

ISSN 2223-2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 11 2020 (НОЯБРЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

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

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

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

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

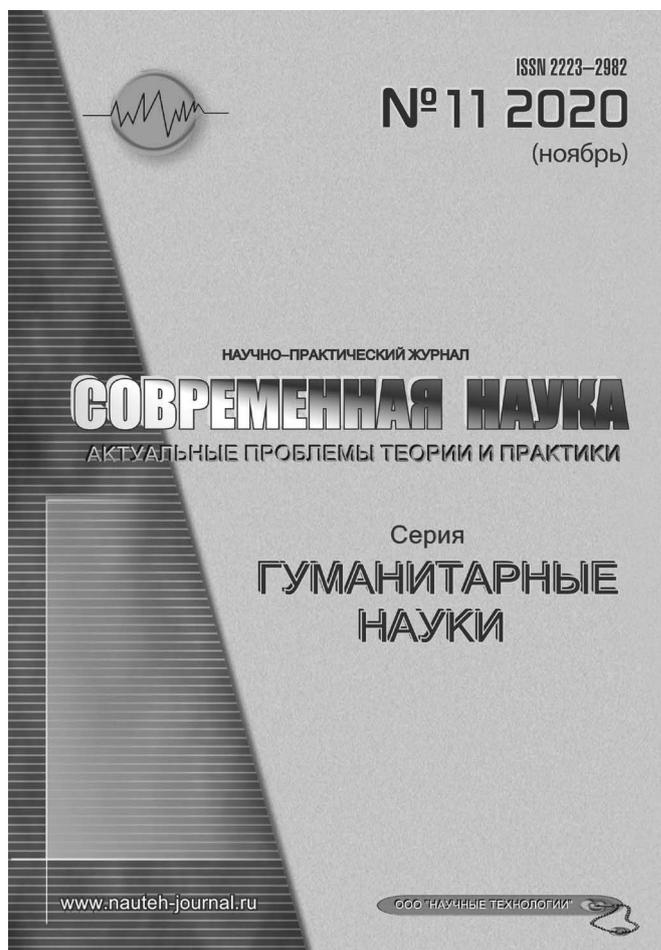
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 11 (ноябрь) 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 25.11.2020 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

- Биленко Н.А.** – О новом подходе к изучению пространства местных товарных рынков Российской империи второй половины XIX в. (по материалам тульской губернии)
Bilenko N. – About a new approach to studying the space of local commodity markets of the Russian empire of the second half of the XIX century (on the materials of the Tula province)..... 6
- Грищук А.С.** – Порядок комплектования войск Российской Империи в соответствии с Уставом о воинской повинности
Grischuk A. – The procedure for manning the troops of the Russian Empire in accordance with the Charter on military service..... 12
- Дадашов К.К.** – Философско-теоретические аспекты европейской интеграции
Dadashov K. – Philosophical and theoretical aspects of European integration 16
- Зеленин А.А., Тихонова Л.Е.** – Реформирование избирательного законодательства России в нач. 2000-х гг.
Zelenyn A., Tikhonova L. – Reform of the electoral legislation of Russia in the early 2000s 23
- Клейменов А.А.** – Напролом или в обход: наступательная тактика Александра Македонского в условиях горной войны
Kleymentonov A. – Directly or bypassing: offensive tactics of Alexander the Great in the conditions of the mountain war..... 26
- Поклонский А.О.** – Причины появления альтернативных печатных изданий на Донбассе в период перестройки (1985-1991г.) и их влияние на общественно политические процессы в регионе
Poklonskij A. – The reasons of appearance of alternative print editions in Donbass during the period of perestroika (1985-1991) and their influence socio-political processes in the region 30

- Скрипников П.Н.** – Формирование медицинского высшего учебного заведения в Тюменской области
Skripnikov P. – Formation of a medical higher education institution in the Tyumen region 34
- Суслов М.Г.** – Прогностические возможности марксизма как науки
Suslov M. – Predictive capabilities of Marxism as a science 37
- Чжао Хуэйцин, Сунь На, Дударенок С.М.** – Педагогические кадры Китайской Ленинской школы
Zhao Huiqing, Sun Na, Dudarenok S. – Teaching staff of the Chinese Lenin school..... 41
- Шляхов А.В.** – Трансформация исторической памяти о первой мировой войне на страницах «Исторического журнала» (1937 – 1945 гг.)
Shlyakhov A. – The transformation of historical memory of the first world war on the pages of “Historical magazine” (1937 – 1945)..... 46

Педагогика

- Богданова Ю.З.** – Педагогическая технология формирования поликультурной компетентности будущих специалистов аграрной отрасли в деловой коммуникации
Bogdanova Yu. – Pedagogical technology of the formation of polycultural competence of future specialists in the classroom for the culture of business communication..... 51
- Бородина Т.Ф.** – Моделирование процесса формирования готовности будущих учителей к креативно-инновационной деятельности
Borodina T. – Modeling the process of forming the readiness of future teachers for creative and innovative activities..... 56
- Верховод А.С.** – Диалогическая речь в развитии коммуникативной компетенции на занятиях иностранным языком
Verhovod A. – Dialogic speech in the development of communicative competence in foreign language classes..... 60

- Горенко А.А., Карпова Ю.А., Терентьева Е.Д.** – Преподавание испанского языка как иностранного в режиме онлайн
Gorenko A., Karpova J., Terentyeva E. – Teaching Spanish as a foreign language online 63
- Гулиева С.М.** – Влияние сотрудничества семьи и школы на формирование педагогических компетенций у родителей
Guliyeva S. – The influence of family and school cooperation on the formation of pedagogical competences in parents. 69
- Игнатов С.Б., Мулявина Э.А.** – Индивидуальные образовательные траектории: новая реальность высшего профессионального образования в России
Ignatov S., Mulyavina E. – Individual educational trajectories: the new reality of higher professional education in Russia 75
- Ильичёва Е.В., Ильичёва Ю.В., Холоденина Т.С.** – Значение образного мышления в обучении физике
Ilicheva E., Ilicheva Yu., Kholodenina T. – The value of imaginative thinking in teaching physics. 79
- Копрева Л.Г., Науменко Н.П.** – Особенности обучения речевой компрессии и синхронному переводу (на примере дисциплины «профессионально-ориентированный перевод»)
Kopreva L., Naumenko N. – Teaching of speech compression and simultaneous translation peculiarities (by the example of professional-oriented translation discipline) 84
- Кулантаева И.А., Тарасова Т.Н.** – Аспекты цифровой трансформации высшего образования
Kulantaeva I., Tarasova T. – Aspects of digital transformation of higher education. 90
- Ли Чжэньюй, Самсонова Т.П.** – Дошкольное образование в Китае и России: исторические особенности, общность и различия
Li Zhenyu, Samsonova T. – Preschool education in China and Russia: historical characteristics, commonality and differences. 96
- Максимов Д.А., Соломченко М.А., Губанов Э.В.** – Проблемы кадрового обеспечения сферы физической культуры и спорта в Орловской области
Maksimov D., Solomchenko M., Gubanov E. – Problems of personnel support in the sphere of physical culture and sports in the Oryol region 101
- Мендот Инга Эрес-ооловна, Мендот Элла Эрес-ооловна, Мендот Эмма Эрес-ооловна** – Народные виды спорта тувинских кочевников в физическом воспитании младших школьников
Mendot I., Mendot E., Mendot E. – Folk sports of tuvinian nomads in the physical education of younger schoolers 106
- Минияров Ф.Т., Яицкий А.С.** – Модель методики формирования исследовательской компетентности студентов-биологов в процессе изучения животных
Miniyarov F., Yaitsky A. – Methodological model for the formation of research competence of biology students in the process of animal studies 111
- Муравьёва Е.И.** – Сравнительный анализ советской и современной литературы о Великой Отечественной войне в контексте их воспитательного значения
Muraviova E. – Comparative analysis of soviet and modern literature about the Great Patriotic War in the context of their educational value 117
- Огородов М.К., Бакаева С.А., Самородова Е.А., Беляева И.Г.** – Об опыте применения информационно-коммуникационных методов контроля в рамках дистанционного обучения иностранному языку в неязыковом ВУЗе
Ogorodov M., Bakaeva S., Samorodova E., Belyaeva I. – On the experience of using information and communication methods of control in the framework of distance learning of a foreign language in a non-linguistic university 122
- Селиванова Н.А., Шашурина А.Ю., Читахова Л.Л.** – Формирование иноязычной информационной компетенции в курсе обучения французскому языку будущих экономистов-международников (продвинутый этап)
Selivanova N., Shashurina A., Chitakhova L. – Forming Foreign Language Information Competence while Teaching the French Language to Future International Economists (Advanced Level) 127
- Яранов С.А.** – Организация самостоятельной работы курсантов в военных образовательных организациях высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации
Jaranov S. – The organization of cadets' self-study in military educational organizations of higher education of the national guard of the Russian Federation 132

Филология

- Архипова И.В.** – Таксис и временная локализованность: интегративное межкатегориальное взаимодействие
Arkhipova I. – Taxis and temporal localization: integrative inter-categorical interaction. 138
- Байрамова Н.А.** – Возникновение и развитие юридических терминов в английском и азербайджанском языках
Bayratova N. – The origin and development of legal terms in English and Azerbaijani languages 143
- Беляев А.С., Лазовская Н.В.** – Когнитивно-дискурсивная специфика юридического английского языка как средства передачи информации
Belyaev A., Lazovskaya T. – Cognitive-discursive specificity of legal English as a means of information transmission 148
- Векилова Ж.Э.** – Особенности семантики и функционирования тюркизмов во французском языке
Vekilova J. – Semantics peculiarities and functioning of turkism in the French language 151
- Ерофеева Т.И., Миненко Е.В.** – Лексема выборы/ election в наивном представлении русских и англичан
Erofeeva T., Minenko E. – Lexema election in the naive representation of russians and englishmen 156
- Кузьмина А.В.** – Лексема «поэт» в толковом словаре XXI века и в языковой способности современного носителя языка: к вопросу о культурной семантике языковых знаков
Kuzmina A. – The token «poet» in the explanatory dictionary of the XXI century and in the language ability of a modern native speaker: on the question of cultural semantics of language signs. 161
- Литвяк О.В.** – Язык и языковое сознание в лингвокогнитивном измерении
Litvyak O. – Language and language consciousness in the linguo-cognitive dimension 165
- Малетин Е.А.** – Репрезентация концепта «вирус» в газетных текстах
Maletin E. – Representation of the concept «virus» in newspaper texts 169
- Моисеева А.А.** – Средства выражения аномалии в русских загадках
Moiseeva A. – Means of expressing anomaly in russian riddles 172
- Некрасова А.И., Беляева О.Н.** – Сопоставительное исследование концептуальных метафор со сферой-источником «неживая природа» в политическом дискурсе СМИ России и Китая (концептосфера «земной шар»)
Nekrasova A., Belyaeva O. – A comparative study of conceptual metaphors with the sphere-source “unliving nature” in the political discourse of the Russian and china media (the conceptsphere “earth”) 176
- Рамирес Родригес Пабло** – Дискурсивные формулы разговорной речи при изучении испанского языка: прагматика в речи
Ramírez Rodríguez Pablo – Discursive formulas of spoken language when learning Spanish: pragmatics in speech 182
- Феопентова С.В.** – Современные тенденции развития языковой игры в английском языке (по материалам англоязычной прессы)
Feopentova S. – Modern trends in the development of a language game in English (according to the english-language press) 187
- Янь Юйчжуан, Ладисова О.В.** – Научная проблематика использования русских и китайских фразеоматизмов с компонентами друг, дружба на трансграничной территории
Yan Yuzhuang, Ladisova O. – Scientific problems of using Russian and Chinese phraseomatisms with the components friend, friendship on a cross-border territory 191

Информация

Наши авторы. Our Authors. 195

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале 197

О НОВОМ ПОДХОДЕ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОСТРАНСТВА МЕСТНЫХ ТОВАРНЫХ РЫНКОВ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX В. (ПО МАТЕРИАЛАМ ТУЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ)

Биленко Никита Алексеевич

К.и.н., доцент, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
nikitabilenko@mail.ru

ABOUT A NEW APPROACH TO STUDYING THE SPACE OF LOCAL COMMODITY MARKETS OF THE RUSSIAN EMPIRE OF THE SECOND HALF OF THE XIX CENTURY (ON THE MATERIALS OF THE TULA PROVINCE)

N. Bilenko

Summary: The article is devoted to the analysis of the results of using a new approach to studying the boundaries and spatial organization of local commodity markets of the Russian Empire in the second half of the 19th century, based on materials from the Tula province. With the help of digital analysis of mass historical sources (documents of fiscal and administrative accounting) – «Journals of general verification of trade and industrial establishments», stable trade relations between manufacturers, traders and consumers are analyzed. As a result of using the new approach, the features of the spatial organization of trade and market relations in the province were established: first, an almost complete coincidence of the administrative and economic boundaries of the province was revealed; secondly, a multi-level system of the local commodity market of the Tula province of the second half of the 19th century was established, which included a set of local markets.

Keywords: all-Russian market, economic space, city, mass historical sources, post-reform Russia.

Аннотация: Статья посвящена анализу результатов использования нового подхода к изучению границ и пространственной организации местных товарных рынков Российской империи второй половины XIX в., реализованного на основе материалов Тульской губернии. С помощью цифрового анализа массовых исторических источников (документов фискально-административного учета) – «Журналов генеральной поверки торговли и промышленных заведений» анализируются устойчивые торговые связи между производителями, торговцами и потребителями. В результате использования нового подхода были установлены особенности пространственной организации торгово-рыночных отношений в губернии: во-первых, выявлено практически полное совпадение административных и экономических границ провинции; во-вторых, установлена многоуровневая система местного товарного рынка Тульской губернии второй половины XIX в., включавшая совокупность локальных рынков.

Ключевые слова: всероссийский рынок, экономическое пространство, город, массовые исторические источники, пореформенная Россия.

Изучение всероссийского рынка имеет давнюю историографическую традицию, причем многоаспектность предмета исторического исследования обусловила наличие целого комплекса проблем, неоднократно находившихся в центре внимания историков, экономистов, социологов и культурологов. Одной из них является проблема пространственной организации торгово-рыночных отношений в Российской империи второй половины XIX в., для решения которой историками предлагалось множество подходов. В частности, масштабность предмета исследования побудила многих ученых рассматривать всероссийский рынок в качестве совокупности местных. Подобная схема еще в 1980-х гг. была использована в исследовании Б.Н. Мирнова, где внутренний рынок империи предстал в качестве совокупности взаимосвязанных местных рынков, объединенных общей функцией – «осуществлением товарообмена между производителями и потребителями в масштабе всей страны» [25, с. 5–6]. В рамках данного

подхода в последние десятилетия было проведено множество региональных исследований, которые, правда, касались процесса функционирования и развития ряда отраслевых рынков (в первую очередь – зерновых) [1; 5; 21; 23; 24; 27; 28; 29]. Подобная используемая историками модель изучения, несомненно, способствует детализации знаний в области рыночных отношений и географии торговых связей в России, однако одновременно затрудняет рассмотрение всероссийского рынка (или даже местных) в качестве единого экономического пространства, в пределах которого обращается не только хлебный товар. Разрешение данного противоречия, вероятно, следует искать в междисциплинарных исследованиях.

С точки зрения ученых-экономистов местные (региональные или как их иногда именуют в исследованиях – локальные) товарные рынки представляют собой автономные единицы, условно выделенные на основе тер-

риториального классификационного критерия [4; 30, с. 151]. При этом методологическую основу их выделения в рамках национальных рынков составляет теория воспроизводства, согласно которой местный (региональный или локальный) рынок является экономическим пространством, где на основе местных ресурсов производятся товары, предназначенные для удовлетворения местного спроса, посредством местной торговой сети [2, 22, 26]. Обнаружению данной воспроизводственной основы должно способствовать выявление устойчивых торговых связей между производителями, торговцами и потребителями, а география этих связей, соответственно – обнаружению пространственных конфигураций местных товарных рынков империи. Для этих целей историками традиционно используется множество различных исторических источников, но наиболее подходящими, на наш взгляд, могут стать документы фискально-административного учета – «Журналы генеральной поверки торговли и промышленных заведений» [3]. Эти массовые источники содержат описания каждого промышленного и торгового предприятия губернии, в частности, сведения о местах, откуда были привезены товары или где было приобретено сырье для последующей переработки или реализации. Типовая структура данных документов, сохранявшаяся на протяжении всей второй половины XIX в. позволила автоматизировать обработку большого массива сведений путем создания источник-ориентированной реляционной машиночитаемой базы данных (в нашем случае – на основе СУБД Microsoft Access).

В результате анализа материалов «Журналов генеральной поверки торговли и промышленных заведений» по Тульской губернии за 1880-е гг. [6, л. 166–180; 7, л. 2–100; 8, л. 57–81; 9, л. 9–35; 10, л. 2–78; 11, л. 12–30; 12, л. 3–35; 13, л. 1–111; 14, л. 9–36; 15, л. 1–175; 16, л. 3–104; 17, л. 9–29; 18, л. 3–35; 19, л. 6–28; 20, л. 9–47], последующей формализации их сведений для составления базы данных и формирования автоматизированных запросов, было установлено, что абсолютное большинство предприятий во всех городах Тульской губернии получало сырье от местных торговцев. Так, в 1880-х гг. 100% промышленных заведений (фабрик, заводов, ремесленных мастерских) уездных городов Одоева и Богородица получали сырье из стационарных торговых предприятий, а также с базаров и ярмарок соответствующих населенных пунктов. В Венёве подобных заведений было 86%, в Белёве – 85%, в Туле – 84%, в Кашире – 80%, в Епифани – 76%, в Новосили – 75%, в Ефремове – 72%, в Черни – 67%, в Алексине – 60%. Небольшая часть предприятий обрабатывающей промышленности получала продукты для переработки из соседних промышленных заведений. Так, например, 6% фабрик, заводов и ремесленных мастерских Белёва приобретало полуфабрикаты из промышленных заведений самого города, в Крапивне таких насчитывалось около 9%. Почти пятая часть промышленных заведений городов Тульской губернии заку-

пала сырье у производителей в соответствующих уездах: 20% предприятий Алексина – в Алексинском уезде, 22% ефремовских – в Ефремовском, 24% епифанских – в Епифанском, 25% чернских – в Чернском, 50% крапивенских – в Крапивенском. Таким образом, в пространственном отношении устойчивые торговые связи между большинством производителей и поставщиками сырья ограничивались пределами города и соответствующего уезда.

Однако в городах, расположенных недалеко от крупных промышленных или торговых центров, через которые пролегли транспортные артерии (торговые дороги, губернские шоссе, речные пути сообщения), промышленные предприятия закупали сырье в относительно отдаленных районах. К примеру, в Алексине 20% предприятий получали сырье из приграничной Калужской губернии (из Жиздренского уезда по р. Оке к Алексину сплавляли строевой и дровяной лес). В Кашире 20% заведений закупало продукты (особенно фрукты для производства уксуса) в Серпухове. В Венёве – 15% из Ельца, в Новосили – 12,5% из Орла. Особое значение при этом играла удаленность уездных городов от этих торговых центров, которая редко превышала 50 верст. Наибольшим разнообразием отличалась география источников сырья промышленных заведений губернского центра – Тулы (самого развитого в промышленном и торговом отношении города провинции). География местностей, откуда поступало сырье для промышленных предприятий Тулы, представлена в Диаграмме № 1.

Анализ пространства местного товарного рынка предусматривает так же выявление устойчивых связей между непосредственными производителями и торговцами. Сведения «Журналов генеральной поверки торговли и промышленных заведений» свидетельствуют о том, что большинство торговых предприятий в городах провинции было ориентировано на перепродажу товаров народного потребления. Так, в Белёве в 68% торговых заведений перепродавались продукты, которые привозились в города сельскими перекупщиками (прасолами), а также самими крестьянами в базарные и ярмарочные дни. Аналогичная ситуация наблюдается и в других населенных пунктах губернии: в Туле и Одоеве – 67%, в Епифани – 51%, в Ефремове – 47%, в Кашире и Черни – 46%, в Крапивне – 45%, в Венёве – 43%, в Богородице – 40%, в Новосили – 31%. Стоит отметить, что во всех уездных городах располагались торговые заведения, в которых реализовывались товары, поступившие из губернского центра. Например, на полках 35% крапивенских торговых заведений можно было обнаружить тульские товары; в Венёве – в 32%, в Новосили – в 31%, в Черни – в 29%, в Епифани – в 24%, в Алексине и Богородице – в 23%. Наименьшая доля тульских товаров в ассортименте торговых точек обнаруживается в Ефремове – в 9% (что связано со значительной удаленностью города от губернского центра и наличием Орлово-Грязской железной дороги), в Белёве – в 8% (втором по вели-

Долевое распределение промышленных предприятий города Тулы второй половины XIX в. по регионам – поставщикам сырья



чине городе Тульской губернии, обладавшем пристанью на р. Оке) и Кашире – в 4% (наиболее приближенном в Москве населенном пункте провинции).

Наряду с товарами из губернского центра в магазинах, лавках, ларях и рундуках присутствовали товары из столицы. Очевидно, что наибольшая доля московских товаров обнаруживается в населенных пунктах северных уездов Тульской губернии, а также в уездных городах, имевших доступ к железнодорожным магистралям. Так, в Кашире доля торговых заведений, где продавались товары из Москвы была выше 27%, в Богородицке – 25%, в Ефремове – 18%, в Венёве – 17%, в Белёве – 11%. Наименьшее количество торговых точек, реализовавших московские товары фиксируется в южных городах чернозёмной полосы провинции – в Черни (4%) и Новосили (9%), что, несомненно, связано с их существенной удаленностью от столицы и отсутствием крупных путей сообщения. Существенно, что на полки торговых заведений уездных городов в большинстве случаев попадали товары из Москвы, которые не производились на территории Тульской губернии: предметы роскоши, «колонизальный товар», канцелярские принадлежности.

Рассматривая пространственную организацию торгово-рыночных отношений в Тульской губернии, было бы ошибочно предполагать абсолютную экономическую замкнутость провинции. Во многих торговых заведениях уездных городов, значительно удаленных от губернского центра, а также расположенных на судоходной р. Оке и

имевших доступ к шоссейным дорогам, фиксируется наличие товаров из самых отдаленных районов империи. Так, в алексинских торговых заведениях можно было обнаружить товары из Ельца, Ефремова, Калуги, Серпухова, Царицына; в Белёве – из Болхова, Калуги, Киева, Орла, Нижнего Новгорода. Несомненно, наибольшим ассортиментом товаров располагал губернский город Тула – из Варшавы, Петербурга, Пинска, Калуги, Харькова, Курска, Серпухова, Москвы, Ярославля, Нижнего Новгорода (см. Диаграмму № 2). Однако, несмотря на это, большинство торговых предприятий всех городов Тульской губернии в основном реализовывали товары местного производства.

Анализ пространства местного товарного рынка был бы неполным без выявления взаимосвязей городских и сельских торгово-промышленных предприятий. При детальном рассмотрении материалов источников по Тульской губернии было установлено, что в большинстве сельских стационарных торговых точек продавались товары из ближайших уездных городов. Так, в 95% стационарных торговых заведений Тульского уезда реализовывались товары из губернского центра, в 83% лавок и ларей ефремовского уезда – из Ефремова, в 82% венёвских – из Венёва. Аналогично выглядела ситуация в остальных местностях Тульской губернии: в Епифанском уезде подобных заведений насчитывалось до 77%, в Новосильском – 64%, в Белёвском – 62%, в Чернском – 55%, в Каширском – 53%. Множество лавок в уездах Тульской губернии реализовывали товары, поступавшие напря-

Диagramма № 2

Долевое распределение торговых заведений города Тулы второй половины XIX века по регионам – источникам реализуемых товаров



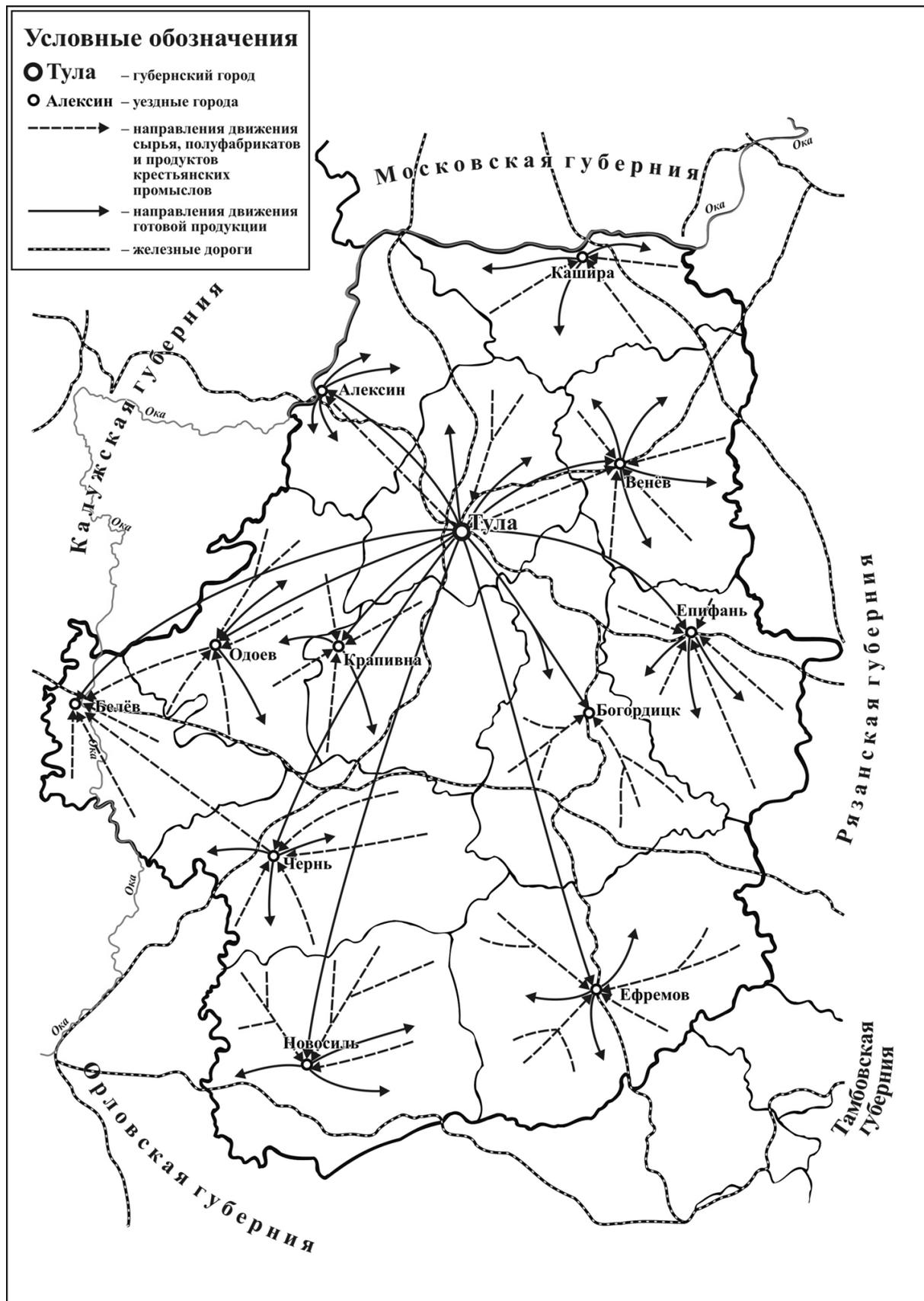
мую из Тулы. Например, в Алексинском уезде таких торговых заведений было около 28%, в Богородицком – 24%. В остальных местностях провинции товары из губернского центра первоначально оседали в уездных городах, а уже затем продолжали движение в деревню.

