'архуенускон'; *Erz- + Mutter* 'мать' = *Erz|mutter* 'праматерь', 'пустая порода, в которой заключается руда (мутационное значение)' [7, S. 364] [3, с. 145]

В немецком языке есть еще одно существительное, образованное по той же модели, но с префиксом *Unter-* 'под-', который обычно выражает значение низшего звания или должности при основах существительных, обозначающих лиц по их званию, должности или деятельности [3 с. 436]. В сочетании с основой *Mensch* 'человек' префикс *Unter-* 'под-' передает негативную оценочность: *Unter|mensch* 'недочеловек'. Данная производная лексема по сути представляет собой мотивированную лауну – лауну, которая объясняется отсутствием соответствующего предмета или явления в национальной культуре. Печально известный термин *Unter|mensch* 'недочеловек' использовали нацисты для обозначения людей неарийского происхождения, «низших людей», часто называемых «массами с Востока», то есть евреев, цыган и славян – в основном поляков, сербов, а позже и русских [8].

Итак, для префиксальных производных существительных, передающих пейоративное значение, можно выделить следующие структурные модели:

Модель 1 <sup>немецкий язык</sup>. Префикс + отрицательная оценочная лексема → производное существительное с пейоративным значением, например: *Erz- + Schurke* 'негодяй' = *Erz|schurke* 'отъявленный негодяй'.

Модель 2 <sup>немецкий язык</sup>. Префикс статуса, степени и меры + нейтральная лексема → производное существительное с пейоративным значением как мутационным значением, например: *Unter- + Mensch* 'человек' = *Untermensch* 'недо|человек'.

Модель 3 <sup>немецкий язык</sup>. Слабый пейоративный префиксоид + нейтральная лексема → производное существительное с слабым пейоративным значением, например: *Pseudo- 'nceвдо-' + Wissenschaft* 'наука' = *Pseudo|wissenschaft* 'nceвдонаука'; *Möchtegern-* 'подражатель' + *Künstler* 'художник' = *Möchtegern|künstler* 'художник-подражатель'.

Словообразование с помощью префиксоидов с пейоративным значением может осуществляться по двум моделям:

Модель 4 <sup>немецкий язык</sup>. Пейоративный префиксоид + нейтральная лексема → производное существительное с пейоративным значением. Функция префиксоидов – формирование новых лексем с пейоративным значением, например: *Mist- + Stück* 'единица' = *Mist|stück* 'отвратительный тун'; *Huren- + Kind* 'ребенок' = *Huren|kind* 'вневрачный ребенок'; *Scheiß- + Waffe* 'оружие' = *Scheiß|waffe* 'чертово оружие'.

Модель 5 <sup>немецкий язык</sup>. Пейоративный префиксоид + отрицательная оценочная лексема → производное существительное с пейоративным значением. Пейоративный префиксоид в этом случае усиливает значение пейоративной лексемы, например: *Sau- + Idiot* 'идуом' = *Sau|idiot*; *Scheiß- + Kanacke* 'темнокожий иностранец' = *Scheiß|kanacke*.

Модель 6 <sup>немецкий язык</sup>. Увеличительный или аугментативный префиксоид + (дефис) + [префиксальное производное существительное с пейоративным значением, образованное по модели 3, 4, 5] → производное существительное с увеличением пейоративного значения (образование множества окказиональных производных/возможный вариант), например: *Super- + [Scheiß- + Waffe 'оружие']* = *Super|-Scheiß|waffe* 'cyнер чертово оружие'. (3); *Super- + [Sau- + Idiot]* = *Super|-Sau|idiot* (4);

Модель 7 <sup>немецкий язык</sup>. Пейоративный префиксоид + (дефис) + [префиксальное производное существительное с пейоративным значением, образованное по моделям 1, 2 ] → производное существительное с увеличением пейоративного значения (образование множества окказиональных производных/возможный вариант), например: *Scheiß- + [Pseudo-'nceвдо-' + Entschuldigung 'извинение']* = *Scheiß|-Pseudo|-Entschuldigung*.

### 3. Префиксальный способ образования существительных с пейоративным значением в тайском языке

Тайский язык, с точки зрения лингвистической типологии, является аналитическим языком, если учитывать передачу синтаксических отношений между словами в предложении посредством вспомогательных слов (частиц, предлогов и т.д.) и порядка слов. Его также можно считать изолирующим языком, принимая во внимание низкий коэффициент соотношения количества морфем и слов и отсутствие флективной морфологии [6].