Таким образом, формализация сведений массовых исторических источников – «Журналов генеральной поверки торговли и промышленных заведений» и последующий количественный анализ полученных сведений позволил выявить устойчивые торговые связи между субъектами рыночных отношений. В свою очередь, проведенный анализ географии этих связей между поставщиками сырья и производителями товаров, между производителями и розничными торговцами позволяет констатировать наличие воспроизводственной основы, сложившейся в пределах Тульской губернии. Иными словами, в провинции существовало местное производство, ориентированное на удовлетворение местного спроса при помощи местной торговой сети. При этом большая часть торгово-промышленных заведений обеспечивала производство товаров, их обращение и потребление в пределах небольших территорий, которые зачастую совпадали с административными границами уездов. В связи с этим, во-первых, возможно зафиксировать наличие полусамостоятельной хозяйственной системы – местного товарного рынка Тульской губернии, а во-вторых, представить местный рынок в качестве многоуровневой системы, состоявшей из совокупности локальных рынков, включавших в себя территорию городов и соответствующих уездов (см.: Картосхему № 1).

В этом случае своеобразным экономическим центром местного товарного рынка Тульской губернии можно считать губернский город, который выполнял функции регионального производственного и распределительного центра. Отсюда товары поступали в уездные города, которые затем оказывались в уездах посредством системы ярмарок, базаров или стационарных торговых заведений. Уездные же города выполняли функции точек концентрации сырьевых ресурсов и продуктов кустарной промышленности, поступавших с территорий уездов.

Вместе с тем, местный товарный рынок не являлся полностью автономным. Выявленная география устойчивых торговых связей заключалась в условном квадрате: Орел – Калуга – Серпухов – Зарайск – Елец. Следует отметить, что экономическое пространство довольно редко совпадает с географическим. По мнению историка Ю.П. Бокарева, экономическое пространство «возникает на основе географического размещения ресурсов, надстраиваясь над ним в форме виртуального пространства» [4, с. 84]. Тем не менее, экономическое пространство рассматриваемого местного товарного рынка во второй половине XIX в. в большей степени совпадало с административными (географическими) границами Тульской губернии, что во многом было обусловлено влиянием институциональной системы и инфраструктурных элементов рынка [31]. Подобное совпадение не следует считать исключением, так вся экономика Российской империи того времени была пронизана властными отношениями, в связи с чем «административная

Пространство местного товарного рынка Тульской губернии во второй половине XIX века



принадлежность региона во многом определяла его экономическую структуру» [4, с. 82].

Предлагаемое использование массовых исторических источников и описанный механизм их анализа по-

зволяет географически зафиксировать основную массу сделок купли-продажи товаров, имевших место во второй половине XIX в. в России, и при этом не исключает возможности выявления таковых в рамках чаще изучаемых отраслевых товарных рынков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиев Э.Г. Формирование основ «национально-окраинных рынков» в структуре всероссийского рынка (на примере Азербайджана: 1810 – 1917 гг.): дис. ... д-ра экон. наук: 08.00.03. М., 1999. 332 с.
2. Бернвальд А.Р. Региональные проблемы товарного обращения (в районах Сибири и Дальнего Востока). Новосибирск: Наука, 1984. 209 с.
3. Биленко Н.А. Журналы генеральной поверки торговли и промышленных заведений как исторические источники по изучению внутреннего рынка Российской империи второй половины XIX века // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 1. С. 4–9.
4. Бокарев Ю.П. Региональное экономическое пространство России: вопросы теории и исторической практики // Уральский исторический вестник. 2014. № 4 (45). С. 82–92.
5. Гальских Е.В. Текстильный рынок Западной Сибири во второй половине XIX в.: дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. Барнаул, 1995. 208 с.
6. Государственное учреждение «Государственный архив Тульской области» (далее – ГУ ГАТО). Ф. 118. Оп. 1. Т. 9. Д. 19338.
7. ГУ ГАТО. Ф. 118. Оп. 1. Т. 9. Д. 20315.
8. ГУ ГАТО. Ф. 118. Оп. 1. Т. 9. Д. 20316.
9. ГУ ГАТО. Ф. 118. Оп. 1. Т. 9. Д. 20318.
10. ГУ ГАТО. Ф. 118. Оп. 1. Т. 9. Д. 20319.
11. ГУ ГАТО. Ф. 118. Оп. 1. Т. 9. Д. 20320.
12. ГУ ГАТО. Ф. 118. Оп. 1. Т. 9. Д. 20322.
13. ГУ ГАТО. Ф. 118. Оп. 1. Т. 9. Д. 20323.
14. ГУ ГАТО. Ф. 118. Оп. 1. Т. 9. Д. 20324.
15. ГУ ГАТО. Ф. 118. Оп. 1. Т. 9. Д. 20325.
16. ГУ ГАТО. Ф. 118. Оп. 1. Т. 9. Д. 20326.
17. ГУ ГАТО. Ф. 118. Оп. 1. Т. 9. Д. 20327.
18. ГУ ГАТО. Ф. 118. Оп. 1. Т. 9. Д. 20328.
19. ГУ ГАТО. Ф. 118. Оп. 1. Т. 9. Д. 20329.
20. ГУ ГАТО. Ф. 118. Оп. 1. Т. 9. Д. 20331.
21. Давыдов М.А. Всероссийский рынок в конце XIX – начале XX в. и железнодорожная статистика. СПб.: Алетейя, 2010. 832 с.
22. Дворякина Е.Б. Локальный потребительский рынок товаров и услуг: теоретические аспекты исследования // Известия Уральского государственного экономического университета. 2011. № 6 (38). С. 98–104.
23. Ивонин А.Р. Структура регионального рынка дореформенной Западной Сибири (вторая половина XVIII – начало XX в.) // Современное историческое сибиреведение XVII – XX в.: сб. науч. тр. / под ред. Ю.М. Гончарова. Барнаул, 2005. С. 128–142.
24. Мизис Ю.А. Формирование рынка Центрального Черноземья во второй половине XVII – первой половине XVIII вв.: дис. ... д-ра. ист. наук: 07.00.02. Тамбов, 2006. 815 с.
25. Миронов Б.Н. Внутренний рынок России во второй половине XVIII – первой половине XIX в. Л.: Наука, 1981. 259 с.
26. Новоселов А.С. Теория региональных рынков. Новосибирск: Сиб. соглашение; Ростов н/Д: Феникс, 2002. 446 с.
27. Роднов М.И. Пространство хлебного рынка (Уфимская губерния в конце XIX – начале XX вв.). Уфа: [б. и.], 2012. 225 с.
28. Суслина С.А. Региональный зерновой рынок Сибири в 1900–1917 г. (по материалам Томской губернии): дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. Барнаул, 2002. 200 с.
29. Тагирова Н.Ф. Рынок Поволжья (вторая половина XIX – начало XX вв.). М.: ООО «Издат. центр науч. и учеб. Программ», 1999. 309 с. (Научные доклады; вып. 89).
30. Феоктистова Н.А. Фрагментация экономического пространства и формирование локального рынка // Актуальные вопросы современной науки. Сборник научных трудов. № 6. Вып. 2. Новосибирск: [б. и.], 2009. С. 151–158.
31. Bilenko N.A. Trade legislation of the Russian Empire and the problem of local commodity markets' borders of the Tula governorate in the second half of the nineteenth century // The Economic History Society Programme including New Researchers' Papers & Abstracts of the other Academic Papers. Keele: Keele University, 2018. P. 146–150.

© Биленко Никита Алексеевич (nikitabilenko@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОРЯДОК КОМПЛЕКТОВАНИЯ ВОЙСК РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ В СООТВЕТСТВИИ С УСТАВОМ О ВОИНСКОЙ ПОВИННОСТИ

Гришук Анастасия Сергеевна

аспирант, Российский государственный социальный университет (РГСУ), г. Москва
anastasia13571512@yandex.ru

THE PROCEDURE FOR MANNING THE TROOPS OF THE RUSSIAN EMPIRE IN ACCORDANCE WITH THE CHARTER ON MILITARY SERVICE

A. Grischuk

Summary: This article examined issues related to the procedure for manning the Russian army in the second half of the 19th century in accordance with the published Charter on military service. The features and order of conscription, service and terms, benefits are considered.

Keywords: charter, conscription, service, Russian Empire.

Аннотация: В настоящей статье были рассмотрены вопросы, связанные с порядком комплектования русской армии во второй половине XIX века согласно вышедшему Уставу о воинской повинности. Рассмотрены особенности и порядок призыва, несения службы и сроки, льготы.

Ключевые слова: устав, воинская повинность, несение службы, Российская Империя.

В 1874 году был принят Устав о воинской службе. Документ включал в себя 224 статьи и 16 глав соответственно. И хотя он довольно небольшой по объему, все же в нем охватывается полный спектр всех необходимых воинских повинностей. Первая глава состоит из общих положений. В ней можно прочесть о том, что защита отечества – это священный долг каждого русского человека. Все мужчины должны были отбывать воинскую повинность в обязательном порядке. Стоит отметить, что данную статью ни разу за все время ее существования не пытались оспорить, что говорит о высоком чувстве ответственности перед своим отечеством у всех подданных.

Однако стоит заметить, что по поводу второй статьи, которая гласила о финансовом выкупе от повинности и том, что категорически нельзя заменять солдата охотником, стала причиной ряда дискуссий, хотя и подытоживала предыдущую статью. Больше всего противников данной статьи насчитывалось среди торговцев: категорически не согласны были представители Московского биржевого комитета, который передал Государственному Совету собственные решения. Торговцы уверяли, что они полностью разделяют мнение всех подданных касательно необходимости защиты отечества, но, несмотря на это, они просили о предоставлении возможности финансового выкупа и возможности замены охотников для старших сыновей тех, кто платит гильдию. Тут стоит заметить, что они уверяли – личные интересы для них не так важны, а их просьба обуславливается необходимостью поддержания торговых отношений и промышленности в стране. А при наличии такого выкупа у государства по-прежнему оставались довольно существенные накопления, которые могли пойти на содержание опытных сол-

дат в существующих войсках. Практически все участники комиссии не одобрили такую просьбу, поэтому выкуп и замену устав не позволяет. Но все же есть определенное исключение, подтверждение которому можно найти в 51-й статье, которое дает возможность проводить замену в пределах одной конкретной семьи: например, если человек проходил на данный момент армейскую службу или призывался для ее прохождения, за него мог пойти сводный, родной или двоюродный брат по собственному желанию, если только он сам не входил в число призывников и не числился в рядах запаса. Возраст такого человека должен был составлять 20-26 лет. Он должен отслужить вместо родственника в основных рядах и в запасе весь положенный срок, а юноша, которого он заменяет, будет служить в рядах ратников [1].

Также стоит сказать, что положения в рассматриваемом нами уставе определяли состав военных сил: в них входила основная армия и ратники (ополченцы), которые вступали в бой только в чрезвычайных ситуациях. Постоянная армия включала: а) общую, набор в которую проходил каждый год; б) резерв, в состав которого входили люди после того, как отслужили основной срок; в) казаков; г) ряды инородцев. Что касается общего состава ВС, то и по этому поводу возникали серьезные споры, поскольку многие хотели расширить указанный выше список. Например, было предложение создать еще один резерв, состоящий из рекрутов, но оно было отвергнуто. Призывы на службу проводились по воле жребия, который тянулся только раз и определял дальнейшую жизнь мужчины – в зависимости от того, какой жребий был вытянут, человек определялся в постоянные войска или в ряды ополченцев [2]. Каждый год возраст тех, кто тянул жребий, оставался прежним – только юноши, которым

по состоянию на 1 января того года, в который проводился призыв, уже исполнилось полных двадцать лет, могли тянуть этот жребий. И этот вопрос тоже вызвал ряд споров, поскольку было немало прений насчет того, действительно ли нужно проводить каждый год призывы юношей строго указанного возраста, или можно расширить этот показатель, как было раньше, во время проведения набора рекрутов на службу. Раньше служба в рядах армии считалась тяжелым наказанием для преступников, но затем ее статус резко изменился – теперь отбывать службу были обязаны представители всех сословий. Не служить могли только оговоренные по суду лица [3].

Призыв проводился каждый год по всей европейской части России в период с 1 ноября и по 15 декабря. С начала следующего года бойцы обучались военному ремеслу, и к тому времени, когда объявляли о прохождении сборов, они уже могли стать в основные войска. Обычно весной начинались войны и военные конфликты, поэтому новобранцы играли в этом важную роль. Когда наступал срок возвращения из лагерных сборов, солдаты «старой» службы, как правило, увольнялись, а значит, на протяжении осеннего времени российские войска значительно ослабевали. Хорошим моментом стал тот факт, что именно осеннее время считалось периодом затишья между военными действиями. В процессе определения подходящего периода призыва обязательно учитывалось, чтобы ранний набор не стал преградой к проведению осенних полевых работ.

Еще одним спорным моментом оказался вопрос, который касался длительности службы в армии. Небольшие сроки были одобрены, поскольку именно в таком случае основная часть солдат может пройти армию, а каждый конкретный солдат ненадолго отрывался от своих рядов.

Примечательным фактом является увеличение количества людей, которые каждый год отрывались от привычной деятельности, но при этом стоит отметить, что далеко не все они потом к ней возвращались. Тратилось очень много сил, времени и денег на передвижение людей домой, и на передвижение тех, кто собирается пополнить ряды армии.

Перечисленные выше факторы стали основной причиной, по которой даже те люди, которые изначально выступали за сокращение сроков службы, проголосовали за отбывание ее в течение 5-ти лет, а не 4-х, как это планировалось ранее. Но при этом стоит отметить, что это очень важный вопрос, ведь в воинской повинности не осталось бы никакого смысла, если бы в составе армии числились не опытные бойцы, а обычные юноши и мужчины, которые не знакомы с ратным делом. Именно по этой причине эксперты по военному делу решили

продлить срок службы в армии до 6 лет, обозначив этот срок минимальным, который требуется для обучения военному ремеслу.

Также следует отдельно отметить, что срок службы в рядах сухопутных войск для тех, кто поступал туда согласно вытянутому жребию, составлял целых 15 лет, из которых в течение шести лет солдаты служили в основном составе, после чего находились в резерве в течение дальнейших девяти лет. Но и здесь действуют определенные исключения для тех, кто входил в состав армии Туркестанского округа. Кроме того, были и другие исключения: например, для солдат, которые отбывали службу в Семиреченской, Приморской или Якутской областях. В данном случае солдаты служили в течение 13 лет, из них семь лет уходило на основную службу, а остальные шесть лет проводились в резерве [3].

Учитывая значительные расстояния, которые отделяли место расположения войск от тех мест, в которых производился набор новых солдат, новые бойцы больше бы передвигались к месту назначения, чем действительно служили. Кроме того, в случае решения существенно сократить сроки отбывания службы приходилось бы постоянно отправлять в одну и другую сторону гораздо больше людей. А это точно не способствовало бы экономии государственных средств, кроме того, сами переходы были достаточно тяжелым мероприятием. Вопрос был решен так: после того, как отбывался срок основной службы, человек переводился в резервные войска, что считалось наградой за честно отслуженные годы. Конечно, при этом следует заметить, что сокращение длительности пребывания солдат в таком резерве снижает их численность, но все равно это не отражается негативным образом на общей военной способности государства, поскольку войска даже в отсутствие военных действий находятся в полном своем составе.

На флоте бойцы служили в течение десяти лет, из которых семь уходило непосредственно на службу, а остальные три отводились для пребывания в резерве. Стоит отметить, что все сроки, которые упоминались тут и ранее, относятся только для мирного времени. Если наступает военное время, то все, кто на данный момент находится на службе, должны нести ее до тех пор, пока в этом будет необходимость [4].

Помимо прочего, стоит сказать, что морское и военное министерства могли отправлять в состав резерва солдат в процессе отбывания ими службы в отпуск сроком до года.

Если говорить о тех, кто служил в резерве, то их могли призвать на основную службу только в крайних случаях и только в соответствии с Указами, которые издавались правительством. При этом бойцы, которые служили

в запасе, не освобождались от учебных сборов и должны были присутствовать на них, но действовали соответствующие ограничения: не чаще 2-х раз на протяжении всего периода отбывания службы в резерве, а каждый отдельный раз не должен превышать длительности в 1,5 месяца [5].

Не все призывались из запаса на основную службу. Чиновники, которые занимали высокие государственные или социальные должности, отделялись в определенный перечень, который относился на Высочайшее утверждение в комитет министров. Также стоит отметить, что в ряды ополченцев входили люди, которые вытянули соответствующий жребий и не могли служить в постоянных войсках, а также те, которые уже отслужили свой срок в резерве и в основных рядах.

Несмотря на то, что общую воинскую повинность, согласно изданному Уставу, должны были отбывать все, полностью соответствовать этому правилу просто невозможно на практике. Если исключить из числа юношей-подростков тех, кто имел инвалидность или по состоянию здоровья не способен служить, количество тех, кто останется, все же будет больше, чем количество людей, набираемых каждый год на службу. Учитывая срок отбывания службы, который обозначен шестью годами, армия просто не сможет вместить в свои ряды всех призывников, и это становится основной причиной, по которой было решено тянуть жребий. Это считалось своеобразной волей случая – кому поступать в основные войска, а кому – в ополчение, но тут стоит заметить, что даже в таком случае действовали определенные льготы для некоторых категорий лиц. Такие льготы существуют во всех государствах, но сказать что-либо конкретнее сложно, ведь в каждом государстве они определяются индивидуально исходя из определенных потребностей. Важно только, чтобы все льготы распределялись справедливо.

Все подобные льготы собраны в шестой главе Устава и поделены на такие категории:

1. отсрочка по состоянию здоровья;
2. по положению в семье;
3. по положению имущественного характера;
4. образованию;
5. по виду деятельности.

После прохождения всех необходимых сроков воинской службы люди, которые свободно выбирали ее направление, могли переходить в запас на срок 9 лет или продолжать служить в основных рядах. Но во времена военных конфликтов они должны находиться на действительной службе до того момента, пока в них будет потребность [6].

Именно такие сроки были приняты упомянутым

выше Уставом для тех юношей, которые получали соответствующее образование. Но даже те, которые прошли службу в течение 12 недель или полугод, недостаточно опытные для ведения военного дела. Но тут же стоит сразу сказать, что на западе таких коротких сроков отбывания службы не наблюдалось. Причина их наличия кроется в том, что совсем немногие оканчивали высшие заведения в то время в России. Согласно официальным данным, их количество не превышало 900 человек за год. Из них половина подлежала освобождению от прохождения службы в мирное время в связи с особенностью своей деятельности. Они проходили службу в резерве. К такой категории людей относились медицинские работники, филологи и математики, которые преподавали свои дисциплины в соответствующих государственных учебных учреждениях. Учитывая все вышесказанное, вторая половина выпускников, которых была примерно 500 человек, должна была проходить полную воинскую службу. Но тут же стоит сказать, что не все из них поступали в войска, поскольку многие оказывались увечными или имели льготы по семейному положению. Можно примерно предположить, что в результате из общей массы, которая изначально составляла около 900 человек, останется только 250-300, которые могли отбывать воинскую повинность. Это слишком маленькое число, поэтому решение увеличить срок службы для тех, кто окончил образование, не принесет никакой пользы для общего военного дела России, государства и самих служащих [7].

Теперь рассмотрим вторую группу людей, которые могут отбывать сокращенную службу по образованию. К ним относятся ученики, которые прошли обучение шести классов гимназии, семинарии или соответствующих учреждений. Выпускников таких учреждений в общей сложности насчитывалось примерно 1580 человек каждый год. Из них около 0,9 продолжали путь образования в университетах. Остается примерно 160 юношей, которые пригодны для прохождения воинской службы. Именно поэтому для них нет значительных льгот, ведь их количество тоже очень незначительно. Учеников, выпустившихся из гимназии, каждый год насчитывалось примерно три тысячи человек. Учитывая тот факт, что 50 % из них оказывались льготниками по тем или иным критериям, остальные 50 % были пригодны для отбывания повинности. Но даже такого количества недостаточно для того, чтобы пополнить количество офицеров армии, убывающих с каждым годом после окончания службы.

При этом следует отметить, что некоторые из перечисленных юношей будут тянуть жребий, который освобождает их от повинности, а многие, отслужив положенное время, пойдут работать в гражданскую сферу, чтобы занять высокие должности и не подлежать мобилизации даже в случае наступления войны. И только небольшое количество из всех вышеперечисленных становились офицерами или оставались в рядах армии. Сразу заме-

тим, что армия очень нуждалась в грамотных офицерах, в результате чего пришлось на последующий разряд учебных учреждений смотреть не только как на тот, что предоставляет льготы, но и как на тот, который является основным и единственным источником восполнения офицеров в армии. Даже до того момента, как был издан упомянутый в работе Устав, офицерский состав пополняли выпускники образовательных учреждений, относящихся к третьей категории, поскольку основной их частью – примерно 80 процентов – являлись представители дворянства. Кроме того, что сроки службы сокращались, важно было также обеспечить поступление на службу таких людей, но при этом за ними сохранялось право самостоятельно выбирать направление службы.

Действие всех вышеперечисленных льготных усло-

вий оказало весьма положительный эффект. До момента их внедрения армия России отличалась недостаточным количеством офицеров, а после того, как в 1874 году был принят Устав, эта проблема решилась достаточно быстро. Стоит сказать, что упомянутый нами документ не полностью достиг поставленной цели, поскольку не предоставлял необходимых условий для развития офицерского резерва. Кроме того, солдаты, получившие высшее или среднее образование, служили непродолжительное время и просто не успевали стать офицерами.

Именно по этой причине в Уставе, который был принят в 1886 году, был увеличен срок прохождения службы для выпускников высших и средних учебных учреждений, а также были установлены дополнительные льготы для получения офицерского звания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Высочайше утвержденное мнение Государственного совета «Об увеличении сроков действительной службы для лиц, получивших высшее и среднее образование, и о вызываемых сею мерою изменениях в Уставе о воинской повинности», Полное Собрание Законов Российской Империи. Собрание третье. СПб., 1888. Т. VI. 1886. № 3508.
2. Закон «Об изменении Устава о воинской повинности», Полное Собрание Законов Российской Империи. Собрание третье. СПб. 1915. Т. XXXII. 1912. Отделение I. № 37417.
3. Сборник законоположений по отбыванию воинской повинности вольноопределяющимися и охотниками /Сост. М.В. Андрушкевич. Кутаис: Тип.-лит. М.И. Гамрекли, 1899.
4. Устав о воинской повинности. СПб. 1874; ПСЗРИ. Собрание 2-е. Т.49.Огд.1. № 52983. Ст.17.
5. Устав о воинской повинности. СПб. 1874; ПСЗРИ. Собрание 2-е. Т.49.Огд.1. № 52983. Ст.20.
6. Устав о воинской повинности. СПб. 1874; ПСЗРИ. Собрание 2-е. Т.49.Огд.1. № 52983. Ст.23.
7. Устав о воинской повинности. СПб. 1874; ПСЗРИ. Собрание 2-е. Т.49.Огд.1. № 52983. Ст. 156.

© Грицук Анастасия Сергеевна (anastasia13571512@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский государственный социальный университет

ФИЛОСОФСКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЕВРОПЕЙСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Дадашов Кянан Камран оглы

Аспирант, Московский государственный институт
международных отношений МИД РФ (г. Москва)

Canan.94@mail.ru

PHILOSOPHICAL AND THEORETICAL ASPECTS OF EUROPEAN INTEGRATION

K. Dadashov

Summary: The article examines European foreign policy from the point of view of its three dimensions - historical, European and international. Considering the process of institutionalization of foreign policy cooperation of European states, the author focuses on the formation and development of the area of foreign and security policy (CFSP) and analyzes it through the prism of realism, neoinstitutionalism, intergovernmentalism and constructivism. In conclusion, the author notes that the EU is a subject of the system of international relations of the XXI century; Although the Europeanization of the CFSP is lower than in other areas, significant progress has been made in the integration process, and the further development of the CFSP is driven by current external and security challenges.

Keywords: EU, common foreign and security policy, system of international relations, realism, neo-institutionalism, intergovernmentalism, constructivism.

Аннотация: В статье исследуется европейская внешняя политика с точки зрения трех ее измерений – исторического, европейского и международного. Рассматривая процесс институционализации внешнеполитического сотрудничества европейских государств, автор фокусируется на формировании и развитии области внешней политики и политики безопасности (ОВПБ) и анализирует ее через призму реализма, неоинституционализма, интерговернментализма и конструктивизма. В заключении автор отмечает, что ЕС является субъектом системы международных отношений XXI в.; хотя степень европеизации ОВПБ по сравнению с другими областями ниже, в процессе интеграции был достигнут значительный прогресс, а дальнейшее развитие ОВПБ обусловлено текущими внешними вызовами и проблемами безопасности.

Ключевые слова: ЕС, общая внешняя политика и политика безопасности, система международных отношений, реализм, неоинституционализм, интерговернментализм, конструктивизм.

Введение

«Будучи союзом 25 государств с населением более 450 млн человек, производящих четверть мирового национального продукта (ВНП), имея в распоряжении широкий набор инструментов, Европейский Союз неизбежно является глобальным игроком. Усиливающаяся конвергенция европейских интересов, укрепление взаимной солидарности делают ЕС все более серьезным, эффективным игроком. Европа должна быть готова разделить ответственность за безопасность в мире и строительство лучшего мира» [1].

Европейская внешняя политика состоит из трех измерений: первым является историческое измерение, в котором должно быть освещено, какие факторы привели к дальнейшему расширению и углублению этой области в ходе процесса европейской интеграции. Формирование европейского внешнеполитического сотрудничества, которое в то время все еще находилось за скобками институциональной структуры ЕС, в основном началось с создания в 1954 г. Западноевропейского союза, преследовавшего своей целью содействие интеграции Западной Германии как ФРГ, с одной стороны, и в связи с началом холодной войны укрепление либеральных демократий Западной Европы, противостоящим «народным демократиям» Восточной Европы,

которые находились в сфере влияния коммунистического СССР. В принципе его главная цель заключалась не в том, чтобы быть военным альянсом, поскольку политика безопасности в Европе в то время все еще была явно в компетенции НАТО, а пактом о поддержке, платформой для сотрудничества под руководством НАТО [2]. Только в начале 1970-х гг. был сделан институциональный шаг на пути координации внешней политики между европейскими государствами исключительно в рамках ЕС, а именно возникла Европейская политика соседства (ЕПС). Однако вплоть до середины 1980-х гг. возможности для сотрудничества государств-членов оставались рыхлыми, и только с имплементацией ЕЕА 1986 г. ЕПС была официально зафиксирована. Только в Маастрихтском договоре 1992 г. впервые была сформулирована общая внешняя политика и политика безопасности (ОВПБ) и закреплена в договорно обязательной форме. Это произошло в основном как прямая реакция на изменившуюся ситуацию в области безопасности после окончания конфликта между Востоком и Западом и зарождение угрожающих конфликтов в непосредственной близости от ЕС.

ОВПБ была впоследствии расширена в контексте содействия европейской интеграции в рамках Амстердамского, Ниццкого и Лиссабонского договоров, в которых были добавлены новые организационные структуры

и уровни принятия решений. В процессе своего институционального расширения ОВПБ впервые добавила отдельный военный компонент с Ниццким договором. Общая политика безопасности и обороны (ОПБО) как неотъемлемая часть ОВПБ должна расширить ее путем добавления военных возможностей, тем самым усиливая и укрепляя потенциал ЕС для действий в международных миссиях [3].