В тайском языке отсутствуют исконно тайские префиксы и суффиксы, но обнаруживается ряд префиксоидов и суффиксоидов, аналогичных по функции префиксам, префиксоидам, суффиксам и суффиксоидам в других языках. Для образования существительных с пейоративным значением используются только префиксоиды по модели:

Модель 1 <sup>тайский язык</sup>. Какофонический префиксоид + нейтральная лексема (чаще всего название животного, имя собственное / имена людей) → производное существительное с пейоративным значением, например:  $\text{ฉั}$ - [ʔi:] +  $\text{สุข}$  [sùʔ pʰɔ:n] 'Супхорн (имя собственное)' =  $\text{ฉั|สุข}$  [ʔi:| sùʔ pʰɔ:n] – выражение недовольства по отношению к лицу, которого зовут  $\text{สุข}$  [sùʔ pʰɔ:n];  $\text{ฉั}$ - [ʔâj] +  $\text{คน}$  [dɛ:n] – имя человека =  $\text{ฉั|คน}$  [ʔâj|dɛ:n] – выражение недовольства по отношению к лицу, которого зовут  $\text{คน}$  [dɛ:n].

Модель 2 <sup>тайский язык</sup>. Какофонический префиксоид + от-

рицательная оценочная лексема ((чаще всего название животного) → производное существительное с пейоративным значением, например: ๓- [ʔi:] + ๓๓๓ [rɛ:t] ‘носорог’ = ๓|๓๓๓ [ʔi:| rɛ:t] ‘женщины, которые бьют друг друга из-за мужчины’; ๓๓- [ʔâj] + ๓๓๓ [prè:t] ‘демон голода в тайской культуре’ = ๓๓|๓๓๓ [ʔâj|prè:t] ‘тот, кто ведет себя невежливо или делает что-то очень плохое’ – также является междометием, выполняющим функцию очень эмоционального ругательства.

Какофонический префиксоид в тайском языке представляет собой первую часть слова, подчеркивающую негативную оценку. Он неблагозвучен, может участвовать в наименовании лица и является негативно-оценочным междометием в разговорном варианте тайского языка. Какофонические префиксоиды ๓๓- [ʔâj] и ๓- [ʔi:] широко используются в языке, причем иногда префиксоид ๓๓- [ʔâj] употребляется при обращении к мужчине, а префиксоид ๓- [ʔi:] – к женщине [4].

Какофонические префиксоиды, однако, не всегда передают пейорацию. Использование производных существительных с данными префиксоидами зависит от контекста, целей коммуникации. Например, образованное с помощью какофонического префиксоида слово ๓๓|๓๓๓ [ʔâj dɛ:n] используется при обращении к тому, кого зовут ๓๓๓ [dɛ:n], чтобы привлечь внимание этого лица, но обращение при этом будет невежливым, хотя это производное слово будет нормой для определённого диалекта тайского языка [4].

Модель 3<sub>тайский язык</sub>. Какофонический префиксоид + [пейоративный префиксоид + отрицательная оценочная лексема] → производное существительное с пейоративным значением, например: ๓๓- [ʔâj] + [๓- [kʰi:]] ‘кал, испражнение – очень негативная оценка’ + ๓๓๓ [klu:a] ‘испугаться’ или ‘боязливый’ = ๓๓|๓|๓๓๓ [ʔâj|kʰi:|k lu:a] ‘очень боязливый (прил.)’ или ‘тот, кто очень боязлив (сущ., транспозиционное значение)’. Продуктивный пейоративный префиксоид ๓- [kʰi:] в данном контексте используется для образования имен прилагательных по модели ๓- [kʰi:] + пейоративная лексема (имя прилагательное или глагол) → имя прилагательное с пейоративным значением, например: ๓- [kʰi:] ‘очень негативная оценка’ + ๓๓๓ [:k lu:a] ‘испугаться, боязливый’ = ๓|๓|๓๓๓ [kʰi:k| lu:a] ‘очень боязливый’. Какофонический префиксоид ๓๓- [ʔâj] соединяется с производным существительным ๓|๓๓๓ [kʰi:klu:a], его функция – усиление пейорации и изменение части речи исходного слова – с прилагательного на существительное. Образование с помощью префиксоидов ๓๓- [ʔâj] в этом контексте осуществляется в сложной форме или в виде множественной префиксации.

**4. Соответствия и несоответствия префиксального способа образования существительных в пейоративных процессах в русском, немецком и тайском языках**

Анализ примеров из русского, немецкого и тайского языков подтверждает тот факт, что во всех указанных языках в процессе образования имен существительных с пейоративным значением используется префиксация. Виды способов представлены в таблице.

Языки	Словообразовательные форманты в процессе префиксации		
	префиксы	префиксоиды	Смешанный
Русский	-	2 модели	1 модель
Немецкий	2 модели	3 модели	2 модели
Тайский	-	3 модели	-

Анализ данных в таблице показывает, что в немецком языке префиксы и префиксоиды используются для образования существительных с пейоративным значением и выделяются семь моделей. Способ образования существительных с помощью префиксов реализуются в немецком языке, а способ образования существительных с помощью префиксоидов оказывается частотным во всех наших проанализированных разноструктурных языках.

Рассмотрев словообразовательные модели в русском и немецком языках, можно сделать вывод о межъязыковом соответствии следующих моделей: Модель 1<sub>русский язык</sub> и Модель 3<sub>немецкий язык</sub>, а также Модель 2<sub>русский язык</sub> и Модель 6<sub>немецкий язык</sub>.

По моделям префиксации в тайском языке, несмотря на отсутствие полных соответствий в русском и немецком языках, еще могут образоваться разные префиксальные производные существительные с пейоративным значением и по модели 1<sub>тайский язык</sub>. Какофонический префиксоид является неотъемлемой словообразовательной частью. Но иногда образованное по этой модели слово в тайском языке как бы теряет неблагозвучие и не выражает пейоративное значение, если производное слово соответствует цели говорящего или относится к диалекту тайского языка. В немецком языке в качестве примера мотивированной лакуны с пейоративным мутационным значением может выступать слово *Unter|mensch* ‘недо|человек’ как префиксальное имя существительное, образованное с помощью префикса статуса, степени и меры *Unter-* ‘под-’.

Интересным представляется также тот факт, что пейоративный префиксоид в тайском языке ๓- [kʰi:] и немецкие префиксоиды *Scheiß-*, *Mist-*, *Dreck-* являются полными эквивалентами при переводе.

Словообразовательные форманты, использованные для образования имен существительных в пейоратив-



ных процессах, выполняют особые функции. В русском, немецком и тайском языках можно выделить их виды, участвующих в пейоративных процессах.

1. Префиксы с разными значениями, которые не всегда могут придавать слову пейоративную окраску, свойственны немецкому языку и позволяют образовать префиксальные производные существительные с пейоративным значением.
2. Пейоративные префиксоиды – префиксоиды, образующие имена существительные и привносящие в семантику этих существительных элементы отрицательно-оценочного, или пейоративного значения – такие префиксоиды встречаются в русском, немецком и тайском языках.
3. Сами слабые пейоративные префиксоиды, такие как лже-, псевдо-, Pseudo- и др. в русском и немецком языках, по нашему мнению, имеют низкую степень отрицательно-оценочного значения и негативной эмоциональной окраски. Более того, префиксальные производные существительные, образованные с помощью этих префиксоидов, иногда теряют пейоративное значение и употребляются в специфической терминологии.
4. Какофонические префиксоиды – префиксоиды, которые часто используются для образования наименований мужчин и женщин и подчеркивают негативное отношение к ним и негативной эмоциональной окраски. Иногда эти префиксоиды в тайском языке используются как отрицательно-оценочное междометие.
5. Префиксальные производные существительные с увеличением пейоративного значения в русском,

немецком и тайском языках могут образоваться путем множественной префиксации, в процессе которой увеличительные, пейоративные или какофонические префиксоиды добавляются к имеющимся префиксальным производным существительным с пейоративным значением. Такое образование обычно дает нам потенциальные или окказиональные типы производных слов.

Таким образом, разные префиксы и префиксоиды служат для образования существительных и передают пейоративное значение в разноструктурных языках. С учетом частотности описанных выше типов словообразования и моделей следует отметить, что большая часть префиксов и префиксоидов, которые используются для передачи очень отрицательно-оценочного значения и негативной эмоциональной окраски, являются непродуктивными. Тем не менее, все же необходимо отметить, что в русском языке префиксоиды малопродуктивны, а в тайском языке образование пейоративной лексики с помощью префиксоидов представляется весьма продуктивным способом словообразования.