Второе измерение, которое необходимо изучить, помимо исторического, — европейское, что имеет решающее значение для внутриевропейской функциональности. В этом отношении ключевое значение имеют содержательные и аналитические расхождения с европейскими институтами, основными акторами и деятельностью ОВПБ. Помимо рассмотрения содержания ОВПБ до начала 1990-х гг., хронологические рамки исследования, в основном, охватывают промежуток между вступлением в силу Маастрихтского договора 1992 г. и подписанием Лиссабонского договора 2009 г. Прежде всего тот период занимает центральное место в институционализации ОВПБ, так как включает в себя все основные шаги в направлении интеграции и развития в этой области, и поэтому ему следует уделить особое внимание при анализе институционального аспекта ЕС.

Третье измерение – международное, поскольку оно является общей базой для внешней политики ЕС. Особенно в условиях идущей глобализации и одновременной интернационализации конфликтов по всему миру столь же важно осветить роль ЕС как актора в важнейших международных институтах в дополнение к анализу внутреннего развития ОВПБ в процессе европейской интеграции и возникающих проблемных областей. В этой связи особенно важны три международных организации: ООН, НАТО и ОБСЕ. В частности, эти три организации были выбраны для анализа, поскольку они являются ближайшими партнерами ЕС в нынешних горячих точках, урегулированием ситуации в которых занят сегодня Брюссель, будь то в соседних странах или на международном уровне в разных регионах мира.

Сотрудничество между ЕС и ООН начинается уже в начале 1960-х гг. с открытия информационного офиса ЕЭС в штаб-квартире ООН в Нью-Йорке. Уже в 1974 г. Европейскому сообществу был предоставлен статус наблюдателя ГА ООН [4], который включал установление постоянного дипломатического представительства ЕС в ООН в качестве первой международной организации. ЕС не только политически, но и финансово является важным партнером для ООН, поскольку, помимо единого представительства ЕС, все 27 государств – членов ЕС являются членами ООН, в том числе 1/5 обладает правом вето в СБ ООН, а также как сам ЕС в целом, так и его отдельные страны-члены ежегодно вносят значительные средства в бюджеты различных программ ООН. По сути,

тесные отношения между ООН и ЕС основаны на общих целях и ценностях, которые были сформулированы как в ООН, так и в ЕС и которые состоят в основном из общих гуманистических ценностей и миротворческих целей. Хотя системы ЕС и ООН принципиально несравнимы в институциональном плане, они являются международными субъектами, чьи методы работы и цели направлены на то, чтобы быть достигнутыми с помощью международного сообщества на основе международного сотрудничества.

Напротив, сотрудничество ЕС с НАТО в основном связано с безопасностью. Уже в первые дни существования ЕС в 1950-х гг. было установлено тесное сотрудничество с НАТО. Рамки стратегического партнерства, к которому стремятся две стороны, образуют декларация ЕС-НАТО о ЕПБО (2002) и «Соглашение Берлин+» (2003) [5]. Развитие ОПБО как самостоятельного компонента обороны ЕС не должно заменять НАТО, а дополнять его; однако, она должна уважаться также всеми странами ЕС, даже если они одновременно являются членами НАТО, и действовать независимо от альянса.

Таким образом, кооперация между ЕС и НАТО в рамках Соглашения Берлин + служит дополнением к структуре европейской безопасности, поскольку оно вовлекает в сотрудничество в области безопасности также и те европейские страны, которые являются членами НАТО, но не являются членами ЕС [6].

Еще одним близким партнером ЕС в Европе является ОБСЕ. Ее важность как партнёра ЕС по региональной безопасности особенно возросла после окончания конфликта между Востоком и Западом. Участниками данной организации являются все европейские страны, а также государства ЦА, за исключением Афганистана, и США.

Из-за своей многоуровневой структуры сложная сеть отношений ЕС в целом и особенно в области ОВПБ затрудняет работу над научным анализом с точки зрения одной теоретической школы. Поэтому для того, чтобы создать широкую теоретическую базу, необходимо прибегнуть к нескольким теориям. Только одна теоретическая школа не может полностью охватить многомерность субъекта. Такой сложный вопрос, как ОВПБ, не может быть адекватно объяснен лишь с помощью одного теоретического подхода особенно потому, что некоторые теоретические подходы в корне связаны с определенными историко-хронологическими факторами, т.е. они всегда возникают в контексте соответствующего им времени, в котором они возникли [7]. Исходя из эклектично-интегративного подхода, рассмотрим ОВПБ через призму четырех центральных школ мысли (реализм, неинституционализм, интерговернментализм и конструктивизм).

(Нео)реализм

Прежде всего, неореалистическая школа полезна для понимания соотношения сил и поведения акторов в системе международных отношений (СМО), в которую входят как государства – члены ЕС как национальные государства, так и теперь ЕС в целом. С реалистической точки зрения СМО понимается как анархическая система самопомощи, в которой прочная интеграция маловероятна, но выборочное сотрудничество все еще может иметь место между отдельными государствами-членами. В результате этой стратегии самопомощи государств усиливаются стимулы к сотрудничеству в целях стабилизации структур власти и компенсации её потери (как, например, после окончания холодной войны). Прежде всего, анархия в МО и международное распределение власти являются наиболее важными элементами реалистической школы, т.е. структура МО в отношении расклада сил явно определяется особенностями отдельных государств. Следовательно, эти особенности определяют структуру МО (включая полярность системы) и, в свою очередь, влияют на действия вовлеченных участников. Ввиду длящегося долгие годы процесса интеграции ЕС часто считается (с либерально-теоретической точки зрения), что классические реалистические школы МО с их основными тезисами больше не смогут объяснить европейскую систему. Центральная, по мнению реалистов, предпосылка действия суверенного государства больше не актуальна ввиду передачи полномочий наднациональной организации. Вначале не представляется правильным включить неореализм в качестве объяснительного элемента в теоретический анализ, однако с учётом эклектичного подхода в этой работе он может объяснить если не всю европейскую внешнюю политику, то хотя бы её подобласть, а именно ОПБО.

С точки зрения неореализма, конец холодной войны, особенно в отношении ЕС, порождает новые стимулы для расширения гражданского, а также военного сотрудничества, особенно в связи с желанием многих европейских государств увеличить свой силовой потенциал по отношению к США как единственной оставшейся сверхдержаве и расширить собственную автономию от США в сфере безопасности. Трансформация СМО дала европейским государствам новые стимулы для изменения своего положения в рамках системы и переопределения их позиций в МО. Особенно мелкие государства видели преимущество в том, чтобы укрепить свое положение с помощью ЕС и приобрести значение как актор в МО. Сценарии угроз для отдельных стран также изменились (от классических межгосударственных конфликтов до усиления международного терроризма) и стали причиной расширения сотрудничества на основе рационального расчета затрат и выгод для всех стран – членов ЕС.

В результате роста интеграции в области сотрудни-

чества по вопросам безопасности в последние годы неореалистичный подход в контексте сложной ситуации в мире в 1990-е гг. и начале XXI века способствует объяснению аспектов безопасности европейских внешних связей и институционального развития ОПБО. Особенно в контексте расширения международных военных миссий после имплементации ОПБО неореализм весьма иллюстративен.

В связи с этим неореализм в основном следует определенному объяснительному подходу — «баланс сил» Кеннета Уолтца. Он означает, что все государства в СМО будут стремиться сами по себе создать такой баланс в раскладе сил, чтобы иметь возможность поддерживать свою власть по отношению к другим. В результате необходимо разработать стратегии самопомощи, особенно для небольших государств, с тем чтобы предотвратить возможное усиление других и таким образом сохранить баланс в МО. По этой причине европейские государства, игравшие второстепенную роль в биполярной системе во время холодной войны, где доминировали США и СССР, искали способ укрепить свои позиции в меняющейся международной системе. «Согласно теории баланса сил, другие страны, в одиночку или вместе, хотят уравновесить американскую мощь». Отсюда возникла основанная на рациональном расчете затрат и выгод необходимость сплочения в смысле расширения военного сотрудничества, которое дало слабым и мелким государствам возможность укрепить свои силы в новой СМО и обеспечить своё существование.

(Нео)институционализм

Институционализм как теория взаимозависимости в принципе хорошо подходит для объяснения внешней политики ЕС, особенно ввиду того, что внешняя политика ЕС находится в сфере МП и расширенной системы ООН. Руководящим принципом является создание международных норм и структур на глобальном уровне, которые помогут избежать войны и обеспечить мирное урегулирование конфликтов. Взаимозависимость создается в этом случае посредством транснациональных связей. Следовательно, для национальных участников создаются стимулы для регулирования, сотрудничества, поведенческого контроля и наказания за нарушения правил. Таким образом, целенаправленное действие должно ограничивать использование военной мощи. Это уменьшает дилемму безопасности, поскольку государства теперь могут доказать свою силу не через военную мощь, а посредством конкурентоспособности в рамках МРТ.

Вера в мирное межгосударственное урегулирование конфликта посредством участия межнациональных или наднациональных организаций в основном считается структурой более высокого уровня действий. Хотя конфликтов нельзя полностью избежать, создание моделей

сотрудничества должно обеспечить мирное урегулирование конфликтов. Одним из руководящих принципов является «Function follows form» — должны быть созданы политические организации, чтобы наконец прийти к социальной интеграции. Основной причиной этого является признание транснационализации в таких областях, как политика, экономика, связь и т. д. Поэтому необходимы основанные на неразрывной связи в социально-экономической области международное государственное сотрудничество, институциональное строительство и «всемирная внутренняя политика», которым должно быть противопоставлено адаптированное политическое управление посредством наднациональных организаций с целью поддержания управления за существующей системой. Таким образом, прогрессивная интернационализация на разных уровнях требует необходимого институционализма.

Таким образом, институционализм в анализе ОВПБ может использоваться в качестве объяснения для международного уровня европейской внешней политики. Основное внимание в анализе уделяется сотрудничеству ЕС с важными организациями МО. Прежде всего, сотрудничество с ООН рассматривается как руководящий принцип для целей внешней политики ЕС, поскольку как ООН, так и ЕС рассматривают ценности и принципы МП как основу для своих международных действий, которые заключаются в сотрудничестве в области международной помощи в целях развития и миротворчества. Но в других областях, таких как ОПБО, ЕС часто полагается на сотрудничество с НАТО и ОБСЕ в качестве своих основных партнеров. Эти формы сотрудничества служат увеличению сферы и факторов влияния на международном уровне, даже если это связано с определенной потерей автономии.

Интерговернментализм

Интерговернментализм как теоретический подход в основном разделен на две составляющие: реалистический (С. Хоффман) и либеральный (Э. Моравчик). Для детального анализа ОВПБ два варианта могут быть объяснительными, причём в этой работе упор делается главным образом на либеральный интерговернментализм Э. Моравчика. Реалистический интерговернментализм Хоффмана следует предположению, что государства-участники процесса европейской интеграции в принципе являются главными акторами, и их правительства берут на себя посредническую роль на национальном и международном уровнях. При этом добиться прогресса в направлении интеграции и, таким образом, сотрудничества друг с другом можно, если достигнута конвергенция различных национальных интересов.

Либеральный интерговернментализм Моравчика, помимо реалистического подхода Хоффмана, предполагает, что национальные государства-субъекты

играют центральную роль в формировании национальных предпочтений и, таким образом, оказывают значительное влияние на интеграционный процесс на европейском уровне: «Либеральная ТМО разрабатывает понимание, что отношения между государством и обществом — отношения государств к внутреннему и межнациональному социальному контексту, в который они включены — оказывают фундаментальное влияние на государственное поведение в мировой политике».

Моравчик утверждает, что правительства используют ОВПБ как инструмент для более эффективного достижения своих внешнеполитических целей и что наднациональные институты оказывают лишь очень ограниченное влияние на формулирование и осуществление общей внешней политики. Таким образом, этот подход определяется национальными интересами и межправительственными переговорами между членами. Эта способность вести переговоры между государствами лежит в основе сотрудничества в области внешней политики и безопасности в рамках ЕС, поскольку эта область политики была задумана как межправительственная в процессе интеграции, в отличие от других сфер политики европейского сотрудничества.

Либеральный интерговернментализм является одним из государствоцентричных подходов теорий интеграции и в основном предполагает, что государство, т.е. правительство, не только конкурирует с другими на международном уровне, но также должно заявлять о себе на национальном уровне в отношении конкурирующих субъектов. Таким образом, если государство является частью наднационального образования, такого как ЕС, правительство имеет определенный дуализм действий (национальный и европейский) и в лучшем случае понимает, как использовать два уровня для себя и своих интересов. Перенос определенных политик с национального на европейский уровень может увеличить власть, поскольку генерируются дополнительные ресурсы, которые укрепляют правительство внутри страны против своих национальных конкурентов.

Это также объясняет внешнеполитическое сотрудничество и выгоды, которые несёт ОВПБ, по крайней мере на международном уровне. Многим членам сотрудничество даёт существенное влияние, которого у них самих по себе, в частности у небольших государств, не было бы. Большие государства с сильным потенциалом довольно осторожны и скептически относятся к процессу коммунитаризации. Тем не менее, государства с большим количеством возможностей для маневра получают выгоду за счет сокращения своих расходов. Хотя ОВПБ как институт в своей нынешней форме не может ставить общих целей без согласия всех государств-членов, он обеспечивает основу для сотрудничества, которая снижает издержки и повышает доверие. Несмотря на свое

сотрудничество, национальные государства остаются в основном конкурентами за международную власть и влияние, поэтому возможности для успешной общей внешней политики ограничены с самого начала. Кроме того, после окончания ХВ были созданы дополнительные стимулы для сотрудничества ЕС ввиду изменения СМО, в рамках которой Европа должна заявить о себе.

На европейском уровне еще один аргумент либерального интергouverнментализма иногда занимает центральное место в анализе — вопрос о степени интеграции в области ОВПБ, и здесь становится ясно, что либеральный интергouverнментализм может достаточно хорошо его описать. Как уже упоминалось ранее, сотрудничество государств – членов ЕС в области внешней политики и безопасности по-прежнему характеризуется преимущественно сохраненным суверенитетом государств, т.е. хотя на европейском уровне существует некоторая форма сотрудничества, уровень интеграции остается низким из-за организационной структуры с сохранением национальных полномочий по принятию решений. Политическая область, созданная Маастрихтским договором как межправительственная, требует единогласия всех 27 государств-членов для принятия решений, что подразумевает, что если страна-член наложила вето, решение не принимается. К сожалению, этот аргумент также дает понять, что в основе процесса принятия решений ОВПБ лежит минимальный принцип, и поэтому его эффективность часто довольно слаба.

Конструктивизм

В этой работе используется конструктивистская теория Александра Вендта. Конструктивизм, как и реализм, в этой форме анализа служит объяснению структурного уровня государственного действия. Как и реализм, конструктивизм, по словам Вендта, соотносится со структурой МО как уровень анализа и объясняет «явления международной политики вне структуры СМО». Однако в центре анализа лежат не только материальные, но и нематериальные причины действий акторов. В своем теоретическом построении Вендт не рассматривает анархию МО как страдание, вместо этого, по его мнению, взаимодействие субъектов различных культурных традиций может быть использовано для получения моделей действий, которые влияют на поведение государств. Но для Вендта в его теоретической конструкции, центральна взаимосвязь между субъектами и структурами, которые сами себя обуславливают. С одной стороны, структуры влияют на действия акторов, с другой стороны, действия и характеристики участников определяют структуры, в которых они действуют. Эти структуры затем формируют рамки для социального взаимодействия акторов и не фиксируются с самого начала, но неоднократно воспроизводятся действиями акторов, с одной стороны, и меняются, с другой. Одно из его основных

предположений состоит в том, что «международные институты действительно способны влиять на государственную идентичность и интересы».

Применительно к ЕС теперь можно сделать вывод, что конструктивные и рамочные условия ЕС и связанные с ними европейские ценности и цели оказывают положительное влияние на действия отдельных государств-членов и приводят их к общим действиям. Таким образом, конструктивизм может быть использован, в частности, для объяснения областей ОВПБ, в которых сильные личные интересы участников все больше полагаются на тесное сотрудничество в европейском контексте. Конструктивизм, таким образом, может быть особенно полезен при анализе того, почему государства-члены решили во многих областях передать свой национальный суверенитет и полномочия наднациональному уровню, тем самым отказавшись от своей собственной власти в этих сферах. Конструктивизм уделяет основное внимание не рациональным мотивам, а идентичности, ценностям и ролевым моделям, которые рассматриваются в качестве центральных факторов, влияющих на внешнюю политику ЕС, и, следовательно, являются определяющими для них, прежде всего, в формировании национальных интересов государств-членов.

Основное внимание уделяется анализу ЕС как нормативной силы в МО, особенно в отношении ценностной концепции внешней политики ЕС. Эти нормативные факторы по-прежнему являются фундаментом, который определяет внешние действия, и считаются центральными объяснительными факторами процесса интеграции в этой области. ЕС достигает своего предела как «нормативная сила», когда основанная на ценностях политика вступает в конкуренцию с национальными интересами.

Конструктивизм, таким образом, хорошо подходит для анализа ОВПБ в этой работе, поскольку он может объяснить, почему иногда выходит достичь хорошо слаженного сотрудничества в области внешней политики, а иногда нет, и какие нормативные факторы являются решающими в том или ином случае для успеха и неудачи.

Прежде чем начать с подробного анализа выбранной темы, нужно сначала кратко обсудить и определить различные термины, которые вытекают из предмета. Эти термины разграничены и адаптированы к рассматриваемой теме.

Европейская внешняя политика является одной из центральных и самых сложных политик ЕС. В принципе, европейские внешние действия подразделяются на разные сферы, некоторые из которых действуют на межправительственном уровне, а другие организованы на наднациональной основе и, как следствие, демонстрируют различную степень интеграции. Например, существуют такие области, как общая торговая политика, которая яв-

ляется одной из старейших областей политики ЕС, ука- зывающая своей наднациональной организацией на вы- сокий уровень интеграции, и другие области, такие как ОВПБ или ОПБО, показывающие сравнительно низкий уровень интеграции на европейском уровне, поскольку они организованы на межправительственном уровне. В принципе, внешние действия ЕС делятся на три основ- ные области: общая торговая политика, общая полити- ка развития и ОВПБ. Внешняя политика ЕС основана на ценностях, т.е. внешние действия ЕС базируются на изло- женных в Статье 2 Договора ЕС принципах демократии, верховенства закона, прав человека и основных свобод, солидарности, основных положений МП и Устава ООН [8].

Как уже упоминалось, внешние действия ЕС делятся на разные области. Неотъемлемой частью является об- щая торговая политика ЕС. Будучи одной из важнейших торговых держав и крупнейшим единым рынком в мире, не только внутренняя кооперация между странами-чле- нами, но и глобальное экономическое сотрудничество с другими основными рынками мировой торговли были краеугольными камнями понимания самого ЕС. В част- ности, развитие конкурентоспособности и ключевых рынков осуществляется в основном посредством согла- шений о свободной торговле [9]. Несмотря на централь- ное значение, эта область не рассматривается в опре- делении европейской внешней политики, лишь ОВПБ отводится решающее значение. Другие сферы, такие как политика соседства ЕС и политика расширения, не вклю- чены или только незначительно включены в анализ.

Процесс европеизации начинается с Римских догово- ров 1954 г. Изначально задуманный как мирно-полити- ческий и экономический проект, на протяжении многих лет он шёл к более тесному политическому сотрудниче- ству на европейском уровне, которое также включает институционализацию и высокую степень юридической ответственности. Важно понимать этот процесс не как линейный, а как динамический, который преобладал в различных областях политики с различной степенью ин- теграции и различным временным горизонтом реализа- ции. Клаудио Раделли внес важный вклад в определение европеизации в своей работе в начале 2000-х гг., пыта- ясь прояснить концепцию европеизации, чтобы лучше отличить ее от других терминов, таких как интеграция: «Европеизация состоит из процессов а) конструирова- ния, б) распространения и в) институционализации фор- мальных и неформальных правил, процедур, политиче- ских парадигм, стилей, способов ведения дел и общих убеждений и норм, которые впервые определены и кон- солидируются в ЕС, а затем включены в логику внутрен- него (национального и субнационального) дискурса, по- литических структур и государственной политики».

Он предполагает, что сотрудничество государств-чле-

нов на европейском уровне в отдельных областях поли- тики создает определенные модели действий, которые затем оказывают обратное воздействие на отдельные действия стран-членов, влияя на них и, таким образом, неизбежно приводят к ассимиляции. Такой подход мож- но наблюдать не только на европейском уровне, но и во внешних действиях ЕС с третьими странами, особенно когда речь идет о политике расширения ЕС или согла- шениях об ассоциации с отдельными странами. В част- ности, в области переговорных стратегий должны быть предусмотрены стимулы, чтобы побудить третьи страны соблюдать и, в случае необходимости, принимать прави- ла ЕС (особенно в области верховенства права, борьбы с коррупцией, прав человека), тем самым иницируя про- цессы ассимиляции, совпадающие с основными целями внешней политики ЕС, такими как продвижение демо- кратии и стабильности, уважение прав человека и т.п.

СМО, с одной стороны, определяется межгосудар- ственными отношениями, а с другой стороны, если шире, определяется как сеть разнообразных отноше- ний, возникающих в результате взаимодействия госу- дарственных и негосударственных акторов. Это могут быть политические, экономические, культурные или военные отношения, которые могут возникнуть между национальными государствами, международными или наднациональными организациями. В результате более широкого толкования акторности субъектов, действу- ющих в СМО, к ним причисляются не только отдельные национальные государства, но также и международные организации, такие как ООН или ЕС. Актор — это дей- ствующий в политике индивидуум или коллективный субъект (правительство, группы интересов), так что каж- дое государство и каждая организация, которая участву- ет в МО, является в основном актором СМО.

Заключение

Подводя итог, можно сказать, что ЕС в его нынешней институциональной форме не только на европейском, но и на международном уровне является релевантным субъектом СМО XXI в. Хотя область внешней политики и политики безопасности имеет относительно низкую степень европеизации по сравнению с другими, за по- следние 20 лет был достигнут значительный прогресс в процессе интеграции. Принимая во внимание текущие внешние вызовы и проблемы безопасности, стоящие перед ЕС, мы увидим, в каком направлении пойдет даль- нейшее развитие ОВПБ, потому что, как и большая часть ЕС, ОВПБ также является областью, процесс развития которой еще, а может и никогда не будет завершен. Про- цесс евроинтеграции с самого начала был асимметрич- ным и часто проводился под влиянием внешних факто- ров — аспекта, который также затронул ОВПБ, и, таким образом, будет видно, могут ли текущие проблемы стать еще одним импульсом в этой области.

ЛИТЕРАТУРА

1. Европейская стратегия безопасности. Безопасная Европа в лучшем мире [Электронный ресурс] // Совет Европейского союза. – 2003. – 12 декабря. Режим доступа: <https://www.consilium.europa.eu/media/30825/qc7809568rus.pdf>
2. Westeuropäische Union (WEU). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/18478/westeuropaeische-union-weu>
3. Gemeinsame Sicherheits- und Verteidigungspolitik (GSVP). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/177003/gemeinsame-sicherheits-und-verteidigungspolitik-gsvp>
4. The General Assembly, wishing to promote co-operation between the United Nations and the European Economic Community, requests the Secretary-general to invite the European Economic Community to participate in the sessions and work of the General Assembly in the capacity of observer. General Assembly Plenary meeting 11 October, 1974 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.daccess-ods.un.org/TMP/797562.301158905.html>
5. Howorth Jolyon (2011) The EU's Security and Defence Policy: Towards Strategic Approach. In: Hill, Christopher/ Smith, Michael (eds.) (2011) International Relations and the European Union. 2nd Edition. Oxford University Press. P. 205
6. Permanent Delegation of the Federal Republic of Germany to the North Atlantic Treaty Organization. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://nato.diplo.de/Vertretung/nato/de/04/Zusammenarbeit__EU/Zusammenarbeit_20mit_20der_%2020EU.html
7. Höll, Otmar (2014) : Vorlesung M4: Internationale Politik, Universität Wien, Folie 41.
8. EU-Vertrag. Titel I - Gemeinsame Bestimmungen (Art. 1 - 8). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dejure.org/gesetze/EU/2.html>
9. Für offenen und fairen Welthandel. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://europa.eu/european-union/topics/trade_de

© Дадашов Кянан Камран оглы (Canan.94@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный институт международных отношений
МИД РФ

РЕФОРМИРОВАНИЕ ИЗБИРАТЕЛЬНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РОССИИ В НАЧ. 2000-Х ГГ.

REFORM OF THE ELECTORAL LEGISLATION OF RUSSIA IN THE EARLY 2000S

**A. Zelenyn
L. Tikhonova**

Summary: The article analyzes the problem of the evolution of electoral legislation in the context of the state-legal development of Russia in the early 2000s.

The article examines the historical conditions under which the Federal Law «On basic guarantees of electoral rights and the right to participate in a referendum of citizens of the Russian Federation» was developed and adopted. The article analyzes the changes made by this normative legal act to the legislation on elections. It is stated that the main purpose of these changes was the desire of the legislator to provide stronger guarantees for the implementation of citizens' electoral rights. Objective and subjective factors that contributed to the duration of the process of making adjustments to the electoral legislation at the regional level are identified.

Keywords: Federal law, election campaigns, political parties, representative bodies, election commissions.

Зеленин Алексей Анатольевич

д.полит.н., профессор, Кемеровский государственный университет
kir.kemsu@yandex.ru;

Тихонова Лариса Евгеньевна

соискатель, Кемеровский государственный университет
larisatikhonova@mail.ru

Аннотация: В статье анализируется проблема эволюции избирательного законодательства в контексте государственного-правового развития России в нач. 2000-х гг.

Рассматриваются исторические условия, в которых происходили разработка и принятие Федерального Закона «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации». Анализируются изменения, вносимые данным нормативным правовым актом в законодательство о выборах. Констатируется, что основным предназначением этих изменений являлось стремление законодателя обеспечить более прочные гарантии реализации избирательных прав граждан. Выявляются объективные и субъективные факторы, способствовавшие длительности процесса внесения корректив в избирательное законодательство на региональном уровне.

Ключевые слова: Федеральный Закон, избирательные кампании, политические партии, представительные органы, избирательные комиссии.

После принятия в 2001 году Федерального закона «О политических партиях» Президент РФ внес в Государственную Думу разработанный в Центризбиркоме законопроект, вносящий существенные коррективы в избирательное законодательство России, сформировавшееся во 2-й пол. 1990-х гг. Активная работа над данным законопроектом в Государственной Думе Федерального Собрания РФ, обсуждение поправок, вносимых депутатами, и их последующее согласование завершились принятием в июне 2002 г. нового Федерального закона «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации», разительно отличавшегося от прежних узаконений в сфере избирательного права – Федерального Закона от 26 октября 1994 г. «Об основных гарантиях избирательных прав граждан Российской Федерации» № 56-ФЗ [1] и Федерального закона от 19 сентября 1997 г. «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации» № 124-ФЗ [2]. Более того, закон 2002 г. в его окончательном варианте существенно отличался и от того законопроекта, который был внесен в Федеральное Собрание РФ годом ранее.

В процессе обсуждения законопроекта депута-

ми Государственной Думы был предложен целый ряд поправок, которые вошли в итоговый текст закона. Во-первых, следует отметить серьезное изменение трактовки термина «избирательное объединение». Прежнее расширительное толкование этого понятия приводило к «захлапанию» электорального пространства во время избирательных кампаний второй пол. 1990-х гг. избирательными «объединениями-однодневками». Теперь такими объединениями признавались только политические партии и создаваемые ими союзы. Соответственно изменилось и понятие «избирательного блока». Ими стали признаваться коалиции двух – трех политических партий, за каждой из которых была признана роль объединения.