Итак, результаты сопоставительного анализа пейоративных моделей позволяют сделать вывод о том, что дифференцированный характер префиксации в разноструктурных языках создает возможность для выражения множества смысловых и эмоциональных оттенков, передающих пейоративность. В проанализированных языках обнаруживаются как сходства, так и различия в реализации пейоративных процессов, в которых образуются префиксальные производные существительные.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов В.В. История словообразования префиксальных существительных в русском языке XVIII-XX вв. (на материале производных с приставками анти-, контр-, против-, де-/дез-, дис-, а-, лже-, псевдо-, квази-): автореф. дис. ... кандидата филологических наук: спец. 10.02.01 - русский язык / В. В. Баранов. — М., 1996. — 22 с.
2. Голанова Е.А. Об одном типе препозитивных единиц в современном русском языке (на материале имен существительных с префиксами квази-, лже-, псевдо-). // Развитие современного русского языка. 1972. Словообразование. Членимость слова. — М., 1975. — с. 170
3. Зуев А.Н., Молчанова И.Д., Мурысов Р.З. и др. под рук. Степанова М.Д. Словарь словообразовательных элементов немецкого языка. — М.: Русский язык, 1979. — 536 с.
4. Морев, Л.Н. Тайско-русский словарь / Л.Н. Морев. — М.: Советская энциклопедия, 1964. — 985 с.
5. Слова греко-латинского происхождения в русском языке. — М.: Из-во МГПИ им. В.И. Ленина, 1986. — 88 с.
6. Ausbau and Abstand languages». Ccat.sas.upenn.edu. 1995-01-20. Retrieved 2019-07-29.
7. Fleischer, W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Veb Bibliographisches Institut, Leipzig, 1976. — 364 S.
8. Gumkowski, Janusz; Leszczynski, Kazimierz; Robert, Edward (translator) (1961). Hitler's Plans for Eastern Europe. Poland Under Nazi Occupation (First ed.). Polonia Pub. House. p. 219
9. Helmut Rehbock: Pejorativ. In: Helmut Glück (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Metzler, Stuttgart/Weimar, 2000. — S. 515
10. Pejorative | Define Pejorative at Dictionary.com». Dictionary.reference.com. Retrieved 2020-04-18.
11. Thillmann S. A linguistic analysis of the word forming element 'pseudo-' English Language and Literature Studies - Linguistics, printed single-sided, grade: 2,3, University of Marburg (Institut für Anglistik und Amerikanistik), Hineinblättern, 2007. 24 pp.

© Чусуван Критсада (nunu\_kritsad@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ ПЕДАГОГОВ

**Шипилова Кристина Витальевна**

Аспирант, ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва

Krista\_94@mail.ru

## EXTRALINGVISTIC FACTORS OF PROFESSIONAL PEDAGOGICS SPEECH TRANSFORMATION

**K. Shipilova**

*Summary:* Nowadays there is a thorny issue in Russian education system of efficiency of pedagogic performance. This problem is connected to modernisation of education system in general, but also due to need for review of teaching personnel most professional skills. Emphasis must be laid upon professional pedagogue communication as process of organisation of cooperative teachers and students interaction.

In this article it sought to reveal signs of professional pedagogic speech transformation, which could occur due to destructive impact of social and psychological factors. Experimental study was carried out with complex use of psychological surveys, associative tests and part analyse.

*Keywords:* pedagogue communication, professional language, speech performance, professional pedagogics speech, linguistic consciousness.

*Аннотация:* В настоящее время в системе российского образования приобретает остроту вопрос результативности педагогической деятельности учителя. Это связано не только с модернизацией образования в целом, но и пересмотром требований к профессионально-важным качествам педагогических кадров. Особое внимание уделяется профессиональному общению педагогов – процессу, направленному на организацию совместной деятельности ученика и учителя.

В данной статье предпринята попытка выявить признаки трансформации педагогической речи, возникших под деструктивным воздействием ряда социальных и психологических факторов. Экспериментальный материал получен при комплексном использовании психологических тестов, ассоциативного эксперимента и частотного анализа.

*Ключевые слова:* педагогическое общение, профессиональный язык, речевая деятельность, профессиональная речь педагогов, языковое сознание.

**П**роблема педагогического общения не теряет своей актуальности в условиях локализации и изоляционизма. Дидактика учебной деятельности приобретает в этих условиях новые очертания. Тотальное опосредствование общения педагога с учениками накладывает свою, психологическую специфику на методику обучения. В этих условиях процесс усвоения знаний, формирования умений и навыков учащимися лишен непосредственного контакта. Педагог вынужден прикладывать дополнительные усилия (энергетические, эмоциональные) для учета психологических особенностей личности учащихся, которые влияют на эффективность обучения. При этом увеличивается нагрузка на профессиональную речь педагога, выражающаяся в отсутствии возможности невербального сопровождения учения, социально-психологической его обусловленности, невозможности реализовать принцип «здесь и сейчас».

В дистанционном, опосредствованном формате образования содержание понятия «педагогическое общение», введенное А.А. Леонтьевым, требует переосмысления. В этих условиях по-другому обеспечиваются лингвистические составляющие речевого сообщения: целостность речи, ее фонетическое оформление, логика построения текста, структурированность и последовательность сообщения. При этом психологический аспект педагогического сообщения требует более тщательного изучения, поскольку полностью трансформирован. В связи с этим, исследо-

вание факторов и признаков трансформации педагогической речи в сложившихся условиях выступает актуальной задачей психолингвистики.

В психологии педагогический труд классифицируют как профессию с повышенными коммуникативными нагрузками. С.П. Безносков анализирует механизмы трансформации сознания при профессиональной деформации личности. С.П. Безносков утверждает, что деформация личности – это процесс и результат влияния субъектных качеств человека, сформированных в соответствии со спецификой определенного профессионального труда, на личностные свойства целостной индивидуальности работника – профессионала.

Психологическим механизмом деформации, по С.П. Безноскову, выступает рассогласование норм человека как субъекта профессиональной деятельности с его личностными нормами и свойствами в конкретной жизненной ситуации. Систематический неадекватный перенос норм профессиональной деятельности в сферу личностного, бытового взаимодействия приводит к негативным изменениям личности человека, его сознания [Безносков 2004]. Специфика педагогического общения усиливает не только коммуникативную, но и эмоциональную нагрузку на педагогическую речь учителя [Бладыко 2012].

Профессиональная деформация личности — измене-

ние качеств личности, которые наступают под влиянием длительного выполнения профессиональной деятельности. Вследствие неразрывного единства сознания и специфической деятельности формируется профессиональный тип личности. Самое большое влияние профессиональная деформация оказывает на личностные особенности представителей тех профессий, работа которых связана с людьми (педагоги).

Таким образом, можно обобщено сформулировать следующий тезис: профессиональная деформация личности проявляется в изменении качеств личности, которые наступают под влиянием длительного выполнения деятельности, а также при работе в стрессовых условиях.

Р. Конечный и М. Боухал считают, что склонность к профессиональной деформации наблюдается у профессии педагога, «представители которых обладают трудно контролируемой и трудно ограничиваемой властью» [см. Ермолаева 2000]. Профессиональная деформация постепенно развивается из профессиональной адаптации. Именно профессия преподавателя как нельзя лучше отражает структуру и динамику профессиональной деформации.

По Э.Ф. Зееру профессиональные деформации определяются как накопившиеся изменения сложившейся структуры деятельности и личности что, по его мнению, отрицательно сказывается на взаимодействии с другими участниками данного процесса и эффективности труда, а также отражается на развитии личности.

Следовательно, профессиональная деформация личности педагога может выступать деструктивным психологическим фактором, приводящим к трансформации его профессиональной речи. Учитывая тот факт, что общение организует совместную деятельность [Тарасов 2004; Мыскин 2015, 2018], можно предположить, что трансформированная педагогическая речь обуславливает неэффективные формы взаимодействия ученика и учителя.

Опираясь на структуру и динамику профессиональной деформации личности Э.Ф. Зеера, нами было проведено пилотное исследование речевых сообщений педагогов с различными проявлениями профессиональной деформации личности. Ниже приведены примеры некоторых из них (таблица 1).

Таблица 1

Анализ речевых сообщений педагогов с различными проявлениями профессиональной деформации личности

Проявление деформации	Психологическое содержание понятия	Сопутствующие речевые сообщения учителя
Авторитарность	Авторитарность педагога проявляется в централизации всего учебно-воспитательного процесса, единоличном осуществлении управленческих функций, использовании преимущественно распоряжений, рекомендаций, указаний. Авторитарность обнаруживается в снижении рефлексии - самоанализа и самоконтроля педагога.	<i>«Иванов, не крутись!», «Иванов, не вертись!», «Иванов, положи руки на место!», «Иванов, сколько можно повторять!».</i>
Доминантность	Обусловлена выполнением педагогом властных функций. Ему даны большие права: требовать, наказывать, оценивать, контролировать. Доминантность почти у всех педагогов со стажем работы более 10 лет.	<i>«Не разговаривать - поставлю двойки». «Ты еще будешь со мной пререкаться? Выйди вон». «Не надо никого слушать! Слушайте только меня!»</i>
Педагогическая (речевая) агрессия	Агрессия проявляется в речи учителей: пренебрежительно-грубое или повелительно-покровительственное отношение к ученикам проявляется в повышении тона, резких восклицаниях, неоправданно частом употреблении повелительного наклонения глаголов, отсутствии необходимых формул речевого этикета, грубых замечаниях и язвительных насмешках. Речевую агрессию в самом общем виде можно определить, как словесное выражение негативных эмоций, намерений в оскорбительной, грубой форме.	<i>«Ну все!», «Вы меня достали!», «Закрыли все рты!», «Будешь так себя вести, к директору/завучу отведу», «Выброшу твой телефон, если еще достанешь», «Вы что, больные что ли!» «Вы можете дальше продолжать играть: я поставлю единицы!», «Я в детском саду или в школе?», «О, явилось, красное солнышко! Выспался?», «Где тетрадь?» - Забыла... - А голову ты не забыла?», «У тебя в голове опилки, а должны быть знания».</i>
Сверхконтроль	Выражается в чрезмерном сдерживании своих чувств, ориентации на инструкции, уходе от ответственности, подозрительной осмотрительности, скрупулезном контроле деятельности учеников.	<i>«Вы сюда не думать пришли, делайте, как говорят», «Здесь правила устанавливаю я» (без объяснений).</i>

Авторитарные педагоги демонстрируют речевое взаимодействие, ограниченное лишь учебно-предметной сферой. У таких учителей более постоянный и более узкий круг учащихся, с которыми они вступают в контакты, их сообщения учащимся бедны по форме и содержанию.