Во-вторых, в 2002 г. стали не обязательными внесение залога и сбор подписей граждан в поддержку кандидатов, выдвинутых партиями, либо избирательными блоками. Впрочем, демократизм подобного решения не следует переоценивать: оно распространялось далеко не на всех политических акторов, а лишь на те блоки и партии, которые были допущены к участию в ближайших выборах.

Наиболее активные споры в процессе разработки

закона вызвало содержание одной из его статей, предполагавшее повсеместный переход от мажоритарной системы избрания депутатов региональных представительных органов к смешанной системе, когда по прежней схеме избиралась лишь половина депутатского корпуса. Другая же половина депутатов наделялась мандатами по результатам пропорциональных выборов: депутатские места здесь распределялись в зависимости от результатов голосования избирателей по партийным спискам [3].

Серьезные изменения коснулись и порядка образования и деятельности избирательных комиссий. С одной стороны, принятие закона 2002 г. означало на практике обретение последними гораздо большей независимости от региональных структур исполнительной власти и, в первую очередь, от губернаторского корпуса. С другой стороны, значительно усиливалась ответственность, как самих комиссий, так и отдельных ее представителей за нарушение избирательного законодательства и механизма проведения избирательных кампаний. Так, в ФЗ 2002 г. впервые была нормативно закреплена возможность роспуска комиссий, не исполнивших в срок вынесенных им судебных предписаний. Что же касается индивидуальной ответственности, то следует обратить внимание на то обстоятельство, что вынесение в отношении члена комиссии административного взыскания неминуемо влекло за собой его вывод из комиссии и прекращение полномочий [3].

Следует отметить и то обстоятельство, что вновь принятый закон включал в себя целый комплекс мер, призванных обеспечить более действенный механизм охраны прав и свобод российских граждан в избирательной сфере, обеспечивающий честный характер выборов и полную прозрачность в подведении их итогов.

Так, узаконением воспрещался отныне отказ кандидату в регистрации, на основе попытки представить им недостоверные сведения о себе. В соответствии с новым подходом законодателя, теперь снятие кандидата происходило лишь в том случае, когда сокрытые им сведения касались имевшейся у него судимости, либо свидетельствовали о наличии у него второго гражданства, что в глазах законодателя было не менее страшным грехом. Во всех остальных случаях сокрытой информации решение оставалось за избирателями: кандидат регистрировался, но тот факт, что он скрыл достоверные сведения о своем имуществе и доходах, доводился до сведений электората. Безусловно, о данных фактах избиратели должны были быть проинформированы, а уж затем им предстояло самостоятельно принять решение за какого из кандидатов голосовать [3].

Серьезные изменения произошли в правовом регулировании референдума. Отсутствие региональных за-

конов о референдуме, обусловленное явным нежеланием губернаторов вводить на вверенной им территории столь демократическую процедуру, отныне не являлось препятствием для проведения референдумов в субъектах Российской Федерации: чтобы он состоялся достаточно стало принятие Указа Главы государства. В данном случае речь шла о безусловном укреплении системы гарантий избирательных прав граждан, что, на наш взгляд, являлось типичным примером социального маневрирования, заключающегося в снятии существовавших в нач. 2000-х гг. противоречий, между политической системой и общественными интересами, минимизации негативного отношения регионального социума к власти [4, с. 27]

Как и во всех случаях, связанных с внесением существенных изменений в федеральное законодательство, субъектам Российской Федерации был определен конкретный период, в течение которого региональное законодательство в сфере выборов и народного голосования должно было быть приведено в соответствие с новыми узаконениями. В соответствии с содержащимся в самом законе требованием, все российские регионы обязывались по истечении этого периода перейти на смешанную избирательную систему, что автоматически требовало включения в избирательное законодательство субъекта РФ нормы, в соответствии с которой часть депутатов избиралась в соответствии с принципами пропорциональных выборов. Исключение было сделано лишь для тех регионов, где функционировало менее 3-х местных территориальных организаций политических партий.

В принципе, сложность процесса законотворчества имеет объективный характер, что автоматически обуславливает его длительность. В данной же конкретной ситуации сказывался и объем тех поправок, которые должны были быть внесены в региональное законодательство.

Так, необходимо было определиться с количественным составом депутатского корпуса, который должен был неизбежно увеличиться при переходе к пропорциональной системе. Кроме того, в избирательном законе субъекта РФ требовалось зафиксировать планку заградительных барьеров, определиться с формой списков кандидатов – закрытых, либо открытых. Наконец, местным законодателям следовало решить вопрос о целесообразности деления региональных списков на субрегиональные группы.

Впрочем, сказывался и чисто субъективный фактор. Переход к частично пропорциональной системе означал на перспективу значительное увеличение депутатского корпуса, причем половина депутатов станет представителями политических партий, действующих на федеральном уровне и, соответственно, в меньшей степени будут связаны с региональными элитами. Данное

обстоятельство не могло не волновать губернаторов. В результате большинство регионов сознательно затягивало процесс принятия избирательных законов субъектов федерации, надеясь на то, что федеральный диктат будет смягчен, и соответствующие законы будут приняты лишь в мае–июле 2003 г.

В то же время, федеральная власть стремилась ускорить процесс реформирования избирательного законодательства субъектов РФ. Доказательством этого является, в частности, разработка Центральной избирательной комиссией РФ специальных Методических рекомендаций по выбору вида пропорциональной системы при подготовке проекта закона субъекта Российской Федерации о выборах депутатов законодательного (представительного) органа государственной власти субъекта РФ. К сожалению, Центризбирком несколько запоздал с этой помощью: рекомендации были утверждены лишь в конце декабря 2002 г., когда большая часть законодательной работы в субъектах РФ уже была проведена. Лишь в четверти российских регионов мнение

Центральной избирательной комиссии было принято во внимание, причем речь идет именно о тех субъектах РФ, избирательные законы которых были приняты позднее большей части регионов [5, с. 5]. В результате поспешности 80 % региональных законодателей требования федерального закона в установленный срок (14 июля 2003 г.) оказались в итоге не выполненными¹.

В целом, несмотря на скрытое противодействие со стороны местных органов власти субъектов Федерации в части быстрой модернизации своих избирательных законов, процесс внедрения новых норм прошел достаточно безболезненно и шел по эволюционному пути. Эпоха кардинальных перемен завершилась и дальнейшие изменения избирательного права характеризовались точечными изменениями федеральных нормативных правовых актов и приведением в соответствие с ним законодательства субъектов. ФЗ 2002 г. с последующими дополнениями и корректировками до сегодняшнего дня является основным гарантом реализации избирательных прав граждан России [6, с. 50].

ЛИТЕРАТУРА

1. Об основных гарантиях избирательных прав граждан Российской Федерации. Федеральный Закон от 26 октября 1994 г. № 56-ФЗ // СЗ РФ. 1994. № 33. Ст. 3406.
2. Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации: Федеральный закон от 19 сентября 1997 г. № 124-ФЗ (с изменениями и дополнениями) // Гарант: справ. правовая система. Электрон. версия печат. публ. – URL: <http://base.garant.ru/171520/>
3. Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации: Федеральный закон от 12 июня 2002 г. № 67-ФЗ (ред. от 27.09.2002 № 119-ФЗ; 04.07.2003 № 102-ФЗ) // СЗ РФ. 2004. № 35. Ст. 3607.
4. История и современные тенденции развития гражданского общества и государства: правозащитный аспект / под. ред. С.О. Гаврилова, А.В. Гавриловой. – М., 2019.
5. Луговская М.Л. Введение пропорциональной избирательной системы в региональное законодательство о выборах // Журнал о выборах. 2003. № 4. С. 2–10.
6. Полякова Э.И. Тенденция развития избирательной системы России и электорального поведения // Сборник конкурсных работ в области избирательного права и избирательного процесса, повышения правовой и политической культуры избирателей (участников референдума), организаторов выборов, участников избирательных кампаний, выполненных студентами, аспирантами и преподавателями образовательных организаций высшего образования Российской Федерации. – М.: РЦИОИТ, 2015. – С. 50.

© Зеленин Алексей Анатольевич (kir.kemsu@yandex.ru), Тихонова Лариса Евгеньевна (larisatikhonova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

¹ По состоянию на начало ноября 2003 г. местные законы, регламентирующие выборы в представительный орган субъекта РФ были приведены в соответствие с федеральным законодательством лишь в 78 регионах, из них лишь в одном (Корякском автономном округе) количество территориальных структур политических партий было менее трех [Прим. авторов].

НАПРОЛОМ ИЛИ В ОБХОД: НАСТУПАТЕЛЬНАЯ ТАКТИКА АЛЕКСАНДРА МАКЕДОНСКОГО В УСЛОВИЯХ ГОРНОЙ ВОЙНЫ

Клейменов Александр Анатольевич

*Д.и.н., с.н.с., Тульский государственный педагогический
университет им. Л.Н. Толстого
alek-klejmenov@yandex.ru*

DIRECTLY OR BYPASSING: OFFENSIVE TACTICS OF ALEXANDER THE GREAT IN THE CONDITIONS OF THE MOUNTAIN WAR

A. Klejmenov

Summary: The Alexander the Great's tactic against the enemies had occupied the naturally-fortified positions is under consideration in the article. It is determined that Alexander conquered mountain pass and key heights which were under his enemy's control using the strike attack of special made mixed divisions. More less he used the combination of frontal attack and part foresees attack around enemy's positions. Such attacks were typical for the winter campaign 331 – 330 BC in the mountains of Zagros. Successes of this actions were connected with using of Macedonian army's units which were adopted to mountain war and using mixed troops considering intelligence data and the element of surprise.

Keywords: Alexander the Great, tactics, mountain war, Philip II, Uxians, Persian Gates, light infantry, hypaspists.

Аннотация: В статье рассматривается тактика, использовавшаяся Александром Македонским в боях с противниками, занимавшими естественно укрепленные позиции в горной местности. Определяется, что в большинстве случаев Александр захватывал контролируемые неприятелем горные проходы и ключевые высоты посредством проведения решительной прямой атаки силами специально созданных смешанных соединений. Реже македонским царем практиковалось сочетание фронтальной атаки и отправки части сил в обход вражеских позиций. Операции подобного рода были характерны для зимней кампании 331–330 гг. до н.э. в горах Загроса. Эффективность наступательных действий Александра обеспечивалась привлечением наиболее приспособленных к горной войне подразделений македонской армии, комбинированным применением различных родов войска в бою, учетом данных разведки и использованием фактора неожиданности.

Ключевые слова: Александр Македонский, тактика, горная война, Филипп II, уксии, Персидские ворота, легковооруженная пехота, гипасписты.

В плеяде выдающихся военачальников античного времени Александр Македонский занимает особое место, обеспеченное его широкой известностью и масштабными успехами. Итогом самостоятельной полководческой деятельности Александра, длившейся чуть более десятилетия, стало образование одной из обширнейших держав в истории и обретение ее создателем громкого прозвища «Великий». Важной слагающей побед этого военачальника стала способность обеспечивать эффективное применение армии в боевых действиях разного типа. К ним относились не только крупные полевые сражения и осады, но и горная война, которая, по справедливому замечанию выдающегося отечественного военного теоретика А.А. Свечина, благодаря своим особым условиям требует высших проявлений тактического искусства и быстрее формирует «хороших генералов» [5, с. 3].

Одной из характерных черт горного театра военных действий является наличие значительных преимуществ у обороняющейся стороны, способной посредством удержания ключевых маршрутов и возвышенностей даже небольшими силами блокировать продвижение неприятеля, из-за специфики ландшафта ограниченно в возможности маневра и вынужденного атаковать в

тактически невыгодных условиях. Александр Македонский, в рамках своей полководческой карьеры прошедший через горные системы Балкан, Малой Азии, Ирана, Средней Азии и Северо-Западной Индии, оказывался в подобной ситуации неоднократно и, что показательно, неизменно выходил из нее победителем. На основании анализа античной письменной традиции, освещающей военную деятельность Александра, можно выделить две тактические схемы, позволившие достичь столь примечательных результатов.

Первая из них подразумевала быстрое выдвижение к позициям противника и проведение решительной фронтальной атаки силами отдельных смешанных соединений, включавших, в зависимости от ситуации, различные подразделения пехоты и, при возможности, кавалерии. Именно такой была первая военная операция Александра в рамках его самостоятельной полководческой карьеры, проведенная весной 335 г. до н.э. в районе горы Гем для разгрома «независимых фракийцев», занявших вершины и тем самым перекрывших для македонской армии проход через ущелье. Бросив в наступление фалангу, поддерживаемую гипаспистами, агрианами и лучниками, Александр опрокинул фракийцев, захватил их обоз, женщин и детей (Arr. Anab., I, 1, 6-13). Спустя

почти десятилетие Александр посредством атаки, проведенной силами конницы гетайров, легковооруженной пехоты, гипаспистов и одного таксиса фаланги, разбил индов, укрепившихся на горе в районе города Аригей (Arr. Anab., IV, 24, 7-10). В ряде случаев Александр осуществлял нападение на занимавшего выгодную горную позицию противника в темное время суток. Подобным образом македонский полководец зимой 334-333 гг. до н.э. очистил от псидов горный проход у Термесса: согласно Арриану, Александр после наступления темноты бросил на врага лучников, дротометателей и наиболее легко вооруженных гоплитов (Anab., I, 27, 5-8). Полгода спустя решительной ночной атакой, в которой были задействованы гипасписты, лучники, агриане и/или фракийцы, завоеватель деблокировал стратегически ценные «Киликийские ворота» (Arr. Anab., II, 4, 2-4; Curt., III, 4, 1-5; 11-13).

Вторая из применявшихся Александром тактических схем предусматривала проведение обходного маневра. Наиболее раннее упоминание ее использования относится к первому году правления Александра: по версии Полиэна, полководец провел свою армию через скалы Оссы и проник вглубь Фессалии, в то время как местные войска пытались остановить македонян посредством блокирования Темпейского ущелья (IV, 3, 23). Конечно, это сообщение плохо соотносится с данными других источников и заслужено может быть признано сомнительным [27, с. 218], однако есть и более убедительные свидетельства использования данного приема, относящиеся к зимней кампании 331-330 гг. до н.э., проведенной Александром в горах Загроса. В частности, в ее рамках завоеватель продвигался по землям племени уксиев, где освободил своему войску путь через горы сочетанием фронтальной атаки вражеских позиций и обходного маневра. Античные авторы приводят различные версии произошедшего (Arr. Anab., III, 17, 2-5; Diod. XVII, 67, 3-5; Curt., V, 3, 5-11), что подтолкнуло часть исследователей на вывод о присутствии в письменной традиции рассказов о двух разных боевых столкновениях [8, с. 321-323; 9, с. 162-163; 10, с. 169-173]. По другой версии, перед нами подвергшиеся существенным искажениям сообщения об одном событии [1, с. 189-190; 7, с. 442; 23, с. 246]. Состояние источниковой базы не позволяет отдать предпочтение какой-либо из трактовок, однако в контексте рассматриваемого вопроса важно то, что во всех версиях присутствует упоминание обходного маневра. Позже деблокирование горного маршрута посредством сочетания фронтальной атаки и вывода части войска в тыл вражеских позиций македонский полководец осуществил в районе т.н. «Персидских ворот». Основные источники, рассказывая об этой операции, в целом мало противоречат друг другу. Указывается, что вначале Александр предпринял лобовую атаку для захвата занятого крупными силами персов горного прохода, но

из-за упорства обороняющихся и понесенных потерь отступил (Arr. Anab., III, 18, 3; Curt., V, 3, 18-23; Diod., XVII, 68, 2-3). В дальнейшем Александр узнал от пленных о трудном обходном пути через горы, причем большинство авторов сообщают о ликийце, ставшем проводником (Arr. Anab., III, 18, 4; Curt., V, 4, 4-12; Diod., XVII, 68, 4-5; Plut. Alex., 37; Polyae., IV, 3, 27). Оставив в лагере часть войска, Александр с отборными подразделениями ночью прошел по обходному маршруту, атаковал лагерь персов и их основные силы. Одновременно с этим в наступление пошли македонские подразделения, ранее оставленные у входа в Персидские ворота. В итоге персы были зажаты с двух сторон и в подавляющем большинстве уничтожены (Arr. Anab., III, 18, 4-10; Curt., V, 4, 17 – 5, 4; Diod., XVII, 68, 7 – 69, 2; ср. Polyae., IV, 3, 27). Несмотря на то, что часть исследователей высказали сомнения в достоверности приводимой античной традицией информации, указывая на ее некоторое сходство с рассказом Геродота о событиях в Фермопилах 480 г. до н.э. [11, с. 121; 19, с. 171-174], учет особенностей операции Александра против уксиев и общая специфика горной войны не позволяют считать описание действий завоевателя в районе Персидских ворот искусственным историографическим конструктом. Сочетание фронтальной атаки укрепленной горной позиции противника с обходным маневром применяли не только Александр и Ксеркс. Так, операция подобного типа, проведенная греческими наемниками, подробно описывается в «Анабасисе» Ксенофонта (IV, 2, 1-22), рекомендации сочетать фронтальное наступление и обходной маневр для разгрома неприятеля, занимающего горные проходы, содержатся в византийских военно-теоретических трактатах, основанных на обширной практике горных войн [3, с. 65-66]. В данном случае перед нами следствие влияния горного ландшафта театра военных действий, который, как отмечено в классической статье Ф. Энгельса, сам по себе подталкивает к обходным маневрам [4, с. 111-119].

Впрочем, при обращении к сравнительно подробным описаниям боевых операций Александра в горной местности, обнаруживается, что случаев проведения маневров в обход хорошо обороняемых вражеских позиций в карьере македонского завоевателя все же немного. В большинстве известных эпизодов Александр очищал горные проходы или захватывал возвышенности решительной фронтальной атакой. Это обстоятельство отнюдь не свидетельствует о примитивном характере тактики полководца, а напротив, на удивление хорошо соотносится с наставлениями ведущих военных теоретиков нового времени, призывавших в условиях горной войны не злоупотреблять столь соблазнительными обходными маневрами и не отказываться от решительных атак неприятельских позиций [2, с. 635-636; 5, с. 126-128]. Наступательная тактика в горной местности, характерная для полководческой практики Александра, без со-

мнения, базировалась на богатом опыте предшествующего времени. Македоняне вели военные действия с соседними горцами на протяжении многих поколений и часто имели дело с укрепленными позициями, контролировавшими горные маршруты [20, с. 162]. Отцу Александра Филиппу II также нередко приходилось воевать в гористой местности, для чего, соответственно, потребовалось приспособить преобразенную им македонскую армию к действиям на подобных театрах. В частности, упоминаемые в античной письменной традиции мероприятия Филиппа по уменьшению армейского обоза и маршевой подготовке воинов (см. Polyæn., IV, 2, 10; Front. Strat., IV, 1, 6) в историографии обоснованно связываются с необходимостью воевать в горах Фракии, Иллирии и Пеонии [13, с. 22-23]. Эти же меры облегчили для македонского царя ведение военных кампаний в Греции: как констатирует Дж. Обер, в эллинском военном деле к концу классического периода распространилась практика блокирования горных проходов на пути неприятеля, однако этому Филипп противопоставил скорость передвижения своей армии, способной быстро появляться у важнейших перевалов и заставить обороняющихся врасплох [24, с. 190-192]. Как и Александр, Филипп мог решительно атаковать противника, располагавшегося на выгодных горных позициях. Так, анализ сообщений Полиэна (IV, 2, 8) и Эсхина (III, 146-147) показывает, что Филиппу удалось очистить Гравийский проход от десяти тысяч греческих наемников благодаря сочетанию подложного письма, усыпившего бдительность противника, и стремительного наступления, осуществленного, видимо, в темное время суток [6, с. 150-151; 12, с. 197]. Следует согласиться с выводом Р. Габриэля, согласно которому уже Филипп в горных войнах на иллирийском и фракийском направлениях применял отдельные подвижные отряды смешанного состава [15, с. 149-150].

Тем не менее, неоднократное и, что важно, успешное проведение наступательных операций в горной местности было бы невозможным без тактического дарования самого Александра, его способности эффективно использовать потенциал войска для решения разнообразных боевых задач. Как уже отмечалось выше, завоеватель Азии атаковал хорошо защищенные горные позиции противника не всей армией, а отдельными ударными отрядами. Формировались они в прямой зависимости от данных, получаемых с помощью разведки (см. Arr. Anab., I, 6, 9; II, 4, 6; III, 19, 4-5; IV, 3, 6; IV, 24, 9; Curt., VIII, 11, 21-22). Ограничение численности задействованных в атаке сил облегчало их маневрирование на узких горных дорогах и повышало скорость передвижения.

Привлекались, как правило, наиболее подвижные и пригодные к действиям в условиях сложного рельефа подразделения. Прежде всего, это легковооруженная пехота в лице лучников и агриан, являвшихся настоящими специалистами в ведении горной войны [18, с. 134; 26, с. 19]. Большую роль в операциях, проводимых в гористой местности, играли и гипасписты – эффективные в ближнем бою, и, очевидно, весьма подвижные элитные пехотинцы [17, с. 197; 22, с. 323-329]. Кроме того, Александр задействовал смешанные отряды из разнотипных подразделений, что, как справедливо замечает Р. Гейбел, лучше всего свидетельствует о последовательной опоре полководца на тактику комбинированного применения различных родов войск [16, с. 194-195]. Явно прослеживается и стремление завоевателя использовать фактор неожиданности: вражеские позиции в горах часто атаковались после стремительных маршей или в темное время суток, что позволяло заставить обороняющихся врасплох. Все это делало решительное наступление на занявшего горные проходы или ключевые высоты противника весьма эффективным приемом, к тому же имеющим ряд существенных преимуществ над сложным маневрированием. В частности, последнее требовало гораздо больше времени и, соответственно, снижало общий темп продвижения армии, который Александр как военачальник практически всегда стремился удерживать на высоком уровне [21, с. 59; 25, с. 137]. Помимо этого, движение второстепенными маршрутами в незнакомой местности ставило успех завоевателя в большую зависимость от наличия лояльно настроенных и вместе с тем компетентных проводников, заполучить которых Александру было не так уж и просто [14, с. 331-333].

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что использовавшаяся Александром тактика наступления в гористой местности обладала большой эффективностью, позволяя успешно очищать от противника стратегически ценные горные проходы и возвышенности. В большинстве случаев боевые задачи решались посредством решительных фронтальных атак. Обходные маневры в полководческом арсенале Александра также присутствовали, но практиковались значительно реже. Тактика, которой завоеватель отдавал предпочтение, во многом опиралась на македонский военный опыт предшествующего времени. Ее результативность обеспечивалась задействованием в наступлении отдельных ударных групп, сформированных из наиболее подходящих для горной войны подразделений, комбинированным применением различных родов войска в бою, большим вниманием к разведывательной деятельности и использованием фактора неожиданности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гафуров Б.Г., Цибукидис Д.И. Александр Македонский и Восток. М., 1980.
2. Клаузевиц К. О войне. М. – СПб., 2007.
3. Кучма С.С. Теория и практика ведения горной войны по данным византийской полемологии // Византийский временник. Т. 60. 2001. С. 59–68.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. Т. 12. М., 1958.
5. Свечин А.А. Война в горах. Тактическое исследование по опыту русско-японской войны. Со многими примерами из последней кампании. Ч. 1. СПб., 1906.
6. Ashley J.R. The Macedonian Empire: The Era of Warfare under Philip II and Alexander the Great, 359 – 323 BC. Jefferson, 1998.
7. Badian E. Alexander in Iran // Cambridge History of Iran. Vol. II / Edited by I. Gershevitch. Cambridge, 1985. P. 420–501.
8. Bosworth A.B. A Historical Commentary on Arrian's History of Alexander. Vol. I. Commentary on books I-III. Oxford, 1980.
9. Bouchariat R. Suse et la Susiane à l'époque achéménide: Données archéologiques // Achaemenid History. Vol. IV: Centre and Periphery / Edited by A. Kuhrt and H. Sancisi-Weerdenburg. Leiden, 1990. P. 149–175.
10. Briant P. La campagne d'Alexandre contre les Ouxiens (début 330) // Rois, tributs et paysans. Etudes sur les formations tributaires du Moyen-Orient ancien. Paris, 1982. P. 161–173.
11. Burn A.R. Alexander the Great and the Middle East. Harmondsworth, 1973.
12. Ellis J.R. Philip II and Macedonian Imperialism. Princeton, 1976.
13. Engels D.W. Alexander the Great and the Logistics of the Macedonian Army. Berkeley – Los Angeles, 1978.
14. Engels D.W. Alexander's Intelligence System // Classical Quarterly. Vol. 30. 1980. № 2. P. 327–340.
15. Gabriel R.A. The Madness of Alexander the Great: And the Myth of Military Genius. Barnsley, 2015.
16. Gaebel R.E. Cavalry Operations in the Ancient Greek World. Norman, 2002.
17. Garlan Y. La guerre dans l'antiquité. Paris, 1972.
18. Green P. Alexander of Macedon, 356-323 BC: a historical biography. 2th. ed. Berkeley – Los Angeles – London, 2013.
19. Heckel W. Alexander at the Persian Gates // Athenaeum. Vol. 58. 1980. P. 168–174.
20. Howe T. Alexander and "Afghan Insurgency": A Reassessment // Brill's Companion to Insurgency and Terrorism in the Ancient Mediterranean / Edited by T. Howe and L.L. Brice. Leiden – Boston, 2015. P. 151–182.
21. Lonsdale D.J. Alexander the Great: Lessons in strategy. London – New York, 2007.
22. Markle M.M. The Macedonian Sarissa, Spear, and Related Armor // American Journal of Archaeology. Vol. 81. 1977. № 3. P. 323–339.
23. Nawotka K. Alexander the Great. Cambridge, 2010.
24. Ober J. Hoplites and obstacles // Hoplites: The Classical Greek Battle Experience / Edited by V.D. Hanson. London – New York, 1991. P. 173–196.
25. Strauss B.S. Alexander: The Military Campaign // Brill's companion to Alexander the Great / Edited by J. Roisman. – Leiden – Boston, 2003. P. 133–157.
26. Tarn W.W. Hellenistic Military and Naval Developments. Cambridge, 1930.
27. Westlake H.D. Thessaly in the fourth century B.C. London, 1935.

© Клейменов Александр Анатольевич (alek-klejmenov@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРИЧИНЫ ПОЯВЛЕНИЯ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ПЕЧАТНЫХ ИЗДАНИЙ НА ДОНБАССЕ В ПЕРИОД ПЕРЕСТРОЙКИ (1985-1991Г.) И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ОБЩЕСТВЕННО ПОЛИТИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В РЕГИОНЕ

Поклонский Александр Олегович

Аспирант, Донецкий Национальный университет
aleksandrpoklonskij4@gmail.com

THE REASONS OF APPEARANCE OF ALTERNATIVE PRINT EDITIONS IN DONBASS DURING THE PERIOD OF PERESTROIKA (1985-1991) AND THEIR INFLUENCE SOCIO-POLITICAL PROCESSES IN THE REGION

A. Poklonskij

Summary: The article is devoted to the process of evolution of mass media in Donbass during the period of perestroika (1985-1991). The general socio-political characteristics of this historical period are represented in the article. The main idea is that print editions stopped to be under the control of censorship and became to eliminate relevant events of the country. There were alternative mass media in Donbass, which were opposed to current political regime.

Keywords: perestroika, publications in mass media, glasnost, censorship, Donbass.

Аннотация: Настоящая статья посвящена эволюции СМИ на Донбассе в период перестройки (1985-1991). В статье представлены общие социально-политические характеристики данного исторического периода. Основная мысль сводится к тому, что печатные издания вышли из-под контроля цензуры и стали критически освещать происходящие в стране события. На Донбассе стали появляться альтернативные издания, которые оппозиционно относились к существующему режиму.