Педагогу необходимо затрачивать больше личностных и энергетических ресурсов для обеспечения целостности речи, ее адекватного фонетического оформления, выдержки логики построения, структурированности и последовательности речевых продуктов (текстов). Эмоциональная, наряду с когнитивной, составляющая выполняет одну из ведущих ролей при производстве речи [Жинкин 1958]. Эмоциональные нагрузки способствуют к увеличению неосознаваемых ассоциативных связей, что со временем меняет соотношение рационального и иррационального в профессиональном мышлении учителя в пользу последнего [Петренко 2005: 163]. Некритическое решение педагогом профессиональных познавательных задач делает его педагогическую речь не только неэффективной, но и безадресной. Профессиональная картина мира учителя искажается [Карданова 2010; Черкашина 2012 и др.].

В своей работе А.А. Леонтьев говорил, что педагогическое общение – специфическое межличностное взаимодействие педагога и обучающегося, опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе. Часто педагогическое общение определяется как взаимодействие субъектов педагогического процесса, осуществляемое знаковыми средствами и направленное на значимые изменения свойств, состояний, поведения и личностно-смысловых образований партнеров. Как видно, педагогическое общение неотъемлемый элемент профессиональной деятельности учителя; вне его невозможно достижение целей обучения и воспитания [Леонтьев 1996].

Дальнейшее психолингвистическое исследование особенностей профессиональной речи педагогов будет осуществляться с опорой на обоснованные и признанные научным сообществом концепции, подходы и теории следующих авторов: С.П. Безносова, Л.Г. Викуловой, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, С.В. Мыскина, Е.Ф. Тарасова и др.

В данном анализе мы следуем установке, постулирующей необходимость для учителя соблюдения в своей работе социальных и речевых норм. Педагог должен возвращаться в нормативное русло вне зависимости от спонтанного развития коммуникативных ситуаций, он должен реализовывать нормативное общение [Викулова 2008].

В основной части нашего исследования было изучено профанное сознание педагогов на предмет выявле-

ния их представлений о значимых характеристиках эффективной педагогической речи.

В экспериментальном исследовании участвовали 4 группы преподавателей из ГАОУ ВО МГПУ «Институт среднего профессионального образования имени К.Д. Ушинского» г. Москвы. Первую и вторую группы соответственно составили 40 преподавателей и 45 учителей, находящихся в состоянии стресса. В третью и четвертую группы соответственно вошли 50 преподавателей и 50 учителей, находящихся в состоянии психологической «нормы».

Трудовой стаж в образовательных учреждениях каждого преподавателя и учителя составлял не менее трех лет.

На первом этапе основного эксперимента посредством психологического тестирования была выявлена степень профессионального выгорания педагогов всех групп. Результаты психологического тестирования позволили разделить педагогов на две группы. Экспериментальная группа – педагоги с высоким уровнем психологического выгорания. Контрольная группа – педагоги с отсутствием признаков профессионального выгорания.

На втором этапе основного эксперимента было исследовано языковое сознание участников при помощи ассоциативного эксперимента. Педагогам было предложено дать несколько направленных реакций на стимул «эффективная педагогическая речь». Обработка результатов ассоциативного эксперимента позволила определить профанные представления педагогов о значимых характеристиках педагогической речи. Ниже приведены результаты.

По мнению преподавателей основными факторами успешного освоения учебного материала учащими являются *грамотная речь и простота, ясность изложения* – 85% респондентов приводят данные характеристики в своих ответах. При этом абсолютное большинство опрошенных указывают подобные показатели в первую очередь. Также, ключевыми критериями профессиональной речи среди педагогов являются: *выразительность и эмоциональность речи* – 78%, *содержательность* – 71%, *логичность* – 64%, а также *учет возрастных особенностей воспринимающего* – 63%. Далее стоит обратить внимание на однородность полученных эмпирических данных по результатам опроса. Так, более половины респондентов (57%) относят к значимым характеристикам *точность, образность, интонацию и тональность речи*. Половина опрошенных учителей также считают важными факторами *убедительность, уместность применяемых приемов, четкость, чистоту и темп речи*. Следует отме-



тить, что «профессионально выгоревшие» педагоги не отмечали в своих ответах психологические признаки профессиональной речи, например, ориентация на потребности ученика, его психолого-возрастные особенности.