Ключевые слова: перестройка, печатные издания, гласность, цензура, Донбасс.

Период перестройки (1985-1991) в СССР характеризуется снижением поступлений в бюджет страны и ростом недовольства народных масс из-за повышения цен. В стране происходила постепенная деградация промышленности и сельского хозяйства. Недовольство народа стало приобретать антигосударственный, антисоветский и даже националистический характер. В 1989 произошли первые шахтерские забастовки. Шахтеров поддерживали новые политические организации, которые были настроены оппозиционно к существующему строю. Основные требования бастующих не только носили экономический характер, были и явные претензии по политическим вопросам. В Ворошиловградской области рабочие требовали отстранения от власти ряда чиновников. В других городах руководители ушли в отставку под напором протестов.

Упомянутые выше антисоциалистические политические партии и движения периода перестройки, возникшие в советских республиках, являются малоизученной темой в отечественной истории. Помимо партий и движений представители пишущей и преподающей интеллигенции союзных республик тоже стали открыто выражать негатив к советскому строю и стране в целом.

Объективно перестройка стала полем пересечения трех сил. С одной стороны, были сторонники демократизации социализма. Их можно назвать сторонниками перестройки. Сюда входили представители интеллектуальной части партийного аппарата ЦК КПСС, представители обкомов партии и ЦК национальных республик. Также в круги приверженцев перестройки входили преподаватели вузов, научные сотрудники-обществоведы, сотрудники научно-исследовательских институтов. Представителями второй силы стали многие работники партийного аппарата в горкомах, обкомах, райкомах партии. Третья группа выступала против преобразований перестройки. По их мнению, все предложенные изменения были медлительными и непродуктивными.

Таким образом, период перестройки – это не только экономический и политический крах советской системы, но и противоборство политических сил, появление и активные действия националистических движений в советских республиках. СМИ тоже перестали поддерживать существующий строй, появились антисоветские издания.

В период перестройки средства массовой информа-

ции претерпевали изменения под влиянием исторических событий, но и ускоряли такие изменения. Следует отметить, что СМИ способствовали переходу от тоталитарной системы к демократической. Для СМИ период перестройки ознаменован тем, что государство и общество начали изменять общественный и политический строй, изменился уровень гласности, возникли новые общественные организации и движения, которые могли открыто выражать своё мнение, даже если таковое являлось оппозиционным. Соответственно представители таких движений составляли собственную альтернативную прессу. В этот исторический период было опубликовано много работ, которые старались осветить исторические события, которые предшествовали периоду перестройки.

СМИ были вовлечены в противоборство различных общественных интересов. Они одновременно являлись барометром перемен, площадкой для социальных столкновений. Деятельность СМИ инициировала дискуссии по наиболее актуальным вопросам. Благодаря активности СМИ стала заметной разница в политических интересах общества, обострились конфликты между акторами политических событий. За годы перестройки под воздействием перемен изменилось само содержание медиainформации [1, С. 7]. Например, увеличилось многообразие аудиторных интересов.

Донбасс во время перестройки долгое время не испытывал дефицита товаров и продуктов. Однако тяжелая экономическая ситуация в итоге коснулась и Донецкой области. Обстановка осложнилась тем, что трудовые конфликты на угольных шахтах и предприятиях в 1989 г. переросли во всеобщую забастовку. Шахтеры требовали повышения зарплат и улучшения условий труда и быта. Забастовка 1989 года распространилась по всему Донбассу. Подавляющее большинство шахт не работали (110 из 121). В результате рабочим удалось добиться обещаний со стороны власти выполнить их требования. Для контроля за выполнением данных обещаний правительства шахтерами были созданы специальные органы самоуправления – комитеты по стачкам (или стачкомы). Тем не менее, фактически рабочие не добились нужных результатов – их требования не были выполнены со стороны власти.

Ситуация в регионе обострялась с каждым днем. Экономический кризис повлек исчезновение из магазинов самых необходимых товаров. Данное обстоятельство усугубляло ситуацию. Дефицит продуктов стал причиной появления многочисленных очередей. Именно поэтому в 1991 г. бастующее движение, которое выдвигало требования только экономического характера, стало приобретать политические формы. Шахтеры уже требовали отставки М. С. Горбачева, который в то время имел должность президента Советского Союза. В регионе ста-

ли популярны антикоммунистические лозунги. Таким образом, затянувшаяся стачка на Донбассе стала одной из основных причин ликвидации коммунистической партии и распада СССР.

Как уже было отмечено, реформы, которые начали вводиться в апреле 1985 года, должны были изменить общественно-политическую, экономическую, социальную и идеологическую сферы жизни СССР. Политика гласности должна была сделать советское общество более открытым, должна была ликвидирована цензура. Политическая жизнь Донбасса, как, впрочем, и всего Советского Союза формировалась из событий, которые не были характерны для советского общества. Уже упомянутые события находили отражение в прессе: шахтерские забастовки, расслоение общества, критика КПСС и антикоммунистические лозунги. Стоит отметить, что изначально гласность понималась, как более широкое информирование общества о новом политическом курсе партии. В то же время пресса должна была писать об изменениях в обществе. Тем не менее, цензура, пусть и не такая строгая, существовала для СМИ. Государство требовало, чтобы информация подавалась в нужном контексте, СМИ оставалось идеологическим инструментом партии. Так оружием пропаганды оставались такие издания как «Социалистический Донбасс», «Комсомолец Донбасса», «Донбасс», «Сільський Донбасс», «Вечерний Донбасс». Однако с середины 1986 года изменяется риторика в печати, это изменение происходит в связи с переменами в понятии и сущности гласности.

Гласность становится начальной вехой демократизации общества. Важно отметить, что с демократизацией центральных и региональных СМИ была неоднозначная ситуация: с одной стороны, деятельность прессы должна была стать более свободной, но с другой стороны сохранялась цензура и давление со стороны коммунистической партии. В этом и заключалась основная трудность в становлении новой демократической региональной прессы. В связи с этим сложилась ситуация, что пресса транслировала обществу правильность выбранного курса партии. Однако ослабление в цензуре способствовало появлению публикаций критического характера, при этом степень критики возрастала [2, С. 238].

В печати стали чаще появляться материалы, критикующие существующий общественно-экономический строй. СМИ стали затрагивать проблемы «белых пятен в истории». Соблюдались условия существующей «субординации», то есть региональные СМИ ориентировались на центральные общесоюзные издания, такие как «Огонек», «Правда», «Известия». Однако гласность не была тождественна свободе слова и власть всячески старалась контролировать деятельность СМИ. Но цензура тоже претерпела изменения: наказания за инакомыслия стали не такими суровыми. Иными словами, началось

развитие альтернативных печатных изданий. Сначала ее тиражи были небольшими. Кроме того, такие издания находились на полулегальном положении. Однако именно они в острой и резкой форме описывали общественные проблемы.

Постепенно периодические издания Донбасса стали выходить из-под контроля цензуры. Новые печатные издания формировались на уровне самиздата, они начали высказывать независимую точку зрения. Так, в структуре новой прессы формировались издания, которые уже были вне контроля органов власти. В качестве яркого примера такого издания, можно отметить некоммунистическую газету Донецка «Город», которая была создана в 1990 году. Все эти процессы происходили на фоне общей дестабилизации социально-политической ситуации в стране. Возросла конфронтация КПСС и новыми общественными объединениями, которые сформировались в период демократизации и были разочарованы проводимыми реформами. Изменения коснулись и отечественной прессы. В Советском Союзе был принят закон «О печати и других СМИ» от 12 июля 1990 года, который наделил печатные СМИ широкими полномочиями.

Количество региональных газет резко возросло, изменилась их политическая позиция в отношении оценки существующих социально-экономических проблем. Несмотря на то, что большинство газет и журналов все еще находятся под контролем правящей партии, они все равно стали пропагандировать демократические взгляды. В рамках процесса трансформации региональных печатных СМИ Донбасса в период перестройки (1985-1991) можно обозначить несколько этапов:

1. Пресса все еще остается интерпретатором коммунистической системы, для нее действуют жесткая цензура и запреты. Она информирует общество о том, что выбранный курс партии единственный и правильный
2. Гласность и политика демократизации общества приводит к ослаблению цензуры. Гласность становится основой нового советского общества – данное обстоятельство дает возможность прессы открыто освещать изменения на Донбассе и в стране в целом.
3. Все эти изменения в советском обществе привели к появлению альтернативных печатных изданий, а также были полностью ликвидированы запреты и ограничения в оценке событий. Этот этап ознаменовал начало новой свободной прессы на Донбассе.
4. Наконец итоговим этапом является создание независимой прессы и появление новых печатных изданий в регионе. Мнение и специфика интересов Донецкого края постепенно сформировалась в СМИ под влиянием региональных и общегосударственных социально-политических процессов.

Таким образом, были рассмотрены основные этапы эволюции региональных СМИ Донбасса. Важно отметить, что Донбасс долгое время оставался благополучным регионом несмотря на общую тяжелую экономическую ситуацию в стране. Альтернативная пресса в данном случае стала катализатором растущего недовольства шахтеров и всего населения региона. Альтернативными изданиями Донбасса периода перестройки стали такие газеты и журналы, как «Город», «Салон Дона и Баса», «Вестник ЛПУ», «Гражданский конгресс». Многие из них возникли на почве существовавших раньше советских газет.

Как уже было отмечено, изначально печатные СМИ Донбасса подчинялись требованиям существующей идеологии. Они должны были правильно доносить информацию до читательской аудитории. Так, газета «Социалистический Донбасс» печатала статьи, в которых поддерживала процесс перестройки и в целом пропагандировала политику Горбачева. Так публиковались сюжеты, связанные с положительным влиянием реформ на политическую жизнь страны, печатались выступления и публичные обращения первого президента СССР. Для того периода времени были характерны идея возврата к Ленину и Октябрьской революции 1917 г. Примерно 60 статей на эту тему вышли в печать в 1987 году [3, С. 154].

В скором времени ситуация меняется: в газетах появляются альтернативные статьи. Например, в статье «Очищение. Откровенный разговор» проводится анализ писем от читателей, которые пришли в редакции. В этих письмах большая доля негатива по отношению коррупции со стороны чиновничьего аппарата. В 1988 году меняется тематика исторических статей в прессе Донбасса, в этом же году их становится очень много. 1989 год ознаменовал себя тем, что социально-экономическая и политическая проблематика выходит на передний план в СМИ Донбасса.

Широкое освещение в прессе Донбасса получили забастовки шахтеров и закон, связанный с ограничением продаж алкоголя. Публиковались требования рабочих по отношению к власти, пропагандировались лозунги за здоровый образ жизни. Большинство СМИ следовали установленным властью правилам и цензуре. Ситуация изменилась в 1991 году, тогда все донецкие СМИ взяли на вооружение принцип открытости и гласности. В газетах публиковалось мнение редакции о том, что газета – это не место для заявлений резолюций и обращений. Было отмечено, если какая-либо партия хочет опубликовать что-то в газете, то должна оплатить данную публикацию.

Таким образом, СМИ Донбасса выразили свою позицию по поводу проводимых реформ и экономических обвалов перестройки. Регулярно публиковались сюжеты по митингам и забастовкам. Кроме того, в печатных

материалах уже прослеживались протестные настроения по отношению к существующему режиму. Пресса также перестала быть скованной правилами цензуры. Государство принципом открытости и гласности обратило против себя СМИ.

Донбасс даже во времена перестройки долгое время был экономически благополучным регионом. Однако

с конца 80-х годов социально-экономические проблемы и нестабильная политическая ситуация затронули и его. Эти обстоятельства способствовали возникновению альтернативных печатных изданий, благодаря публикационной активности которых крепились антикоммунистические и националистические движения. С другой стороны, после распада СССР в СМИ Донбасса стала прослеживаться тенденция к сближению с Россией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Соколова Т.Л. Понятия «перестройка», «демократизация», «гласность» в материалах региональной печати 1985–1991 гг. // Вопросы территориального развития. 2015. № 5 (25). С. 1–14.
2. Коэн С. Можно ли было реформировать советскую систему? // Прорыв к свободе: О перестройке двадцать лет спустя (критический анализ). – М.: Алпина Бизнес Бук, 2005. – 436 с.
3. Боффа Дж. История Советского Союза. – М., 1994. – Т. 1. 520 с.
4. Соргин В.В. Политическая история современной России. 1985–2001: от Горбачева до Путина. М., 2001. 272 с.

© Поклонский Александр Олегович (aleksandr.poklonskiy4@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Донецкий национальный университет

ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИЦИНСКОГО ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В ТЮМЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

Скрипников Павел Николаевич

аспирант, БУ ВО Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Сургутский государственный университет», г. Сургут
khoshiminov@inbox.ru

FORMATION OF A MEDICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN THE TYUMEN REGION

P. Skripnikov

Summary: this work is an overview of the formation and development of the system of training doctors in the Tyumen region, starting in the 60s of the twentieth century. The purpose of the research is to study and analyze the main stages and regularities of the creation of the Tyumen state medical Institute. The region was in dire need of a higher education institution that could train and train specialists who would be able to control the situation for the treatment and prevention of various diseases and pathologies of the constantly growing population. The main method of research was the analysis of secondary sources and documents of the State archive of socio-political history of the Tyumen region and the State archive of the Tyumen region. The key date can be called 03.06.1963, when the Council of Ministers of the USSR approved a resolution on the establishment of the Tyumen medical Institute, which was signed by Deputy Prime Minister A.N. Kosygin. And already in 1969, the first graduation of TSMI doctors took place, and 180 young specialist doctors received treatment and prevention facilities.

Keywords: higher medical education in Siberia, Tyumen state medical Institute, faculty of medicine, state archives, Tyumen region.

Аннотация: Данная работа представляет собой обзор становления и развития системы подготовки врачей в Тюменской области, начиная в 60-х годах XX столетия. Цель исследования – изучить и провести анализ основных этапов и закономерностей создания Тюменского государственного медицинского института. Область остро нуждалась в высшем учебном заведении, способном обучить и подготовить специалистов, которым будет поси́льно контролировать ситуацию по лечению и профилактике различного рода заболеваний и патологий постоянно возрастающей численности населения. Основным методом исследования послужил анализ вторичных источников и документов Государственного архива социально-политической истории Тюменской области и Государственного архива Тюменской области. Ключевой датой можно назвать 03.06.1963 год, когда Советом Министров СССР было утверждено постановление по учреждению Тюменского мединститута, которое было подписано заместителем председателя правительства А.Н. Косыгиным. И уже в 1969 году состоялся первый выпуск медиков ТГМИ, и лечебно-профилактические учреждения получили 180 молодых врачей-специалистов.

Ключевые слова: высшее медицинское образование Сибири, Тюменский государственный медицинский институт, медицинский факультет, государственные архивы, Тюменская область.

Для Тюменской области – жизненно необходимой административно-территориальной единицы РСФСР в экономическом плане, – 1960-е гг. стали важным периодом. За короткое время здесь была создана главная топливно-энергетическая база СССР, обеспечивавшая потребности как самой страны, так и зарубежных государств в минеральных ресурсах, используемых в сфере материального производства. Однако изменившейся обстановке в изучаемом регионе не соответствовали ни качество охраны здоровья, ни количество старшего медицинского персонала, т. е. врачей, имеющих должный уровень обучения и подготовки. Область остро нуждалась в высшем учебном заведении, способном обучить и подготовить специалистов, которым будет поси́льно контролировать ситуацию по лечению и профилактике различного рода заболеваний и патологий постоянно возрастающей численности населения.

В 1961 году Министерство Здравоохранения РСФСР сообщило об открытии за последнее время ряда новых медицинских ВУЗов и факультетов в азиатской части Российской Федерации, что свидетельствовало о воз-

можности более равномерного обеспечения сибирских районов врачебными кадрами. Однако увеличение численности медицинских высших учебных заведений опережало возможности создания для них соответствующей материально-технической базы и подготовки квалифицированного преподавательского состава. Сложившаяся ситуация указывала на то, что подавляющее большинство институтов и факультетов РСФСР, прямая задача которых – обучить и подготовить для нужд отечественного здравоохранения врачебные кадры, было обеспечено учебной площадью всего на 48,5% по отношению к установленным нормативам и общежитиями на 44% по отношению к потребности. Не без внимания оставался также и вопрос о ряде должностей, заведующих кафедрами и преподавателей, остающихся вакантными из-за невозможности замены лицами соответствующей квалификации. В особенно трудном положении находились медицинские высшие учебные заведения Западной Сибири. Поэтому на текущее семилетие была поставлена важная задача по укреплению материально-технической базы существующих институтов и подготовке для них профессорско-преподавательских кадров.

Однако открытие медицинского высшего учебного заведения в административном центре Тюменской области в ближайшие семь лет не предусматривалось несмотря на ходатайство со стороны Исполнительного комитета Тюменского областного Совета депутатов трудящихся. Министерство здравоохранения РСФСР объясняло это тем, что подобное решение неминуемо повлекло бы за собой дальнейшее ухудшение условий работы уже существующих медицинских институтов и вызвало бы неминуемое распыление средств и преподавательского состава [4].

Необходимо заметить немаловажное обстоятельство: еще до основания Тюменского государственного медицинского института, а именно на 01.01.1963 г. в Тюменской области работало 1 350 врачей. А за пять лет до этого, т.е. в 1958 году число специалистов с высшим медицинским образованием составляло 1 046 человек. Сопоставляя данные цифры, выходит, что рост численности старшего медицинского персонала (в 1,29 раза) свидетельствовал об острой необходимости создания в центре наибольшей административно-территориальной единицы Западной Сибири высшего учебного заведения, готовящего врачебные кадры, в будущем трудящиеся на благо социальной сферы [5].

Однако у Правительства страны было на этот счет свое мнение. Административный центр Тюменской области считали малозначительным для организации в нем медицинского института. Ярким свидетельством этому является мнение министра здравоохранения СССР С.В. Курашова, высказанное первому секретарю Тюменского промышленного обкома КПСС А.К. Протозанову во время телефонного разговора. Рекомендация высшему партийному органу регионального управления была простой, но в то же время эффективной: молодежь, твердо решившую посвятить свою жизнь предупреждению и лечению заболеваний, а также поддержанию нормальной жизнедеятельности организма человека, необходимо направлять на учебу в такие города, имеющие медицинские высшие учебные заведения, как Омск, Свердловск и Челябинск.

Однако при всем уважении к тов. Курашову следует признать неоспоримый факт: руководство Тюменского обкома КПСС как нельзя лучше понимало огромные перспективы, которые открывались перед областью в связи с освоением и разработкой ЗСНГК и хорошо представляло необходимость развития социальной сферы. Оно также полагало, что обеспечение специалистами в области здравоохранения должно осуществляться в весьма значительной мере за счет выпускников медицинских ВУЗов [1].

03.03.1963 года высшим партийным органом управления Тюменской областью, а именно обкомом КПСС, было отправлено письмо в Совет Министров СССР, не только информирующее о наличии и количестве ми-

неральных ресурсов, строительстве новых железных дорог и заводов, развитии нефтегазодобывающей промышленности и быстро растущем населении, но и ясно и четко обосновывающее необходимость создания в области медицинского высшего учебного заведения. Однако главным был факт сдерживания развития медобслуживания из-за острого недостатка врачей. Существовавшая сеть лечебно-профилактических учреждений не была укомплектована. Вследствие этого обстоятельства из 2 522 штатных врачебных должностей не было замещено 1 147. Данным фактом можно объяснить закрытие в лесной промышленности 58 врачебных участков. Амбулатории, консультации и поликлиники имели большую перегрузку старшего медицинского персонала, отрицательно сказывавшуюся на качестве его деятельности по лечению и профилактике, что в свою очередь вызывало многочисленные жалобы и нарекания трудящихся. Определенные трудности также создавала большая текучесть кадров вследствие отъезда из Тюменской области молодых специалистов, а именно через год-два, приехавших на работу после окончания медицинских институтов, расположенных в центральных и южных районах СССР. Количество выбывших врачей в период с 1958 по 1963 гг. составляло 1062 человека. Общая эпидемиологическая обстановка на территории Тюменской области оставалась весьма неблагоприятной в связи с высоким уровнем заболеваемости и смертности от брюшного тифа, дизентерии и дифтерии. Наличие в составе изучаемой административно-территориальной единицы РСФСР Ханты-Мансийского и Ямало-Ненецкого округов обязывало органы охраны здоровья учесть специфику этих субъектов, условия жизни и обычаи коренных малочисленных народов Севера, а также решить нюансы по обучению и подготовке национальных врачебных кадров. Острый недостаток специалистов с высшим медицинским образованием в условиях быстрого развития экономики и роста населения Тюменской области вызвал необходимость решения вопроса об открытии в административном центре изучаемого субъекта РСФСР медицинского института [1].

Заведующий Тюменским облздравотделом Ю.Н. Семеновских вспоминал, как они с главным врачом областной больницы А.А. Моисеенко поехали в Москву и почти три месяца договаривались с Госпланом, Министерствами здравоохранения, высшего и среднего образования, финансов, обороны об открытии медицинского института. Секретарь Тюменского обкома КПСС А.К. Протозанов, являвшийся инициатором создания нового ВУЗа, лично участвовал в этих переговорах [7].

Примечателен так же факт того, что дирекция Омского медицинского института посчитала возможным не только поставить вопрос перед Министерством здравоохранения об организации в Тюмени ВУЗа для обучения и подготовки старшего медицинского персонала в основном из представителей коренных малочислен-

ных народов Севера. В случае положительного решения Тюменскому облисполкому была бы на первых стадиях создания института обещана не только необходимая методическая и организационная помощь, но также заблаговременная подготовка будущих ассистентов по анатомии, физике, химии и руководство научно-исследовательскими работами. Не следует упускать из виду и факт того, что имеющийся при медицинском ВУЗе Омска интернат для детей Севера мог быть передан Тюмени в любое время в качестве базы для будущих студентов [3].

03.06.1963 года Совет Министров СССР утвердил постановление по учреждению Тюменского мединститута. Это постановление подписал заместитель председателя правительства А.Н. Косыгин, который еще в 1924-1926 гг. работал в Тюмени инструктором городского отдела потребительской кооперации [11].

08. 06. 1963 года Совет Министров РСФСР отдал распоряжение №2336 об учреждении в 1963 году Тюменского медицинского института с установленным планом приема студентов в количестве 300 человек [13].

21.06.1963 г. министр здравоохранения РСФСР В.В. Трофимов подписал приказ №212, назначавший ректором в порядке перевода из Свердловского мединститута кандидата медицинских наук Е.А. Жукова [12].

В процессе становления ВУЗа была оказана систематическая поддержка Тюменского обкома КПСС в осуществлении строительных работ, в приобретении оборудования, мебели, специфического лабораторного хозяйства, огромную помощь оказали промышленные предприятия, строительные организации и представители нефтегазового комплекса, лечебно-профилактические учреждения Тюмени и районов. Всеобщая ак-

тивность дала возможность 4 октября 1963 года начать учебный процесс в Тюменском государственном медицинском институте [10, с. 289].

Изначально в ВУЗе существовал один лечебный факультет и девять кафедр. Начавшие функционировать виварий, экспериментальная операционная, рентгеновский кабинет, фотолаборатория являлись фундаментом для научно-исследовательской работы. При областной и городской больницах были созданы клинические кафедры медицинского института. В 1964 году открылся и второй факультет – фармацевтический.

Участие авторитетных ученых страны в становлении ТГМИ помогло нарастить научно-исследовательский потенциал и сформировать профессорско-преподавательский состав в соответствии с директивами союзного и республиканского Минздравов. С 1963 по 1969 гг. был издан первый сборник научных трудов, опубликовано свыше 100 научных статей и материалов, написано и защищено 37 кандидатских и 13 докторских диссертаций [7].

В 1969 году состоялся первый выпуск медиков ТГМИ, и лечебно-профилактические учреждения получили 180 молодых врачей-специалистов [6].

В числе прочих первые дипломы провизора вручили двум выпускницам из числа жителей коренной народности Тюменского Севера [7].

Таким образом, учреждение медицинского высшего учебного заведения в Тюмени в дальнейшем позволило решить проблему относительно острого недостатка врачебных кадров в условиях быстрого развития экономики и роста населения северных районов.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГБУТО «Государственный архив социально-политической истории Тюменской области». Ф. 124. Оп. 1. Д. 5258. Л. 7.
2. ГБУТО «Государственный архив социально-политической истории Тюменской области». Ф. 2010. Оп. 1. Д. 84. Л. 11-15.
3. ГБУТО «Государственный архив Тюменской области». Ф Р-814. Оп. 1. Д. 2279. Л. 199
4. ГБУТО «Государственный архив Тюменской области». Ф Р-814. Оп. 1. Д. 2433 Л. 123
5. ГБУТО «Государственный архив Тюменской области». Ф Р-814. Оп. 1. Д. 3932 Л. 75
6. ГБУТО «Государственный архив Тюменской области». Ф. 1725. Оп. 1. Д. 710. Л. 43.
7. ГБУТО «Государственный архив Тюменской области». Ф. 2004. Оп. 1. Д. 3. Л. 2.
8. ГБУТО «Государственный архив Тюменской области». Ф. 2004. Оп. 1. Д. 3. Л. 303-310.
9. ГБУТО «Государственный архив Тюменской области». Ф. 2005. Оп. 1. Д. 3. Л. 241.
10. Жаров Л., Ермакова С. Ректоры Тюменской области. С. 289.
11. Постановление Совета Министров СССР № 610 от 03.06.1963 г. «Об организации Тюменского медицинского института» // ГБУТО «Государственный архив социально-политической истории Тюменской области». Ф. 2010. О. 1. Д. 80. Л. 2.
12. Приказ Министра здравоохранения РСФСР № 212 от 21.06.1963 г. «Об организации Тюменского медицинского института» // ГБУТО «Государственный архив Тюменской области». Ф. 2004. О. 1. Д. 3. Л. 4.
13. Распоряжение № 2336 от 08.06.1963 г. «Об организации Тюменского медицинского института» // ГАСПИТО. Ф. 2010. О. 1. Д. 77. Л. 107.

© Скрипников Павел Николаевич (khoshiminov@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МАРКСИЗМА КАК НАУКИ

PREDICTIVE CAPABILITIES OF MARXISM AS A SCIENCE

M. Suslov

Summary: On the possibilities of Marxism as a science to give an accurate scientific forecast regarding social phenomena of the 19th - 20th centuries in Russia and abroad. Marxist's forecasts on revolutions, the First and the Second World Wars and their influence on political process in the Russian Empire and the USSR during the 20th century.

Keywords: Marxism, forecasts for world wars and revolutions.

Суслов Михаил Григорьевич

Д.и.н., профессор, ФКОУ ВО Пермский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России
suslovmi@yandex.ru

Аннотация: Показаны возможности для точного научного прогноза общественных явлений, которые давал марксизм в XIX – XX веках в России и за рубежом. Приведены примеры прогнозов марксистов на революции, Первую и Вторую мировые войны и их влияние на политические процессы в Российской империи и в Советском Союзе в XX веке.

Ключевые слова: марксизм, прогнозы на мировые войны и революции.

Прогнозирование в социально-экономической и политической сферах развития общества до сих пор вызывает расхождения у профессиональных философов, историков, политологов и в целом обществоведов. Это естественно, так как наука об обществе самая сложная наука на Земле. Ныне известно 2500 наук и ни одна из них по сложности не сравнима с наукой об обществе.

Теоретически многие аспекты социально-экономического и политического прогнозирования рассмотрены достаточно хорошо. Исследователи пишут о видах и формах предвидения, о методах научного прогнозирования, дают классификацию прогнозов по логической природе, по срокам и предметной области, а также по многим другим основаниям [1].

В XX веке активно развивалась футурология. В широком смысле – это совокупность представлений о будущем человечества, а в узком – область знаний, охватывающая перспективы социальных процессов [2].

В настоящее время востребованными становятся Форсайт (англ. Foresight) методики, представляющие собой систему методов экспертной оценки стратегических направлений для долгосрочного прогнозирования научно-технологического и социального развития, основанные на опросе экспертов.

Что касается политического прогнозирования, то эта сфера труднее всего поддается изучению и практическому применению, хотя и об этом имеется литература [3]. В нашей стране и за рубежом часто встречается утверждение, что точный научный прогноз в политике давать невозможно, так как там очень много неопределенностей и большую роль играет субъективный фактор [4].

Тем не менее, человечество уже во времена Вестфаль-

ской эпохи, начавшейся в середине XV11 века, получило реальную возможность научного прогнозирования. До этого люди обходились гаданиями и предсказаниями гадалок, прорицателей, волхвов и прочих вещателей.

Такую возможность человечеству подарил капитализм, превративший историю королей в историю народов и выдвинувший на авансцену истории две реальных социальных силы – буржуазию и пролетариат, интересы которых становились очевидными. Капитализм дал такую возможность, но долго не давал инструментария, которым можно было бы пользоваться, чтобы знать будущее отдельной страны, континента или мира в целом, т.е. прогнозировать в политической сфере.

Лишь с появлением марксизма, как учения и теории общественного развития, люди получили такой инструментарий, заключавшийся в материалистическом взгляде на историю. Однако и при появлении марксизма лишь очень не многие могли использовать марксистскую теорию и методологию, чтобы давать точные научные прогнозы в политике.

Если марксизм столь значим для познания общественного развития и политического прогнозирования, то показали ли марксисты то, как они умеют это делать? Да, примеров того много. Наиболее яркий пример научного анализа и прогноза дает «Манифест Коммунистической партии» К. Маркса и Ф. Энгельса. Именно там дается обоснование неизбежности пролетарской революции и смены общественного строя, т.е. рождение новой общественно-политической формации в развитии мировой цивилизации.

В 90-е годы XX века студенты вузов часто говорили – марксизм устарел, это берд и утопия, чистая бредоутопия. Сталкиваясь с такими заявлениями, захотелось провести со студентами эксперимент. Суть его состояла

в том, что студентам 1-го курса истфака Пермского государственного университета было предложено общими усилиями поискать утопические и бредовые идеи в «Манифесте Коммунистической партии» К. Маркса и Ф. Энгельса.

Чтобы в эксперименте участвовали все студенты было решено на семинарском занятии читать Манифест вслух, дабы, услышав какую-то сомнительную или бредовую идею, любой студент мог сказать: «Стоп! Вот она бредовая идея!». Студенты согласились на совместный поиск бредоутопии.

Ко всеобщему удивлению, при чтении Манифеста только два раза останавливали читающего и то в местах, которые не совсем были понятны студентам. У всех участников эксперимента было ощущение, что Манифест написан не 170 лет назад, а в наши дни, и для написания использованы процессы, факты, наблюдения из жизни России 90-х годов XX века. Настолько современным оказался этот первый серьезный документ марксизма.

Что касается прогностических возможностей марксизма, то ярчайший и уникальнейший пример научного прогноза дал Ф. Энгельс. В 1887 г. он высказывает прогноз на первую мировую войну. Энгельс пишет, что всемирная (мировая) война будет длиться 4 года, миллионы солдат будут души и убивать друг друга, объедая Европу как тучи саранчи, короны будут десятками валяться на мостовых [5, с.361; 6, с.11].

Сегодня мы знаем, что первая мировая война длилась четыре года, 74 миллиона солдат душили и убивали друг друга, объедая Европу как тучи саранчи, а короны десятками «валялись на мостовых», поскольку шло свержение многих монархий.

Удивительно точный научный прогноз. Он сделан за 27 лет до первой мировой войны, т.е. до явления, которого в мировой истории ещё никогда не было. На фоне этого прогноза не меньшее удивление вызывает другой прогноз на первую мировую войну, данный Генеральным штабом российской армии в начале 1914 г., т.е. за полгода до начала мировой войны.

Военные специалисты из Генштаба полагали, что следующая война будет скоротечной, она будет длиться 4 – 5 месяцев, что всё решится в одном – двух сражениях [7]. Раз война будет столь скоротечна, то посчитали, что для этой войны надо заготовить по 1000 снарядов на пушку. Потом подумали, что это много, но решили оставить тысячу, прикинув, что 500 снарядов истратят в этой войне, а ещё 500 снарядов останется для следующей войны.

Такой прогноз не обязывал царское правительство серьезно готовиться к войне и за это правительство платилось. Нехватка оружия, пороха, снарядов, лишало

солдат надежды на победу, порождало недовольство властью, что выливалось в дезертирство, братание, а затем и свержение самодержавия [8].

Почему профессиональные военные ничего не могли просчитать в вопросе о будущей войне, а Энгельс с поразительной точностью просчитал первую мировую войну? Профессиональные военные российского Генштаба не владели обществоведческим знанием, тогда как Энгельс уже использовал науку об обществе, основанную на материалистическом взгляде на историю.

Энгельс блестяще знал историю войн в жизни мировой цивилизации, а также законы развития общества. Наложение этих двух знаний позволило ему дать поразительно точный научный прогноз на первую мировую войну.

В.И. Ленин дает много примеров блестящего анализа и точного научного прогноза. Например, в 80 – 90-е годы XIX века в России пытались прояснить вопрос, а будет ли в России капитализм. Г.В. Плеханов и первые марксисты из «Группы «Освобождение труда» признавали верность марксистской теории и занимались пропагандой марксизма в России, тогда как многие представители народнических партий «Земля и воля», «Народная воля», «Народное право» отрицали наличие почвы для капитализма.

Чтобы прояснить этот и другие вопросы, земские деятели с 1880 по 1892 г. провели в 311 уездах России подворные переписи имущества крестьянских хозяйств и издали более 100 толстых томов с результатами этой переписи [9].

Чтобы понять, что происходит с крестьянской массой, в 1898 – 1900 годах ещё раз вернулись к изучению этой проблемы и обнаружили, что к 1900 году недоимка крестьян возросла до 256 %, а крестьяне не выплатили и половины полагавшейся с них суммы. В целом же, как показали исследования, 58 % крестьянских хозяйств стали жить хуже, чем прежде [10].

Если основная крестьянская масса в крестьянской России стала жить хуже, то напрашивался вывод о том, что почва для развития капитализма сужается. Если является устойчивая тенденция к обнищанию крестьянской массы, то напрашивался вывод и о том, что капитализма в России не будет и с этим выводом готова была согласиться подавляющая масса образованного общества.

Лишь один человек дал научно обоснованное опровержение такому мнению. Это был В.И. Ленин. В своем фундаментальном научном труде «Развитие капитализма в России» [11] и других работах он утверждал, что и

при обнищании крестьянской массы почва для развития капитализма расширяется.

Казалось бы, не логично, но Ленин показывает, что обнищание крестьян вынуждает их идти в города на заработки и выносить на рынок труда свои рабочие руки как товар и за счет товара рабочие руки, почва для рынка, т.е. для капитализма, расширяется. Жизнь подтвердила верность научного прогностического вывода Ленина.

Антикоммунистическая и либерально-антисоветская часть исследователей и писателей типа Д. Волкогонова [12], И. Чубайса [13], В. Солоухина [14], дававшая В.И. Ленину крайне отрицательные оценки, утверждала, что Ленин был властолюбив и всегда рвался к власти.

Поскольку Ленин действительно шел и пришел к власти, то, казалось бы, спорить невозможно. Но возьмем Ленина в 1917 году. В ночь с 3 на 4 апреля он прибывает из эмиграции в Петроград. Его встречали тысячи рабочих и члены Петроградского комитета РСДРП. Уже на вокзале большевик Багдатов предлагал Ленину начинать брать власть. Ленин отверг это предложение.

С подобными предложениями к Ленину обращались товарищи по партии в период весеннего кризиса Временного правительства, затем летом 1917 г., когда была расстреляна из пулеметов солдатская демонстрация в Петрограде и солдаты готовы были сокрушить Временное правительство; во время корниловского мятежа, когда у большевиков была уже Красная Гвардия, а так же поддержка солдат и матросов Балтийского флота, но всякий раз Ленин отвергал эти предложения.

Временное правительство приступило к репрессиям против большевиков, и Ленин был вынужден перейти на нелегальное положение, скрываясь то в Разливе, то в Финляндии. Находясь в подполье, он просил доставлять ему самые разные газеты, издававшиеся в Петрограде.

В сентябре 1917 г. ему приносят кадетскую газету «Речь». Прочитав крошечную заметку в кадетской газете, он делает вывод «вот теперь будем брать власть». Что же он мог вычитать в буржуазной газете, чтобы настроить себя и нацелить партию на взятие власти, т.е. решить судьбу России на 70 лет?

В короткой заметке Ленин вычитал, что в Саратовской губернии за одну ночь крестьяне сожгли 150 помещичьи имений [15]. Из этого он делает вывод – крестьяне устали ждать, когда Временное правительство возьмется за решение аграрного вопроса, т.е. о наделении крестьян землей.

Как очень сильный аналитик, Ленин понимал, что в крестьянской стране большевики могли взять власть и

весной, и летом, и даже ранней осенью 1917 г., но удержать эту власть не смогли бы, так как крестьянская масса верила меньшевикам и эсерам, да и Временному правительству тоже.

В этом случае крестьянская масса смела бы взявших власть большевиков. Когда крестьяне взяли жечь помещичьи усадьбы, Ленин понял, что они устали ждать решения вопроса о земле и теперь, взяв власть, большевики ее точно удержат. Что в реальности и произошло.

Ещё поразительнее политический анализ и прогноз, данный со снайперской точностью Лениным в октябре 1917 г. 24 октября он определяет не время, а сам момент взятия власти. За 12 часов до взятия Зимнего дворца и ареста Временного правительства его оценка и установка: «Вчера было рано, а завтра будет поздно» брать власть, показывают пределы точности анализа и прогноза в таком наисложнейшем деле как революционное взятие власти.

Приведенные примеры иллюстрируют, какие возможности дает материалистический метод познания общественных процессов. Ленин не исключение в использовании марксистской теории, как инструмента познания и прогноза общественных явлений.

Блестящий пример научного прогноза на вторую мировую войну дает Михаил Васильевич Фрунзе. Без знания того, что дал Фрунзе, нам ничего не понять в том, что и почему происходило в 20 – 30 годы XX в. Что же он дал? В 1924 г. он написал, что вторая мировая война будет войной потенциалов [16].

В 1925 г. этот тезис он дополняет ещё одним очень важным положением. В следующей, т.е. во второй мировой войне, будет применяться стратегия истощения. Чей потенциал будет истощен первым, то государство будет уничтожено.

Ознакомившись с выводами Фрунзе, Сталин просит ученых просчитать потенциалы наших вероятных противников в будущей войне. Ученые просчитали и пришли к выводу, что потенциал Великобритании в 5 раз больше, чем Советского Союза, а у Германии он больше в 6 раз, у США – в 10 раз.

Понимая всю серьезность такого положения, Сталин уже на XIV съезде партии, т.е. в том же 1925 г. провозглашает курс на индустриализацию страны. Сама индустриализация проводилась бешеным темпом, ни с кем и ни с чем не считаясь.

В речи «О задачах хозяйственников» на Первой Всесоюзной конференции работников социалистической промышленности 4 февраля 1931 г. И.В. Сталин гово-

рил: «Задержать темпы – это значит отстать. А отсталых бьют. Но мы не хотим оказаться битыми. Нет, не хотим! История старой России состояла, между прочим, в том, что ее непрерывно били за отсталость. Били монгольские ханы. Били турецкие беки. Били шведские феодалы. Били польско-литовские паны. Били англо-французские капиталисты. Били японские бароны. Били все — за отсталость. За отсталость военную, за отсталость культурную, за отсталость государственную, за отсталость промышленную, за отсталость сельскохозяйственную... Мы отстали от передовых стран на 50 – 100 лет. Мы должны пробежать это расстояние в десять лет. Либо мы сделаем это, либо нас сомнут» [17, с.38-39].

Это была не только установка. В реальности советская промышленность создавалась темпами, превышавшими в 25 – 30 раз темпы индустриализации самых раз-

витых капиталистических стран мира [18, с.166].

Так научный прогноз Фрунзе и серьезное к нему отношение руководства страны позволили создать в 20 – 30-е годы тот потенциал, который обеспечил победу в Великой Отечественной войне, юбилеи которой мы не забываем отмечать.

Приведенный в данной статье материал позволяет утверждать, что марксизм, с его материалистическим методом познания социально-экономических и политических процессов, позволяет давать достаточно точные научные прогнозы в политике. К сожалению, в настоящее время научное прогнозирование в политической области остается самой неразвитой частью общественно-научного познания, лишая власть и общество возможности знать будущее России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Прогностическая роль философского знания. Электронный доступ: https://studopedia.ru/9_191947_prognosticheskaya-rol-filosofskogo-znaniya.html (дата обращения 10.01.2020).
2. Прогностические функции философии. Аспекты предсказания и приближения будущего. Общие понятия о футурологии. Электронный доступ: <https://megaobuchalka.ru/9/4409.html> (дата обращения 10.01.2020).
3. Панарин И.А. Глобальный политический прогноз. М., 2001. 432 с.
4. Анализ, прогноз, технологии в современной политике. М.: Изд-во РАГС, 2001. 243 с.
5. Энгельс Ф. Введение к брошюре Боркхейма «На память ура-патриотам» // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – Т. 21. – С. 361;
6. Такман Барбара. Августовские пушки. – М., 1972. С. 11.
7. Василевский А.М. Дело всей жизни. – М.: Политиздат, 1983.
8. История Первой мировой войны 1914 – 1918 гг. / под редакцией И.И. Ростунова. – М.: Наука, 1975. – Т. 2. – 608 с.
9. Савицкая З.М. Земские подворные переписи. Поурядные итоги 1880 – 1913 гг. – М., 1926.
10. Уровень жизни крестьян перед революцией. Электронный доступ: <https://www.politforums.net/historypages/1273596567.html> (дата обращения 20.01.2020).
11. Ленин В.И. Развитие капитализма в России // Полное собрание сочинений. Т. 3.
12. Волкогонов Д. «Ленин». Кн. 1, «Вожди». М.: Изд-ва: «АСТ» и «Новости», 1999. С. 17.
13. Чубайс И. Великая ложь революции // Московский комсомолец. 2019. 7 ноября. № 28119.
14. Солоухин В. Читая Ленина. Издательский дом: Посев, 1989.
15. Суслов М.Г. Государственная политика сохранения и использования историко-культурного наследия // Историко-культурное наследие и информационно-коммуникационные технологии: сохранение и исследование. Материалы научной конференции (Пермь, 13 – 14 ноября 2009 г.). – Пермь: ПГУ, 2009. – С. 12-17.
16. Фрунзе М.В. Избранные произведения. Т. 2: 1921 – 1925 гг. / Фрунзе М.В. – М.: Воениздат, 1957. – 498 с.
17. Сталин И.В. Сочинения. Том 13. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1951. – С. 38-39.
18. История СССР. – М.: Изд-во «Мысль», 1970. – С. 166.

© Суслов Михаил Григорьевич (suslovmi@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КАДРЫ КИТАЙСКОЙ ЛЕНИНСКОЙ ШКОЛЫ¹

Чжао Хуэйцин

аспирант, Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток; доцент, Хэйхэский университет,
г. Хэйхэ (КНР)
273004890@qq.com

Сунь На

старший преподаватель, Хэйхэский университет,
г. Хэйхэ (КНР)
909389521@qq.com

Дударенок Светлана Михайловна

Д.и.н., профессор, в.н.с., Институт истории, археологии и
этнографии народов Дальнего Востока ДВО РАН,
г. Владивосток
dudarenoksv@gmail.com

TEACHING STAFF OF THE CHINESE LENIN SCHOOL

Zhao Huiqing
Sun Na
S. Dudarenok

Summary: The article presents the results of a retrospective analysis in which, based on reliable data presented in historical sources, the ways of involving Chinese workers in the active socio-political life of the young state in the territory of the Soviet Far East through political, educational and ideological mass work are studied. A detailed review of the Activities of the Chinese Leninist school aimed at solving the tasks set by the Soviet government – training party, Soviet and trade Union personnel for the Chinese population of the far Eastern region, allowed us to conclude that it is effective in training professional personnel for almost all sections of socialist construction in the far Eastern region, and in some cases beyond its borders.

Keywords: Chinese Diaspora, Far Eastern region, Chinese Leninist school, education, personnel policy, socialist construction.

Аннотация: В статье представлены результаты ретроспективного анализа, в рамках которого на основании достоверных данных, представленных в исторических источниках, изучены пути вовлечения китайских трудящихся в активную общественно-политическую жизнь молодого государства на территории советского Дальнего Востока путем проведения политико-просветительской и идеологической массовой работы. Детальное рассмотрение деятельности Китайской ленинской школы, направленной на решение поставленных Советским правительством задач – подготовку партийных, советских и профсоюзных кадров для китайского населения Дальневосточного края, позволило сделать вывод об её эффективности, заключающейся в подготовке профессиональных кадров практически для всех участков социалистического строительства в Дальневосточном крае, а в ряде случаев – за его пределами.

Ключевые слова: китайская диаспора, Дальневосточный край, Китайская ленинская школа, просвещение, кадровая политика, социалистическое строительство.

Введение

Китайская диаспора, проживающая на территории Дальневосточного края (далее – ДВК), всегда находилась под пристальным вниманием Советских властей. Основной целью диаспоры являлась вовлечение китайских трудящихся «<...> в активную общественно-политическую жизнь страны путем проведения политико-просветительской и идеологической массовой работы» [4, с.229-230]. Для её достижения основная деятельность диаспоры была направлена на вовлечение китайских трудящихся в дело социалистического строительства и их приобщение к новым сложившимся на тот период становления молодого государства реалиям на всей территории советского Дальнего Востока путем созда-

ния клубов, открытия Красных уголков и кинотеатров, издания газет на китайском языке, а на предприятиях – стенгазет.

Кроме названного диаспорой проводились комплексные мероприятия, направленные на ликвидацию неграмотности и организацию школ по подготовке специалистов по работе с китайским населением. Однако, акцентированное внимание в работе диаспоры уделялось подготовке руководителей политико-просветительской и идеологическо-массовой работы среди китайской диаспоры в совпартшколах, техникумах и институтах. Поддержка деятельности диаспор со стороны региональных государственных структур оказывалась путем принятия соответствующих решений и постанов-

¹ Исследование выполнено при поддержке Фонда фундаментальных исследований высших учебных заведений провинции Хэйлуцзян (КНР), 2018 г. Тема исследования «Китайская Ленинская школа во Владивостоке и её значение». 2018-KYYWF-1282

лений, хотя далеко не все планируемые мероприятия были реализованы в полной мере.

До 1933 г. в систему обучения китайских рабочих входили китайский педагогический техникум во Владивостоке, китайское отделение рабфака, китайское отделение педагогического института, китайское отделение Хабаровского Далькомвуза и Владивостокская китайская Совпартшкола 2-й ступени [4, с.230].

Несколько позже, все названные, в достаточной степени разнотипные учебные заведения в целях концентрации материальной базы и преподавательских сил были объединены в одно учебное заведение. Так, в ходе заседания Секретариата Далькрайкома ВКП(б) 25 января 1933 г. было принято решение о создании Краевой Китайской ленинской школы повышенного типа на основе слияния китайского отделения Далькомвуза и Краевой Китайской Совпартшколы в г. Владивостоке. Официальной датой образования Китайской ленинской школы принято считать 1 марта 1933 г. [2, с. 1, 3-4, 8, 13.], первым директором Китайской ленинской школы был назначен Г.И. Стаканов, а его заместителем по учебной части — М.И. Грудинин. Остановимся более подробно на рассмотрении этапов становления Китайской ленинской школы посредством ретроспективного анализа сохранившегося до сегодняшнего дня материала о.

Теоретический анализ по проблеме исследования

Г.И. Стаканов (Ли-И-Пин, другими именами были Ли-Яо-Куй, Ван-Да-Ли, Ван-Юе-Синь) родился в 1903 г. в деревне Юйцзя уезда Ляочжун провинции Ляонин. В июне 1925 г. Ли-И-Пин вступил в Коммунистический союз молодежи Китая. Ещё проходя обучение на физико-математическом факультете Пекинского университета, стал заниматься коммунистической агитацией, и там же вступил в Коммунистическую партию Китая (далее – КПК). В ноябре 1926 г. Ли-И-Пин был отправлен в Коммунистический университет трудящихся Китая (далее – КУТК), по окончании которого был направлен во г. Владивосток в китайскую совпартшколу преподавателем марксизма-ленинизма, после реорганизации которой в Китайскую ленинскую школу возглавлял её до октября 1933 г., впоследствии перейдя на преподавательскую работу в Совпартшколу им. Су-Чжао-Чжэн [5, с.139].

Начиная с сентября 1933 г. новым директором Китайской ленинской школы был назначен И.Н. Гуйский (Чэнь-Да-Ган, другое имя Чжан-Си-Чоу), уроженец г. Фучжоу (г. Чунцин провинции Сычуань), получивший образование в Восточном сычуаньском педагогическом институте. В 1924 г. Чэнь-Да-Ган вступил в Коммунистический Союз Молодежи Китая (далее – КСМК), а в 1926 г. — в КПК. Зимой 1927 г. Чэнь-Да-Ган был отправлен в Коммунистический университет трудящихся Востока им. И. В. Сталина

(далее – КУТВ), а на следующий год был переведен в Коммунистический университет трудящихся Китая им. Сунь Ятсена (далее – КУТК), по окончании которого был отправлен в г. Владивосток для работы в Совпартшколу им. Су-Чжао-Чжэн. По возвращению Чэнь-Да-Гана в Китай в августе 1948 г., был назначен заместителем директора Харбинского института иностранных языков, а в ноябре 1949 г. переведен на должность заместителя начальника Бюро по переводу и составлению работ на русском языке ЦК КПК, одновременно исполняя обязанности директора Пекинского института русского языка. Умер Чэнь-Да-Ган 5 мая 1989 г. [2, с. Л. 1; 5].

Осенью 1933 г., в связи с необеспеченностью преподавателями, слабой партийной прослойкой китайского отдела Интрпединститута и Интрпредрабфака, в целях организации системы повышения образования так называемого нормального типа для китайских трудящихся и наиболее целесообразного использования имеющихся национальных преподавательских кадров, на бюро Приморского Обкома ВКП(б) и совещании директоров ВУЗов ДВК был поставлен вопрос о слиянии китайских отделений Интрпединститута [2, с. 3-4, 5, 8, 13, 14.] и Интрпредрабфака с Китайской ленинской школой. С этого времени она стала называться «Дальневосточной Китайской ленинской школой повышенного типа» став единственным в Дальневосточном крае и в СССР китайским учебным заведением при Наркомпроссе. Школа рассматривалась в качестве своеобразного политического учебного заведения в рамках образовательного процесса которой осуществлялась подготовка кадров не только для политико-просветительской работы, но и для устройства в органах оборонного значения, в том числе военных и политических (так называемой спецработы) Дальневосточного края [6, с.16].

Постановлением Дальневосточного краевого комитета ВКП(б) от 29 сентября 1933 г. в распоряжение Китайской ленинской школы передавались все студенты и преподаватели китайских отделений Интерпединститута, Интерпредрабфака, а также занимаемое студентами общежитие [2, с. 3-4, 5, 8, 13, 14].

Несмотря на то, что Школа формально находилась в ведении Народного Комиссариата по просвещению и её основной задачей была подготовка национальных кадров для работы с китайцами, проживающими на территории Дальневосточного края, главными инициаторами создания Школы были Центральный Комитет ВКП(б) и Исполнительный Комитет Коммунистического Интернационала, а главной, не афишируемой задачей — подготовка национальных кадров для будущей мировой революции. При благоприятном развитии событий Китай должен был стать социалистическим государством и в перспективе войти в «семью братских народов СССР». В случае победы коммунизма во всекитайском масштабе

потребовались бы «подготовленные и проверенные национальные кадры, которые можно было бы направить в Китай». Непосредственной подготовкой таких перспективных кадров и должна была заниматься Китайская ленинская школа [1, с.252].

М.И. Грудинин в своем письме к Н.К. Крупской отмечает, что Китайская ленинская школа, выступающая в качестве единственного высшего учебного заведения для китайских трудящихся, играет важную роль в подготовке кадров военных и политических учреждений в Дальневосточном крае [5, с.112].

Благодаря объединению китайских отделений Интерпединститута и Интерпедрабфака была решена задача по обеспечению Школы преподавательскими кадрами — лучшие преподавательские кадры были сконцентрированы в Ленинской школе. В 1933-1934 уч. году 13 преподавателей из 23 являлись членами ВКП(б), 4 — членами ВЛКСМ [2, с.23].

Качество подготовки преподавателей Китайской ленинской школы было достаточно высоким. Большинство китайских преподавателей окончили Коммунистический университет трудящихся Китая им. Сунь Ятсена (далее – КУТК), Коммунистический университет трудящихся Востока им. И. В. Сталина (далее – КУТВ) или Коммунистический университет преподавателей общественных наук (далее – КУПОН), имели большой стаж преподавательской деятельности в высших и средних учебных заведениях и хорошо владели русским языком. Так, например, Ян-Хин-Шунь, окончивший КУПОН, преподавал один год (в 1932-1933 уч. год) в Москве в КУТВ, в 1934 г. работал в Ленинской школе и по совместительству в Дальневосточном государственном университете (далее – ДВГУ), где осуществлял преподавательскую деятельность в рамках учебной дисциплины «Диалектический материализм» на русском языке; Я.П. Носов (Дю-Нян-Цзу) — преподаватель Ленинской школы неоднократно приглашался на постоянную работу на Востфак ДВГУ, так как мог вести занятия на русском языке; Ф.А. Валецкий, окончивший КУТК в 1929 г., являлся бывшим редактором газеты «Китайский Рабочий». Преподавателями Китайской ленинской школы были: Тин-Шань — доцент, переведенный в Китайскую Ленинскую школу из Хабаровского Комвуза, Г.И. Стаканов и многие др. [2, с.23-24].

Часть преподавателей Китайской ленинской школы имели научные и научно-методические труды: Н.П. Улитин — ученый, сотрудник Дальневосточного филиала Академии наук, В. К. Врубель (И-Тин-Сян) — автор учебников «Экономическая география» и «Анатомия и физиология» на китайском языке, изданных Дальгизом для китайских учебных заведений, Тин-Шань — автор учебников по китайскому языку для школ первой ступени, брошюр на латинском языке, китайских пьес для

китайского ТРАМа, К.М. Либов (Лян-Тин-Сян) — автор китайских учебников по естествознанию и математике для Ленинской школы. Значительная часть преподавателей занималась переводами с русского на китайский и наоборот [2, с.23].

Школа имела тесные научные и научно-методические контакты с Ленинградским институтом востоковедения Академии наук СССР. По договоренности с Академией наук на должность заведующего кафедрой языкознания был приглашен филолог-востоковед А.А. Драгунов (1900-1955 гг.) — советский филолог-востоковед, исследователь китайского языка, тибетолог. Занимаясь изучением дунганского языка и диалектов китайского языка, им была открыта неизвестная до того времени группа диалектов Центрального Китая, проведена большая работа по восстановлению фонетической структуры среднекитайского языка XII—XIV вв., исследованы проблемы частей речи в китайском языке и найдены ответы на многие другие вопросы фонологии и грамматики китайского языка.