На третьем этапе основного эксперимента запланирован анализ речевого поведения педагогов в стрессогенных коммуникативных педагогических ситуациях. Данное исследование позволит выявить неадекватное смысловое употребление педагогами профессиональных терминов. В качестве диагностического материала разработана анкета-опросник, направленная на выявление неадекватных речевых шаблонов (клише) при педагогическом общении (при речевом воздействии на учеников). Результаты, полученные на данном этапе исследования, позволят выявить неадекватное смеще-

ние семантических полей педагогических терминов, возникающее под влиянием деструктивных эмоциональных состояний педагога.

Таким образом, можно сформулировать следующие выводы:

- трансформация педагогической речи под деструктивным воздействием социальных и психологических факторов проявляется в нивелировании психологических структурных аспектов речевых сообщений педагогов ученикам, которые в совокупности составляют содержание педагогического общения (по А.А. Леонтьеву);
- профессиональное выгорание оказывает деструктивное воздействие на речевые сообщения педагога, и является экстралингвистическим фактором трансформации его профессиональной речи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Безносос С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносос. — СПб: Речь, 2004. — 272 с.
2. Бладыко А.В. Особенности эмоционального выгорания у учителей и преподавателей / А.В. Бладыко // Психология: традиции и инновации: матер. Междунар. науч. конф. (г. Уфа, октябрь 2012 г.) / отв. ред. О.А. Шульга. — Уфа: Лето, 2012. — С. 34-39.
3. Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова; под ред. Н.М. Борытко. — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 320 с.
4. Ермолаева М.В. Психология развития: Методическое пособие для студентов заочной и дистанционной форм обучения. / М. В. Ермолаева — М.: Московский психолого — социальный институт; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 2000. — 336 с.
5. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. — 370 с.
6. Карданова К.С. Языковая картина мира: мифы и реальность / К.С. Карданова // Русский язык в школе. 2010. № 9 - С. 61-66.
7. Леонтьев А.А. Педагогическое общение: брошюра / А.А. Леонтьев. — М.-Н.: Эль-Фа, 1996. — 92 с.
8. Мыскин С.В. Психолингвистические аспекты профессионального общения / С.В. Мыскин // Вестник волгоградского государственного университета. Сер.: Языкознание. — 2013. — № 2 (18). — С. 199-206.
9. Мыскин С.В. Теоретико-методологические аспекты теории языковой профессиональной личности / С.В. Мыскин // Вестник РУДН. Сер.: Теория языка. Семиотика. Семантика. М., 2015. — № 1. — С. 62-75.
10. Мыскин С.В. Организационно-психологический анализ профессионального сознания работников современных трудовых коллективов // Организационная психолингвистика. М.: ООО «Агентство социально-гуманитарных технологий», 2018. № 1(1). С. 2. С. 21-38.
11. Петренко В.Ф. К проблеме построения образа мира: психосемантический аспект / В.Ф. Петренко // Общение. Языковое сознание. Межкультурная коммуникация. Сб. статей/ Институт языкознания РАН. Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2005. С. 155-177.
12. Тарасов Е.Ф. Проблемы теории речевого общения // Вопросы психолингвистики. 2010. № 2(12). С. 20-26.
13. Тарасов Е.Ф. Языковое сознание / Е.Ф. Тарасов // Вопросы психолингвистики. — 2004. — № 2. — С. 34-47.
14. Черкашина Е.И. Современные тенденции профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка / Е.И. Черкашина // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 5 (120). - С. 58-64.
15. Delacroix H. Le langage et la pensee. Paris: F.Alcan, 1930. 624 p.
16. Kainz F. Psychologie der Sprache, Bd. I. Stuttgart, 1941, S. 22.
17. Laguna G.A. de. Speech: its function and development, 2nd ed., Bloomington, 1953, p. IX.

© Шипилова Кристина Витальевна (Krista\_94@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## Наши авторы

## Our authors

**Agaphonova K.** – lecturer, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation

**Antoshin A.** – Doctor of History, Professor, UrFU

**Antoshin V.** – Ph.D., Professor, UrIU RANEPА

**Arzumanova R.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Peoples Friendship University of Russia

**Avdosenko E.** – PhD in Philology, Associate Professor, Irkutsk National Research Technical University

**Azerbayev S.** – Candidate of historical Sciences, Professor, Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages, Almaty, Kazakhstan

**Bakaeva S.** – PhD in Philology, Senior Lecturer, Federal state autonomous institution of higher education «Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs Russian Federation»

**Belyaeva I.** – PhD in Philology, Senior Lecturer, Federal state autonomous institution of higher education «Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs Russian Federation»

**Borlakova B.** – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Karachay-Cherkess State University (Karachayevsk)

**Burmakina N.** – Ph. D., Associate Professor, Krasnoyarsk state medical University named after Professor V. F. Voino-Yasenetsky