В течение 1933-1934 гг. А.А. Драгунов работал в ДВК (в Ленинской школе и в группе разработчиков нового алфавита) и в Ленинградском институте востоковедения Академии наук СССР. В Китайской ленинской школе он заведовал кафедрой языкознания, преподавал русский и китайские языки, вел спецсеминары по методике преподавания китайского языка и диалектологии [2, с.24].

В 1934-1935 уч. году в Китайской ленинской школе свою профессиональную деятельность осуществляли 27 преподавателей, педагогическая нагрузка которых представлена в таблице 1.

Из таблицы 1 видно, что как для подготовительного курса, так и для средней и повышенной ступеней в учебном плане Китайской ленинской школы (далее – Школа) значительное внимание уделялось дисциплинам идеологического характера, а также повышению уровня знания китайского и русского языков.

Уровень квалификации преподавателей соответствовал требованиям: из 27 преподавателей 13 (48,1%) были доцентами, 5 (18,5%) старшими преподавателями, остальные 9 (33,4) – ассистентами. Заведующими кафедрами были назначены: Носов (кафедра истории), Либов (кафедра социально-экономических дисциплин) и Шпринцин (языковая кафедра). Методическую комиссию возглавил Маякевич. Указанные часы, отводимые на занятия, были постоянной годовой нагрузкой преподавателя, сюда же включался и отпуск. Бухгалтерия производила соответствующий расчет месячной зарплаты согласно существующим указаниям НКП. У тех преподавателей, которые не проводили часы по расписанию, удерживали суммы из зарплаты и выплачивали тем, кто

Состав преподавателей Китайской ленинской школы в 1934/1935 уч. году [6, с.16]

Ф.И. преподавателя	Штат. / нештат.	Категория	Преподаваемые предметы	Часы		
				ПС	СС	ПК
1	2	3	4	5	6	7
Г.И. Стаканов	шт.	доцент	Ленинизм	-	320	-
Ф. А. Валецкий	шт.	доцент	Политэкономика	120	440	-
К.М. Либов	шт.	доцент	Экономика, Политология, Экономика Китая	80	500	-
			Преподавание организации производства и труда в колхозах	-	90	-
Ян-Хин-Шунь	шт.	доцент	Диамат	-	280	-
			Партийно-массовая работа в промышленной группе	-	20	-
Л.К. Маякевич	шт.	ассистент	История Запада и Востока	-	560	-
Тин-Шань	шт.	доцент	История комитета и кит. революции	130	460	-
			Парт. работа. и сост. колхозов	-	60	-
Син-Тин-Сань	шт.	препод.	Политграмота	-	-	230
Л.Л. Саликова	шт.	ассистент	История ВКП(б) и политграмота	-	400	460
Милюков	шт.	ассистент	Переводчик экономической промышленности и организационной. промышленности	=	180	-
			Физ. и экон. география	-	370	345
Я.П. Носов	шт.	доцент	Педагогическая дисциплина	180	140	-
			История России и СССР	-	180	-
Воровский	шт.	преподаватель	Естествознание	-	75	605
В.К. Врубель	шт.	ассистент	Естествознание	-	225	200
			Биология и химия	230	200	-
			Общая агроном (препод. или переводчик)	-	80	-
М.К. Смидович	шт.	доцент	Литературный китайский язык, методика преподавания китайского языка	130	390	205
Борит	шт.	ассистент	Китайский язык	-	600	205
Озмидов	шт.	ассистент	Китайский язык	-	240	615
Е.Г. Разволяева	шт.	ассистент	Русский язык	240	440	-
Л.Д. Позднеева	шт.	ассистент	Русский язык	-	720	200
Морошкина	шт.	ассистент	Русский язык	-	-	400
М.И. Грудинин	шт.	ассистент	Русский язык	-	200	-
-	-	-	Пение	-	90	-
-	-	-	Рисование	-	130	-
Ли Коист. Павл.	-	-	Физкультура	50	315	150
Желнин	шт.	доцент	Военное дело	70	130	-
Ши-Ю	шт.	преподаватель	Военное дело	-	170	-
		переводчик	Военное дело	70	130	-
Топорищев	нешт.	ассистент	Экономика и органическая промышленность	-	180	-
Тун-Ян-Цзу	шт.	препод.	Арифметика	-	-	660
Ма-Ши-Цзэ	шт.	препод.	Математика и физика	100	515	-

Примечание: ПС – повышенная ступень, СС – средняя ступень, ПК – подготовительные курсы

реально преподавал их дисциплины [6, с.16].

В 1935-1936 уч. году в Школе работало 28 преподавателей, 19 из которых были китайцами, 9 — русскими. К середине 1936 г. численность преподавателей сократилось до 24 чел. Среди них китайских преподавателей было 16 чел., русских — 8 чел. Из китайских преподавателей высшее образование имели 12 чел. (обучение проходили в советских комвузах), 2 из них прибыли в Россию в 1916 г., а остальные с 1923 по 1930 гг. 8 чел. из китайских преподавателей являлись членами ВКП(б), 2 чел. — кандидатами в члены ВКП(б), 1 чел. — член ВЛКСМ, 2 чел. — сочувствующих и 3 чел. — беспартийных. Из русских преподавателей 5 чел. закончили или Востфак ДВГУ, Институт Востоковедения им. Нариманова или Ленинградский университет, 4 чел. являлись членами ВКП(б), 2 чел. — членами ВЛКСМ, 1 чел. — сочувствующий и 1 чел. — беспартийный [3, с.11-12].

Отсутствие учебных пособий на китайском языке вынуждало преподавателей самостоятельно переводить их с русского на китайский иероглифический и на латинизированный языки с тем, чтобы обеспечить учащихся всеми необходимыми учебными пособиями и материалами.

Преподавателями Школы были переведены на китайский язык ряд учебников. Среди них: учебник арифметики в 2-х частях Н.С. Попова, алгебры А.П. Кисилева, зоологии, биологии, ботанике, эволюционному учению,

физике, геометрии и пр. Из учебников по общественно-политическим дисциплинам были переведены учебник по политэкономии Л. Сегалю, Истории ВКП(б) В.Г. Кнорина, ряд глав из «Развития капитализма в России» В.И. Ленина, «Очерки по истории Китая» и ряд философских произведений В.Н. Ральцевича [3, с.13].

В соответствии с планом издательской деятельности преподавателями Школы постоянно переводились статьи К. Маркса, Ф. Энгельса, В.И. Ленина, И.В. Сталина, статьи из журналов «Большевик» и др. [2, с.22].

Выводы

Таким образом, уровень профессиональной подготовки преподавательского состава Китайской ленинской школы позволял решать поставленную перед ней задачу — подготовку партийных, советских и профсоюзных кадров для китайского населения ДВК. В рассмотренный исторический период не было ни одного крупного промышленного предприятия, завода, шахты, прииска, новостройки где бы не работали «питомцы Школы» в качестве бригадиров, партторгов, профторгов, культурработников, председателей колхозов, инструкторов по национальной работе РИКов и Горсоветов, инструкторов Комитета нового алфавита, преподавателей ликпунктов, школ малограмотных, начальных детских школ — одним словом практически на всех участках социалистического строительства в ДВК, а в ряде случаев — вне его.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анча Д.А., Мизь Н.Г. Китайская диаспора во Владивостоке: страницы истории. Изд. 2-е, доп. Владивосток: Дальнаука, 2015. С.252.
2. ГАПК. Ф. П-1190. Оп. 1, Д. 3, Л. 1-5, 8, 14, 22-24.
3. ГАПК. Ф. П-1190. Оп. 1, Д. 7, Л. 4-6; Д. 11, Л. 11, 12.
4. Исаев А.А. Китайская Ленинская школа на Дальнем Востоке СССР в 1930-е гг.: политико-идеологический аспект деятельности // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества. Материалы VII Международной научно-практической конференции (Благовещенск — Хэйхэ, 22—23 мая 2017 г.). Вып. 7 / Отв. ред. Д.В. Буяров, Д.В. Кузнецов. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2017. С. 229-230.
5. Нин Яньхун. 宁艳红. 百年华侨史. Байнянь Хуацяо Ши. Столетняя история китайских мигрантов. Гуанчжоу: Издательство Цзинаньского университета, 2019. С.112, 139.
6. РГИА ДВ. Ф. Р-102. Оп. 1, Д. 2, Л. 16.
7. Щуковская Ю.П. Из истории организации политико-просветительского образования среди китайского населения в Приморском крае. 1923-1939 // Вестник архивиста. 2009. № 3. С. 128-143.

© Чжао Хуэйцин (273004890@qq.com), Сунь На (909389521@qq.com), Дударенок Светлана Михайловна (dudarenoksv@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ТРАНСФОРМАЦИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ О ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЕ НА СТРАНИЦАХ «ИСТОРИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА» (1937 – 1945 ГГ.)

Шляхов Алексей Владимирович

Аспирант, ФГАОУ ВО «Самарский национальный
исследовательский университет
имени академика С.П. Королева».
shlavl@yandex.by

THE TRANSFORMATION OF HISTORICAL MEMORY OF THE FIRST WORLD WAR ON THE PAGES OF "HISTORICAL MAGAZINE" (1937 – 1945)

A. Shlyakhov

Summary: This article presents the results of one of the paragraphs of the dissertation research, which is devoted to the analysis of the transformation of the historical memory of the First World War on the pages of the «Historical Journal» (1937 - 1945). Object of research: World War I in Russia; subject of research: publications about the First World War on the pages of the «Historical Journal» (1937 - 1945); goal: consideration of the transformation of views on the First World War on the pages of the «Historical Journal» in the specified period. The assumption is made that on the pages of «Historical Journal» (1937 - 1945) the First World War «was not forgotten»; there was a gradual terminological, substantive and political transformation of the historical memory of the First World War. From a terminological point of view, there was a gradual shift in emphasis from the «imperialist» character of the war to the «world» character of the war. From a substantive point of view, there was no significant change in the interpretation of the causes of the origin of the First World War, however, there was a certain change in the interpretation of the perpetrators of the outbreak of the First World War. The political transformation of the First World War was characterized by drawing historical parallels with past, current and future events. At the same time, the parallel between the First World War and current events, as a rule, had a pronounced applied orientation - the formation of public opinion regarding the current political situation through the prism of past events; the parallels between the First World War and forecasted future events were built on the formation of the desired image of the future. Much attention was paid to the methodological side of the formation of the historical memory of the First World War.

Keywords: historical memory, transformation of the historical memory, "Historical magazine".

Аннотация: В настоящей статье представлены результаты одного из параграфов диссертационного исследования, который посвящен анализу трансформации исторической памяти о Первой мировой войне на страницах «Исторического журнала» (1937 – 1945 гг.). Объект исследования: Первая мировая война в России; предмет исследования: публикации о Первой мировой войне на страницах «Исторического журнала» (1937 – 1945 гг.); цель: рассмотрение трансформации взглядов на Первую мировую войну на страницах «Исторического журнала» в указанный период. Делается предположение о том, что на страницах «Исторического журнала» (1937 – 1945 гг.) Первая мировая война «не забывалась»; происходила постепенная терминологическая, содержательная и политическая трансформация исторической памяти о Первой мировой войне. С терминологической точки зрения, происходило постепенное смещение акцента с «империалистического» характера войны на «мировой» характер войны. С содержательной точки зрения, не наблюдалось существенного изменения в трактовке причин происхождения Первой мировой войны, однако наблюдалось определенное изменение в трактовке виновников развязывания Первой мировой войны. Политическая трансформация Первой мировой войны характеризовалась проведением исторических параллелей с прошедшими, текущими и будущими событиями. При этом параллель между Первой мировой войной и текущими событиями, как правило, имела ярко выраженную прикладную направленность – формирование общественного мнения относительно актуальной политической обстановки через призму событий прошлого; параллели между Первой мировой войной и прогнозируемыми будущими событиями строились на формировании желаемого образа будущего. Большое внимание уделялось методологической стороне формирования исторической памяти о Первой мировой войне.

Ключевые слова: историческая память, трансформация исторической памяти, журнал «Исторический журнал».

Первая мировая война – один из самых широкомасштабных вооруженных конфликтов в мировой истории, который составляет важную веху в современной мировой истории, равно как и в национальных историях испытавших на себе ее воздействие стран [1, с.645]

Актуальность изучения вопросов трансформации исторической памяти о Первой мировой войне в России

обуславливается теоретической значимостью (потребность в написании с методологических позиций исторической памяти комплексных научных работ, объединяющих значительный массив данных по Первой мировой войне), социальной важностью (потребность в обеспечении использования исторического и культурного наследия для воспитания и образования подрастающего поколения) и практической значимостью данной темы (возможность обобщения и использования полученных

результатов в аналитической деятельности общественных организаций и государственных органов).

При этом к числу источников исторической памяти традиционно относятся исторические журналы.

С учетом этого, а также принимая во внимание то, что историческая память как символическая репрезентация исторического прошлого трактуется в научной литературе в качестве составляющей самоидентификации индивида, социальной группы и общества [2, с.10], представляется, что анализ трансформации исторической памяти о Первой мировой войне, в т.ч. на страницах отечественных исторических журналов, обладает высокой степенью актуальности.

В настоящей статье представлены результаты одного из параграфов диссертационного исследования, который посвящен анализу трансформации исторической памяти о Первой мировой войне на страницах «Исторического журнала» (1937 – 1945 гг.).

Объектом исследования является Первая мировая война в России; предметом исследования – публикации о Первой мировой войне на страницах 86 номеров «Исторического журнала» (1937 – 1945 гг.) (совмещенные номера журнала считались за один номер); целью – рассмотрение трансформации взглядов на Первую мировую войну на страницах «Исторического журнала» в указанный период.

Гипотезой исследования является предположение о том, что на страницах «Исторического журнала» Первая мировая война «не забывалась»; происходила постепенная терминологическая, содержательная и политическая трансформация исторической памяти о Первой мировой войне.

На основе «сплошного» анализа номеров «Исторического журнала» из многочисленных публикаций в журнале выбирались те, где затрагивалась проблематика истории Первой мировой войны.

В частности, в предмет анализа включались как специализированные статьи, посвященные различным аспектам Первой мировой войны, так и статьи, в которых события Первой мировой войны выступали в качестве значимого фона для темы статьи (например, яркий пример, иллюстрация, сравнение, описание обстановки и т.п.). В то же время в предмет анализа не включались статьи, в которых события Первой мировой войны упоминались, однако не представляли существенного значения (например, упоминание Первой мировой войны никоим образом не увязывалось с ключевой идеей статьи либо присутствовало в качестве «побочного нарратива», как обозначение хронологических границ и т.п.).

В основу анализа положен хронологический принцип (январь – декабрь каждого анализируемого года).

Характеризуя направленность публикаций «Исторического журнала» (1937 – 1945 гг.), следует отметить, что журнал, будучи продолжением журнала «Борьба классов», являлся научно-популярным массовым изданием по всему кругу исторических вопросов (в 1941 году журнал был слит с журналом «Историк-марксист» и с декабря 1941 года стал органом Института истории Академии наук СССР; до 1941 года ответственным редактором журнала был Б.М. Волин, затем Ем. Ярославский). В журнале, помимо прочего, публиковались рецензии, библиографические заметки и материалы дискуссий по широкому кругу исторических проблем.

Таким образом, необходимо констатировать, что «Исторический журнал» является важным историческим источником для изучения трансформации взглядов на Первую мировую войну в период с 1937 по 1945 годы.

Анализ статей «Исторического журнала», подпадающих под предмет нашего исследования в 1937 году [3, с.427], в 1938 году [4, с. 85-94], в 1939 году [5, с. 53-54], в 1940 году [6, с. 37-57], в 1941 году [7, с. 35-45], в 1942 году [8, с. 3-15], в 1943 году [9, с. 43], в 1944 [10, с. 64-72] году и в 1945 году [11, с. 22-33], свидетельствует о следующем.

С 1937 года по 1945 год в «Историческом журнале» происходила постепенная терминологическая, содержательная и политическая трансформация исторической памяти о Первой мировой войне.

С терминологической точки зрения, происходило постепенное смещение акцента с «империалистического» характера войны («империалистическая война», «империалистская война») на «мировой» характер войны («мировая война», «первая мировая война»).

С содержательной точки зрения, не наблюдалось существенного изменения в трактовке причин происхождения Первой мировой войны; данные причины фактически сводились к двум вариантам – сложившейся системе империалистических противоречий и стремлению к переделу мира (остальные события были лишь формальным отражением глубинных причин – например, сараевское убийство и нападение на Сербию).

При этом с началом Второй мировой войны предлагалась следующая «мемориальная» логическая конструкция: окончание Первой мировой войны – подготовка новой мировой войны – продолжение вооруженных конфликтов и малых войн в разных частях света – агрессивная политика блока «Рим – Берлин – Токио».

В то же время наблюдалось определенное измене-

ние в трактовке виновников развязывания Первой мировой войны.

В частности, в 1940 году (и отчасти в 1939 году) «маятник вины» в Первой мировой войне качнулся в сторону Англии и Франции (что соответствовало попыткам СССР отодвинуть надвигающуюся войну с нацистской Германией); в другие годы (и в особенности с началом Великой отечественной войны) ведущая роль в развязывании войны приписывалась Германии (германскому империализму, магнатам германской индустрии).

При объяснении мотивов России при вступлении в Первую мировую войну акцент делался на вынужденном характере вступления в войну вследствие совокупности внешних и внутренних политических обстоятельств; мотив захвата Россией проливов также рассматривался через призму ее соперничества с Германией.

Фокус ассоциирования Первой мировой войны с теми или иными историческими периодами, именами, событиями, процессами и проч. содержательно меняется.

Так, если память о войне не выходит за рамки периода первой половины 19 века – первой половины 20 века, то внутреннее наполнение данного периода постепенно становится богаче (например, существенным образом расширяется круг политических, военных, дипломатических и экономических деятелей, с чьими именами связывается память о Первой мировой войне: в «мемориальную орбиту» включаются не только крупные исторические фигуры, но и менее известные широкой публике личности).

Отсылка к тем или иным историческим фигурам характеризуется конкретизацией их деятельности. При этом имеют место процессы сравнения персоналий в исторической перспективе.

Все годы выхода «Исторического журнала» характеризуются содержательной связью памяти о Первой мировой войне с конкретными военными сражениями и операциями на различных театрах военных действий. При этом делается акцент на зверствах немецких военных, поражениях немецкой армии и успешных действиях русской армии (помощи со стороны русской армии).

Из множества межгосударственных договоров и союзов второй половины

19 – первой четверти 20 века на первый план постепенно выходят Брестский мир и Версальский мирный договор (Брестский мир традиционно трактуется как «грабительский мир», который в конкретных исторических условиях стал единственным способом выживания

для советской власти и способствовал ее «упрочению»; Версальский мирный договор – как договор, который predetermined последующие реваншистские настроения Германии и породил англо-французские противоречия).

Первая мировая война содержательно связывается с множеством политических явлений, событий и процессов, однако фокус ассоциирования Первой мировой войны с различными событиями приобретает выраженную международную направленность, и по мере приближения к окончанию Великой отечественной войны наблюдается расширение спектра политических явлений, событий и процессов, связываемых с Первой мировой войной.

С содержательной точки зрения, негативным явлениям российской действительности военного и предвоенного периодов противопоставляются героические действия русской армии.

При этом на постоянной основе подчеркивается, что в годы Первой мировой войны Россия неоднократно спасала союзников от ударов германских вооруженных сил ценой собственных потерь, а роль русского народа в разгроме Германии в Первой мировой войне была решающей. Одновременно говорится о негативных сторонах немецкой политики предвоенного и военного времени.

Публикации «Исторического журнала» характеризуются привлечением такого «мемориального материала» о Первой мировой войне, который в полной мере (в зависимости от конкретного года) соотносится с существовавшей международной обстановкой.

При этом при оценке тех или иных событий, процессов и исторических личностей, связанных с Первой мировой войной, имеет место как определенная «генеральная мемориальная линия» (например, негативная оценка германского империализма и немецких территориальных интересов; положительная оценка боевых качеств русских солдат), так и вкрапление важных на определенный момент оценок (например, 1939 год: нейтральная оценка наличия накануне Первой мировой войны тройственного союза и франко-русского союза как враждебных военно-политических группировок; негативная оценка деятельности Троцкого и Бухарина; положительная оценка борьбы Ленина и Сталина «против провокаторов войны»; положительная оценка деятельности ВКП (б) как единственной партии, которая предвидела неизбежность Первой мировой войны задолго до ее начала; 1940 год: положительная оценка деятельности Сталина и независимое формулирование им выводов, аналогичных ленинским, а также негативная оценка «шпионско-провокаторской деятельности» английской контрразведки; 1941 год: критическая оценка терри-

ториальные завоеваний и военных успехов Германии в Первой мировой войне в связи с тем, что они не могли обеспечить Германии стратегическую победу в силу затяжного характера боевых действий, значительного объема ресурсов антигерманской коалиции, а также нестабильности немецкого «политического тыла»; 1942 год: нейтральная оценка перенапряжения сил русских армий в годы Первой мировой войны; 1943 год: положительная оценка желаний буковинского народа воссоединения с украинским народом после окончания Первой мировой войны).

Кроме того, в 1940 году акцентируется внимание на негативных сторонах англо-французской политики (например, на попытках англо-французской дипломатии спровоцировать конфликт между Россией и Германией и планах Англии и Франции «загреть жар чужими руками»).

Имеются признаки того, что выбор для оценки тех или иных событий и процессов, связанных с Первой мировой войной, носит целенаправленный характер (например, 1939 год – год начала Второй мировой войны и агрессивной политики фашистской Германии: негативная оценка позиции о «голубиной невинности» Германии и ее «вынужденной обороне» против враждебного окружения в 1914 году; 1940 год – год попытки оттянуть надвигающуюся войну с фашистской Германией: негативная оценка англо-французской политики нейтралитета и Польши как «самого уродливого детища» Версальского мирного договора; 1941 год – год начала Великой отечественной войны и роста потребности СССР в ресурсах: нейтральная оценка превращения за годы Первой мировой войны США в одну из самых могущественных империалистических держав мира; 1942 год – год заключения англо-советско-иранского договора по поддержке военно-экономической деятельности гражданским путем и год возможного вступления Турции во Вторую мировую войну на стороне Германии в случае падения Сталинграда: негативная оценка связи германского милитаризма с «идеологией пруссачества» и «бессмертностью» Бисмарка в Германии – «Бисмарк in infinitum»; негативная оценка втягивания германским империализмом в Первую мировую войну Ирана; негативная оценка вступления в Первую мировую войну на стороне Германии Османской империи; 1943 год – год проведения Тегеранской конференции: негативная оценка попытки германской дипломатии накануне Первой мировой войны использовать англо-русские противоречия на Ближнем Востоке в своих интересах; 1944 год – год проведения Нормандской операции: положительная оценка вступления Англии и США в Первую мировую войну; негативная оценка попыток Германии расколоть единство Антанты; 1945 год – год окончания Великой отечественной войны: негативная оценка деятельности Пангерманского союза,

стремившегося развязать Первую мировую войну до заключения союза России, Франции и Англии).

При этом в орбиту оценки включается максимально большое количество событий, процессов и явлений, связанных с Первой мировой войной, а при оценках российских военных и политических деятелей имеет место контрастирование.

С точки зрения политической трансформации Первой мировой войны, на протяжении всего периода выхода «Исторического журнала» наблюдается в целом схожая трактовка Первой мировой войны; говорится о том, что Первая мировая война не была «народной войной».

При этом сама политическая трансформация Первой мировой войны характеризуется проведением исторических параллелей с прошедшими, текущими и будущими событиями.

Так, с точки зрения событий прошлого, имеет место сравнение Первой мировой войны с франко-прусской войной 1870 – 1871 годов, русско-японской войной 1904 – 1905 годов (волокита при принятии решений), а также в целом между немецкой военной стратегией в период второй половины 19 века и в период Первой мировой войны. При этом проводится параллель между пангерманизмом и национал-социализмом (подведение «национального» фундамента под империалистическую войну, восхваление захватнической политики, антисемитизм, расовая политика).

Параллель между Первой мировой войной и текущими событиями, как правило, имеет ярко выраженную прикладную направленность – формирование общественного мнения относительно актуальной политической обстановки через призму событий прошлого. При этом особым образом акцентируется внимание на вопросах военной стратегии.

В то же время при проведении параллелей между Первой мировой войной и текущими событиями имеет место выявление не только сходств, но и различий.

Параллели между Первой мировой войной и прогнозируемыми будущими событиями строятся на формировании желаемого образа будущего посредством построения логической цепочки: «Германия делала то-то в Первую мировую войну» – «Германия делает то-то сейчас» – «Германия по-прежнему Германия» – «Германия потерпела поражение в Первую мировую войну» – «Германия потерпит поражение вновь».

Большое внимание уделяется методологической стороне формирования исторической памяти о Первой мировой войне.

В частности, подвергаются резкой критике исследования о Первой мировой войне историка М.Н. Покровского и представителей его «школы», а также соответствующий пласт статей в журналах «Красный архив» и «Историк-марксист» (хотя в 1942 году имеет место привлечение даже этого материала).

В «круг чтения» попадает не только отечественный художественный материал, но и широкий спектр иностранной мемуарной и публицистической литературы.

Более того, в число источников формирования исторической памяти о Первой мировой войне вовлекаются работы авторов, чьи имена на страницах исторических журналов ранее можно было встретить, по меньшей мере, крайне редко.

Соответственно, фактически нивелируется тезис о том, что историческая память об исторических событи-

ях должна ориентироваться на труды большевистских историков (характерная позиция, скажем, для журнала «Историк-марксист»).

Говорится об издании одного из томов «Всемирной истории», посвященного Первой мировой войне (ранее подготовка отдельного издания не относилась к числу приоритетов), а также о необходимости при формировании исторической памяти у школьников объяснять им значение каждого социально-исторического явления, в т.ч. посредством привлечения художественного и краеведческого материала, а также «эго-источников».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что вопросам формирования и использования исторической памяти о Первой мировой войне на страницах «Исторического журнала» уделялось большое внимание, в том числе для решения актуальных политико-идеологических целей государства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мировые войны XX века: В 4 кн. Кн. 1: Первая мировая война: Ист. очерк / Отв. ред. Г.Д. Шкундин, 2002. 686 с. С. 645.
2. Репина Л.П. Культурная память и проблемы историописания (историографические заметки). М.: ГУ ВШЭ, 2003. 44 с. С. 10.
3. Ефимов Г. Сун Ят-Сен в борьбе за независимый Китай. // Исторический журнал. 1937. № 1. С. 96-112
4. Ронин С. Победа Ленинской политики завоевания передышки (к истории брестлитовского мирного договора). // Исторический журнал. 1938. № 2. С. 24-37
5. Саморуков Н. Большевики на международной арене до мировой войны. // Исторический журнал. 1939. № 1. С. 47-59. С. 53-54
6. Питерский А. Жизнь Иосифа Виссарионовича Сталина в материалах Музея Революции СССР. // Исторический журнал. 1940. № 1. С. 37-57
7. Черменский Е. Кадеты накануне февральской буржуазно-демократической революции 1917 года. // Исторический журнал. 1941. № 3. С. 35-45
8. Панкратова А. Двадцатипятилетняя годовщина свержения самодержавия. // Исторический журнал. 1942. № 3-4. С. 3-15
9. Штейнберг Е. Германский империализм на Ближнем Востоке накануне мировой войны 1914 – 1918 годов. // Исторический журнал. 1943. № 1. С. 54-67; Никитинский И. Немецкий шпионаж в России во время войны 1914 – 1918 гг. М. Госполишздат. 1942, 48 стр. // Исторический журнал. 1943. № 1.
10. Нотович Ф. Военный разгром и капитуляция Германии в 1918 году. // Исторический журнал. 1944. № 1. С. 64-72
11. Гуральский А. Из истории пангерманизма. // Исторический журнал. 1945. № 5. С. 22-33.