**Butovskiy A.** – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Lev Tolstoy Tula State Pedagogical University

**Chekalenko E.** – Director, GKUSO RO «Taganrog Center for Helping Children No. 5»

**Chervoniy A.** – Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) FSBEI HPE «RGEU (RINH)»

**Chusuwan Kritsada** – Post-graduate Student, Nizhny Novgorod Dobrolyubov State Linguistic University, Nizhny Novgorod

**Emirkhanov I.** – Ph. D., associate Professor, Dagestan state University (Makhachkala)

**Evgrafova Yu.** – PhD in Philology, associate professor, Moscow region state university (Mytyshi),

**Evgrashin D.** – graduate student, assistant, Samara National Research University

**Fedorova A.** – Federal state autonomous institution of higher education «Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs Russian Federation»

**Gadziakhmedov N.** – Doctor of Philological Sciences, Professor, Dagestan State University (Makhachkala),

**Gasanova R.** – PhD (Psychology), Associate Professor, M.V. Lomonosov Moscow State University, Moscow

**Golubeva V.** – Assistant, post-graduate student, Moscow City University,

**Gosteva Yu.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Peoples Friendship University of Russia

**Kakvaeva S.** – Assistant, FSBEI of HE «Dagestan State Medical University» Ministry of Health of the Russian Federation

**Kakvaeva S.** – Assistant, FSBEI of HE «Dagestan State Medical University» Ministry of Health of the Russian Federation

**Khairullina M.** – teacher, South Ural State University, Chelyabinsk

**Khusnetdinov R.** – Candidate of Philology, assistant professor, FSBEI HE «Kazan National Research University of Technology»

**Kolevatova A.** – Kursk state medical University of the Ministry of health of the Russian Federation

**Kononenko N.** – Teacher, Municipal Autonomous educational institution «Secondary school № 149» (Krasnoyarsk)

**Kutsevich N.** – Director, Foundation «Akademik», Moscow

**Li Dan** – Candidate of philological Sciences, Heilongjiang University; Jilin International Studies University

**Likhomanov K.** – The Applicant, Saratov State Conservatory (Saratov)

**Lyskov V.** – Teacher, Tyumen industrial University

**Matyuschenko L.** – postgraduate student, Amur State University, Blagoveshchensk (Russia)

**Moskvina Yu.** – Teacher, Ural state University of railway transport (Ekaterinburg)

**Murashova E.** – Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) FSBEI HPE «RGEU (RINH)»

**Nedostupenko D.** – Postgraduate student, Belgorod National Research University, Belgorod

**Nizhina L.** – Candidate of philology, Associate professor, Military University of Defense Ministry of the Russian Federation

**Novikova N.** – associate professor, Dagestan State University (Makhachkala)

**Olshanskaya L.** – Ph.D., Russian University of Transport RUT (MIIT), Moscow

**Ołtuszyk A.** – Postgraduate, Moscow State University of Psychology and Education

**Omarov O.** – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala)

**Ostylovskaya O.** – Ph.D., Associate Professor, Siberian Federal University (Krasnoyarsk)

**Pozhidaeva E.** – Candidate of pedagogical sciences, I.I. Ivanov Kursk state agricultural Academy

**Ryazapova L.** – Candidate of technical sciences, assistant professor, FSBEI HE «Kazan National Research University of Technology»

**Samorodova E.** – PhD in Law, Assistant Professor, Federal state autonomous institution of higher education «Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs Russian Federation»

**Semenov V.** – Candidate of technical Sciences, Far Eastern Federal University (Vladivostok)

**Semyonova I.** – Post-Graduate Student, Chuvash State University, Russia, Cheboksary

**Shchulipenko D.** – Candidate of technical Sciences, teacher, Mikhailovsky military artillery Academy

**Shipilova K.** – Moscow State Autonomous Higher Educational Institution «Moscow City University»

**Sitnikov S.** – teacher, Mikhailovsky military artillery Academy

**Solovyov D.** – Doctor of historical Sciences, associate Professor, Saint Petersburg law Academy

**Suchkov M.** – Candidate of economic Sciences, associate Professor, Kyrgyz Affiliated Campus of Kazan National Research Technological University, Kyrgyz Republic

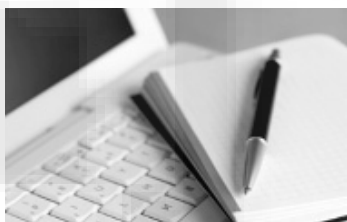
**Veber E.** – Graduate Student, Surgut Pedagogical University

**Yartsev S.** – Doctor of historic sciences, assistant professor, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

**Zhang Tianxu** – Postgraduate Student, M.V. Lomonosov Moscow State University, Moscow

**Ziyudinova Z.** – Applicant, Dagestan State University (Makhachkala)

## 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) ).