© Шляхов Алексей Владимирович (shlavl@yandex.by).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ АГРАРНОЙ ОТРАСЛИ В ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Богданова Юлия Зуфаровна

*К.филол.н., доцент, Государственный аграрный университет Северного Зауралья, Тюмень
bogdanowa2907@mail.ru*

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF THE FORMATION OF POLY CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN THE CLASSROOM FOR THE CULTURE OF BUSINESS COMMUNICATION

Yu. Bogdanova

Summary: The communicative approach in teaching the culture of business speech is aimed directly at the practice of communication and the formation of future specialists in the agricultural industry skills and abilities to use language forms to achieve specific communicative goals in real business professional situations. It is proved that in the aspect of multicultural education, not only purely business etiquette is assumed, but also an understanding of traditions, customs, conventions, connotations (associations), and cultural conditionality of behavior; the specifics of perception (skills of analysis, hypotheses, reflection, ways to resolve conflicts), which contributes to full-fledged business communication. It is argued that the content of business speech should be linguistic (readiness to use a foreign language as a tool for thinking), pragmatic (readiness to transmit communicative content in communication), cognitive (readiness for communicative and thinking activities) and informational (knowledge of the content of the conversation) components.

Keywords: multicultural competence, agricultural sphere, higher education institution, business speech, communicative approach, business etiquette.

Аннотация: Коммуникативный подход в преподавании культуры деловой речи направлен на практику общения и формирование у будущих специалистов аграрной отрасли навыков и умений использовать языковые формы для достижения конкретных коммуникативных целей в реальных деловых профессиональных ситуациях. Обосновано, что в аспекте поликультурного образования предполагается не только деловой этикет, но и понимание традиций, обычаев, условностей; коннотаций (ассоциаций); культурной обусловленности поведения; специфики восприятия (навыков анализа, выдвижения гипотез, рефлексии, путей решения конфликтов), что способствует полноценному деловому общению. Аргументируется, что наполнение деловой речи должно быть лингвистическим (готовность использовать иностранный язык как орудие мыслительной деятельности), прагматическим (готовность передавать коммуникативное наполнение в общении), когнитивным (готовность к коммуникативно-мыслительной деятельности) и информационным (владение содержательным предметом беседы) компонентами.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, аграрная сфера, высшее учебное заведение, деловая речь, коммуникативный подход, деловой этикет.

Актуальность

В связи с расширением и укреплением экономического сотрудничества Российской Федерации с другими государствами, а также развитием инновационных технологий в аграрной сфере, требующих знания хотя бы одного иностранного языка для создания совместных фирм, агрохолдингов, обмена специалистами и углубления партнерства, деловой аспект в обучении иностранному языку в вузе стал особенно важен. Все эти факторы являются определяющими при разработке содержательного педагогического наполнения, поэтому все большую популярность приобретает коммуникативный подход, который требует от преподавания деловой речи поликультурной коммуникативной ориентации, то

есть формирование всесторонне развитой, эрудированной личности будущего специалиста аграрной отрасли, готовой активно использовать иностранный язык как средство общения на интуитивном уровне, сложившемся на основе осознанного усвоения языковой теории и лингвокультуры.

Формирование поликультурной компетентности будущих специалистов аграрной отрасли на занятиях по культуре деловой речи на сегодняшний день не имеет единого педагогического вектора, который следовало бы признать ведущим для построения основ будущей профессиональной деятельности специалиста аграрной сферы международного уровня. По нашему мнению, наряду с традиционными, личностно-ориентированными, модульными, интерактивными, дистанционными

и рядом инновационных педагогических технологий, используемых на занятиях по культуре деловой речи, важен ключевой вектор - коммуникативный, который имеет реальное практическое значение для выпускника вуза и даёт возможность воплотить все теоретические материалы, которые были усвоены на протяжении обучения в конкретный результат.

Как отмечает В.В. Белоусова, коммуникативный подход в преподавании культуры деловой речи направлен непосредственно на практику общения и формирование у будущих специалистов аграрной отрасли навыков и умений использовать языковые формы для достижения конкретных коммуникативных целей в реальных деловых профессиональных ситуациях [2].

Для эффективного использования делового языка в аспекте поликультурной компетентности от студентов требуется приобретать не только сугубо языковые знания (по фонетике, орфографии, грамматике, лексике), но и развивать навыки и умения делового общения. Таким образом, коммуникативный подход в поликультурном образовании будущих специалистов аграрной отрасли предполагает не только деловой этикет, но и понимание традиций, обычаев, условностей; коннотаций (ассоциаций); культурной обусловленности поведения; специфики восприятия (навыков анализа, выдвижения гипотез, рефлексии, изучения путей решения конфликтов, избегание чрезмерного обобщения), что способствует полноценному деловому общению.

По нашему мнению, технология формирования поликультурной компетентности будущих специалистов аграрной отрасли на занятиях по культуре деловой речи должна базироваться на трёх основных условиях реализации коммуникативного подхода:

1. развитие деловых коммуникативных умений студентов требует постоянного варьирования ситуаций;
2. лексический материал лучше запоминается непроизвольно в процессе самостоятельного построения деловой речи;
3. повторение деловой лексики осуществляется путем ее постоянного комбинирования, трансформации и перефразирования в контексте определенной тематики (аграрной, экономической, технологической и т.д.).

По мнению А.Т. Болатбаевой, формирование поликультурной осведомленности будущих специалистов отрасли с помощью иностранного языка является продуктивным. Конечно, множество лексических единиц – слова, идиомы, устоявшиеся выражения - используются как готовые и репродуцируются, однако их формы и сочетания всегда новые, поскольку деловая коммуникативная ситуация с множеством компонентов отлична

от теории и будущий специалист аграрной отрасли, не учитывая этого, вряд ли достигнет поставленной цели делового общения [2].

Коммуникативный подход в формировании поликультурной компетентности достаточно многогранен и имеет комплексный характер. Он охватывает не только деловой и этический, но и учебный, познавательный, развивающий, воспитательный аспекты иностранной культуры. Каждый из этих аспектов - взаимообусловлен, имеет равноправную практическую значимость и способствует становлению поликультурной личности будущего специалиста аграрной отрасли средствами иностранного языка.

Эту взаимосвязь необходимо поддерживать не только на каждом практическом занятии по деловой речи, но и в упражнениях, специально разработанных с опорой на коммуникативную методику преподавания, то есть каждое упражнение в учебном процессе должно интегрировать четыре аспекта иностранной культуры и оцениваться соответственно.

Мы согласны с мнением Н.И. Алмазова и Н.В. Попова о том, что содержание иноязычного говорения с воздействием на делового партнера должно быть наполнено лингвистическим (готовность использовать иностранный язык как орудие мыслительной деятельности), прагматическим (готовность передавать коммуникативное наполнение в общении), когнитивным (готовность к коммуникативно-мыслительной деятельности) и информационным (владение содержательным предметом беседы) компонентами [1].

Конечно, наряду с эффективностью коммуникативного подхода, его реализация сталкивается с определенными трудностями, которые связаны с созданием деловой среды или имитации, максимально приближенной к ней. Построение обучения путем механического повторения типичных для конкретной деловой ситуации выражений и клише будет иметь искусственный, псевдокоммуникативный характер, поскольку во время выполнения этих действий отсутствует самостоятельное мышление студентов. В реальной коммуникации применяются языковые средства, которые передают присущий каждому личностный смысл.

Именно поэтому, как считают Б.Г. Солдатов и Н.В. Солдатова, важно строить педагогических процесс так, чтобы уже на первом курсе преподавания иностранного языка проблема отбора поликультурно-коммуникативного материала и методов его подачи соответствовали будущим реальным ситуациям делового общения [8], при этом отбор речевого материала, проблемных ситуаций следует осуществлять с учетом особенностей аграрной сферы.

Большую роль в коммуникативном подходе играет мотивация. В поликультурном образовании будущих специалистов аграрной отрасли средствами иностранного языка коммуникативная направленность обучения создается искусственно. Проблема заключается в том, как пробудить в них потребность осуществлять деловую коммуникативную деятельность на иностранном языке. Мы видим решение данной проблемы в использовании на занятиях ситуаций, в основу которых заложены не только сугубо деловые, но и общественно значимые ценности (социальные, нравственные, этические). Такие темы, как национальные игры, сравнение менталитетов, культурная идентификация, национальная кухня, традиции и обряды народов, выдающиеся люди мира, политические события и международные экономические процессы, международное сотрудничество и т.д. - это те компоненты делового общения образованного человека, которые нельзя игнорировать при построении педагогического процесса [7]. Обсуждение разнообразных проблемных тем пробуждает у студентов потребность высказывать свое мнение, доказывать и отстаивать собственные соображения, то есть потребность в общении на иностранном языке, что отражает цели дисциплины «деловое общение».

Отсюда следует, что коммуникативное обучение осуществляется на основе определенных дидактических ситуаций. Ситуация существует как интегративная динамическая система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений между коммуникантами. Она является универсальной формой функционирования учебного процесса и служит способом организации речевых средств в контексте преподавания деловой речи, способом их презентации, способом мотивации речевой деятельности, предпосылкой овладения студентами стратегией и тактикой делового общения.

В коммуникативной деловой ситуации проходят апробацию образцы и модели реального иноязычного общения, формируется коммуникативное поведение студентов, развивается их воображение, мобилизуется внимание, оживляется педагогический процесс [2].

Проблема современных традиционных образовательных программ в исследуемой сфере в том, что типичная коммуникативная ситуация часто повторяется и характеризуется использованием стандартных речевых средств (приветствие, знакомство, прощание, соболезнование и др.). Коммуникатор и реципиент выступают участниками деловой коммуникативной ситуации исключительно в рамках узконаправленной методики: в процессе взаимодействия, коммуникатор передает информацию реципиенту, но такое распределение информационного потока в основном присуще для монологического общения. В диалогическом деловом вза-

имодействии коммуникатор и реципиент постоянно меняются ролями, то давая, то получая информацию; в реальности в деловом общении могут возникать споры и конфликты, проблемные ситуации.

Именно поэтому технологии обучения деловому языку должны всегда основываться на определенном коммуникативно-прагматическом задании с помощью разнообразных способов речевого воздействия: просить прощения, идти на примирение, оправдываться, объяснять мотивы, поощрять, демонстрировать несогласие (и даже уметь отвечать на вербальную агрессию в рамках делового общения).

Специфические конфигурации социальных детерминант (количество участников коммуникации, коммуникативные цели адресанта и адресата, непосредственное окружение коммуникантов) определяют тип коммуникативной деловой ситуации, отсюда вытекает её структура, которой следует придерживаться: 1) коммуниканты; 2) высказывание (текст сообщения); 3) процессы вербализации и понимания; 4) обстоятельства коммуникативного акта; 5) коммуникативные и практические цели коммуникантов; 6) эмоциональная реакция и соответствующая интонация [6].

Особенность преподавания делового языка в том, что деловые отношения обычно четко направлены на решение конкретных вопросов. Для них характерны рационалистичность и шаблонность, однако в их рамках важно уметь создать эмоционально-доверительную атмосферу общения, что обычно не учитывается в обучении деловой речи. Деловая ситуация может быть не только благоприятной.

Именно поэтому мы рекомендуем условно разделять коммуникативные ситуации на кооперативный и конфликтный типы. Задача кооперативной коммуникации - в формировании положительного мнения об адресанте и установление партнерских взаимоотношений с адресатом. Конфликтную коммуникацию можно обозначить как противодействие между коммуникантами и необходимость поиска альтернатив, смягчение нежелательных эмоциональных вербальных и невербальных компонентов делового общения [3-5].

Помимо этого, необходимо выделять ситуации институциональные и ритуальные. К первым относятся коммуникативные ситуации, связанные с традиционными социальными институтами: декларативные - назначение на должность, юридические решения и т.д.; комиссивные - согласия, гарантии, обязательства; инъюнктивные - распоряжения, требования, приказы; реквестивные - предложение, мольба, просьба, адвизивные - приглашения, предложения, рекомендации, советы). К ритуальным ситуациям можно отнести: экс-

прессивные – приветствие, благодарность, извинение; констативные – напоминание, аргументация, опровержение; аффирмативные – сообщение, информирование, прогнозы, отчёт о результате работы [7].

Таким образом, описание коммуникативных педагогических технологий осуществляется прежде всего с учетом культурологических и лингводидактических целей и дополняет обучение стандартного устного иностранного говорения.

Главными дидактическими принципами описания особенностей делового общения в аспекте исследуемой темы служат принципы системности и контрастности. Принцип системности применяют для целостного, комплексного описания коммуникативного поведения. Для этого должна быть разработана модель описания делового поведения, включая совокупность факторов и параметров, отражающих коммуникативное поведение конкретного народа. Такая модель вмещает вербальную, невербальную реакцию, социальный символизм. Принцип контрастности делает возможным адекватное описание делового поведения на основе сравнений. Имплицитно любое описание является контрастным. Без сопоставления и сравнения понять особенности делового общения с тем или иным носителем иностранного языка невозможно. Фоном всегда выступает конкретная коммуникативная культура, с которой исследователь хорошо знаком [2].

Таким образом, коммуникативный подход в поликультурном образовании будущих специалистов аграрной отрасли в контексте преподавания деловой речи требует осознания ими функциональной направленности всех аспектов иностранной культуры, ведь практическому освоению языка студентами-аграриями всегда должно предшествовать понимание целей делового общения. Отбор и организация учебного материала осуществляют согласно принципу функциональности, где объектом усвоения выступают не речевые средства сами по себе, а функции, которые выполняют эти средства. Отбирают и организуют учебный материал в зависимости от необхо-

димости выражения студентами определенных деловых речевых функций: удивления, сомнения, подтверждения, одобрения, предложения, отказа, уверенности и т.д. Отсюда следует, что модель системы речевых деловых средств создается с опорой не на разрозненный отбор лексического и грамматического материала на деловую тему, а на функциональной основе: подбираются конкретные средства разных уровней для выражения каждой из имеющихся речевых функций (объяснить, сообщить, убедить, выявить и т.д.)

В заключение отметим, что преподавание делового иностранного языка в контексте поликультурного образования будущих специалистов аграрной отрасли будет успешным только при условии его ориентации на родную лингвокультуру студента, так как во время изучения делового иностранного языка студенты сопоставляют явления родного и иностранного языков, прогнозируют возможные трудности, обусловленные различиями в языковых системах, а также пути их преодоления. К тому же, важное значение имеет уровень знаний делового этикета на родном языке и умение выражать уже сформированные культурно-социальные речевые основы в процессе овладения иноязычными навыками и умениями.

Выводы

Итак, технологически отметим три основных условия успешной организации делового коммуникативного обучения: направленность обучения студента не на получение языковых знаний, а на выработку навыков (фонетических, речевых, грамматических, лексических), которые делают возможным осуществление иноязычной деловой речевой деятельности во время общения; коммуникативный характер упражнений, которые используются в учебном процессе для выработки деловых речевых навыков и умений; формирование у студентов побудительно-мотивационной фазы деятельности - осознание потребности в деловом иноязычном речевом общении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алмазова Н.И., Попова Н.В., Халыпина Л.П. Поликультурная компетенция как важный компонент подготовки кадров для международного бизнеса в свете глобализационных процессов в мире и Европе // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 2 (22). С. 230-237.
2. Белоусова В.В. Лингвокультурная медиация: эффективная деятельность специалиста в поликультурной среде // Политика и культура: проблемы взаимодействия в современном мире. 2019. С. 434-441.
3. Богданова Ю.З. Риторика как важная составляющая профессиональной подготовки студентов // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 413-414.
4. Богданова Ю.З. Русский язык и культура речи. Тюмень, 2010. 58 с.
5. Богданова Ю.З. Практикум для самостоятельной работы по курсу «Тренинг профессионально-ориентированных риторике. Дискуссии и общения». Тюмень, 2013. 142 с.
6. Болатбаева А.Т. Полилингвальная межкультурная деловая коммуникация // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гумани-

- тарные исследования. 2016. № 2 (11). С. 430-437.
7. Михельсон С.В. Анализ культурных различий и коммуникативных барьеров в межкультурной деловой коммуникации в условиях глобальной поликультурной среды // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2019. Т. 10. № 2. С. 6-10.
 8. Солдатов Б.Г., Солдатова Н.В. Иностраный язык в контексте поликультурной коммуникации // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. 2017. С. 300-305.

© Богданова Юлия Зуфаровна (bogdanowa2907@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Государственный аграрный университет Северного Зауралья

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К КРЕАТИВНО-ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Бородина Татьяна Федоровна

Старший преподаватель, Елабужский институт (филиала) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Елабуга
tatjanabaschina@yandex.ru

MODELING THE PROCESS OF FORMING THE READINESS OF FUTURE TEACHERS FOR CREATIVE AND INNOVATIVE ACTIVITIES

T. Borodina

Summary: The article is devoted to the problems of professional training of senior students of pedagogical specialties in higher education. Readiness for creative and innovative pedagogical activity is considered as an important condition for successful professional activity, and its formation in future teachers is one of the urgent tasks of higher education in modern conditions. An attempt is made to create a theoretical model of the process of forming the readiness of future teachers for creative and innovative activities. The article presents the goal, objectives of the process under consideration, approaches and principles, stages, criteria and levels of readiness for creative and innovative activities.

Keywords: creative and innovative activity, readiness, modeling, higher education, future teacher, formation.

Аннотация: Статья посвящена проблемам профессиональной подготовки студентов старших курсов педагогических специальностей в вузе. Готовность к креативно-инновационной педагогической деятельности рассматривается как важное условие успешной профессиональной деятельности, а ее формирование у будущих учителей – как одна из актуальных задач высшего образования в современных условиях. Предпринята попытка создания теоретической модели процесса формирования готовности будущих учителей к креативно-инновационной деятельности. В статье представлены цель, задачи рассматриваемого процесса, подходы и принципы, этапы, критерии и уровни сформированности готовности к креативно-инновационной деятельности.

Ключевые слова: креативно-инновационная деятельность, готовность, моделирование, высшее образование, будущий учитель, формирование.

Креативно-инновационная деятельность как форма продуктивной педагогической деятельности направлена на введение значимых изменений в педагогическую практику путем реализации новых идей и методов. Ее результатом является образовательный продукт — материальный или интеллектуальный «образец», являющийся результатом системы деятельности или конкретного, как правило, многостадийного процесса воплощения новой идеи в практику. Креативно-инновационная деятельность учителя способствует повышению эффективности учебно-воспитательного процесса в школе и наращиванию конкурентных преимуществ как самого учителя, так и всего учебного заведения в целом в условиях роста конкуренции на рынке образовательных услуг. Формирование готовности учителя к креативно-инновационной деятельности является одним из факторов прогрессивного развития системы образования.

Креативно-инновационная деятельность имеет комплексный характер и должна быть структурирована. Изучение состояния выбранной проблемы в теории и практике высшей школы позволило сделать вывод о том, что готовность к креативно-инновационной деятельности требует целенаправленных действий по ее формирова-

нию. При этом под формированием готовности студентов к креативно-инновационной деятельности следует понимать систематизированное накопление в структуре личности позитивных количественных и качественных изменений, позволяющих в дальнейшем эффективно осуществлять креативно-инновационную деятельность.

Вызовы времени, связанные с ситуацией “четвертой промышленной революции”, актуальности развития soft skills, определяют заказ высшим учебным заведениям на подготовку высоко квалифицированных специалистов, способных мобильно реагировать на постоянно изменяющиеся условия осуществления своей профессиональной деятельности и наращивать свои конкурентные преимущества в ситуации радикальных изменений во всех сферах жизни, а также готовых к преобразовательной деятельности, содействующей как повышению ее эффективности с одной стороны, так и влияющей на социализацию, творческую самореализацию и самоактуализацию личности с другой стороны. Необходимость включения учителей школ в креативно-инновационную деятельность обуславливает актуальность проблемы подготовки студентов педагогических специальностей к реализации креативно-инновационной деятельности и формирования у них опыта ее осуществления еще в

рамках образовательного процесса в вузе.

Достижение поставленной цели, заключающейся в формировании готовности будущих учителей к креативно-инновационной деятельности, обеспечивается в процессе решения целого ряда задач, к которым можно отнести: 1) обеспечение формирования у студентов устойчивой совокупности знаний о креативно-инновационной деятельности; 2) формирование мотивации студентов к подготовке к креативно-инновационной деятельности в школе; 3) выявление и обеспечение необходимых психолого-педагогических условий; 4) выбор оптимальных форм, методов и средств формирования готовности к креативно-инновационной деятельности; 5) разработка системы диагностики.

Рассматривая формирование готовности как сложный и многоаспектный процесс, полноценное изучение которого не может осуществляться с позиций одного научного подхода к рассматриваемой проблеме, следует опираться на сочетание системного, синергетического, компетентностного и деятельностного подходов.

С позиций системного подхода процесс формирования готовности студентов представляет собой сложную педагогическую систему, что позволяет выделить цель как системообразующий фактор формирования у студентов готовности к креативно-инновационной деятельности, спроектировать модель рассматриваемого процесса, определив ее составные компоненты и взаимосвязь между ними. В соответствии с основными идеями синергетического подхода студент представляет собой самоорганизующуюся систему, которая реализует свой креативный потенциал через самоорганизацию в условиях творческой деятельности. Деятельностный подход подразумевает включение студентов в различные виды деятельности, содействующие формированию опыта творческой самореализации. Рассмотрение процесса формирования готовности будущих учителей к креативно-инновационной деятельности с позиций компетентностного подхода предполагает определение совокупности компетенций студентов, способствующих эффективному осуществлению указанного вида деятельности, а также их содержания, сущности, критериев их сформированности.

Рассматриваемые подходы к изучению процесса формирования готовности к креативно-инновационной деятельности предполагают реализацию их основных принципов. Так, принцип саморазвития студентов заключается в самоуправлении обучающимися собственной деятельностью, в том числе креативной, в способности к целеполаганию, анализу, в их умении осуществлять оптимальный выбор методов и средств, а также коррекционную деятельность на основе самопознания, самосовершенствования и самореализации своего творче-

ского потенциала.

Принцип целостности отражает структуру педагогической системы в совокупности компонентов, обеспечивающих ее функционирование. Его реализация связана с построением модели рассматриваемого процесса, целенаправленно организуемого в образовательной среде вуза. Одним из значимых принципов является также принцип диагностичности, заключающийся в объективной оценке и самооценке уровней сформированности готовности студентов на основе разработанных критериев и показателей, которые выполняют роль обратной связи в развитии личности. Принцип рефлексивности деятельности студентов позволяет задействовать их личностно-смысловую позицию путем включения механизмов самопознания и самоуправления и обеспечивает эффективную обратную связь в процессе анализа каждым студентом реальных результатов своей деятельности. Реализация принципа творческой самостоятельности обеспечивает необходимые психологические предпосылки для формирования знаний и умений, актуализации профессионально важных качеств в ситуациях, требующих самостоятельного принятия решений, связанных с собственной профессиональной деятельностью. Следование принципу творческой активности студентов означает разумное сочетание руководства деятельностью студентов с развитием их инициативы и творчества, при этом акцент переносится с активности педагога на активизацию учебной деятельности обучающихся, основанной на их инициативе и творчестве.

Повышению эффективности процесса формирования готовности будущих учителей к креативно-инновационной деятельности способствует также реализация принципов субъектности и единства педагогических взаимодействий преподавателя и студента. Принцип субъектности связан в первую очередь с формированием активной позиции студента в процессе формирования его готовности к креативно-инновационной деятельности. Субъектность исключает рассмотрение студента в качестве объекта педагогических воздействий и переводит взаимодействие преподавателя и студента из субъект-объектной формы в субъект-субъектную, вовлекая студента в активную деятельность по освоению умений и навыков осуществления креативно-инновационной деятельности. С принципом субъектности тесно связан принцип единства педагогических взаимодействий преподавателя и студента, в основе которого лежит идея о том, что эффективность процесса формирования готовности будущего учителя к креативно-инновационной деятельности определяется уровнем согласованности действий преподавателя и студента. В процессе установления субъект-субъектных отношений и приоритета профессионально-личностного становления студента, деятельность преподавателя и студента направлена на достижение единой цели.

Таблица 1.

Критерии сформированности готовности к креативно-инновационной деятельности и их показатели

Критерий	Показатели
Мотивационно-ценностный	<ul style="list-style-type: none"> - осознание личностной и профессиональной значимости креативно-инновационной деятельности; - стабильный интерес к креативно-инновационной деятельности; - заинтересованность в повышении эффективности своей профессиональной деятельности; - потребность в непрерывном самообразовании и саморазвитии; - стремление усовершенствовать образовательный процесс в школе и систему образования в целом.
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> - знание сущности, структуры и содержания креативно-инновационной деятельности; - владение методологией педагогического исследования и педагогического творчества; - знание основных этапов творческой педагогической деятельности; - знание основ инновационного менеджмента и правовой защиты интеллектуальной собственности.
Гностический	<ul style="list-style-type: none"> - видение актуальных проблем в сфере образования и противоречий, определяющих необходимость креативно-инновационной деятельности; - умение определять задачи креативно-инновационной деятельности; - умение прогнозировать результаты своей деятельности; - понимание основных условий реализации креативно-инновационной деятельности; - умение анализировать процессы решения задач креативно-инновационной деятельности.
Креативный	<ul style="list-style-type: none"> - направленность на усиление творческого компонента в педагогической деятельности; - умение видеть объекты деятельности в новом ракурсе; - способность к восприятию и созданию нового; - нетрадиционный подход к организации своей деятельности; - сформированность творческого мышления.
Операционно-деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> - применение эвристические методы для решения актуальных педагогических задач; - планирование и организация креативно-инновационной педагогической деятельности; - принятие решений и эффективное управление креативно-инновационными процессами в условиях неопределенности; - умение организовать коллектив исполнителей для выполнения креативно-инновационных проектов; - способность доводить результаты научных исследований до нового или усовершенствованного продукта; - способность вводить образовательные новшества в педагогический процесс.
Эмоционально-волевой	<ul style="list-style-type: none"> - способность преодолевать психологические барьеры; - способность к самоконтролю; - позитивное переживание осуществляемой деятельности; - уверенность в успехе своей деятельности; - удовлетворенность своими действиями.
Оценочно-рефлексивный	<ul style="list-style-type: none"> - адекватная самокритика себя как актора креативно-инновационной деятельности; - осознание своих сильных и слабых сторон; - критический анализ результатов выполненной деятельности; - умение сопоставить поставленную цель с полученным результатом и определить соответствие цели выбранных форм, методов и способов.

Организационно-содержательный аспект моделирования, включающий в себя выбор оптимальных форм, методов, приемов обучения, методического наполнения и т.д., предполагает также учет основных этапов процесса формирования готовности к креативно-инновационной деятельности: мотивационный; теоретический; практический; рефлексивный.

Мотивационный этап связан с формированием у будущих учителей устойчивого интереса к креативно-инновационной деятельности, ценностного отношения к данному виду деятельности и стремления к достижению

успехов в ее реализации.

Целью теоретического этапа является формирование у студентов представления о креативно-инновационной деятельности, комплекса знаний о ее особенностях, о способах ее эффективной реализации; понимание будущими учителями смысла и сущности креативно-инновационной деятельности в школе.

Практический этап связан с приобретением студентами опыта креативно-инновационной деятельности на основе полученных теоретических знаний. У будущих

учителей формируются практические умения и навыки, предопределяющие успех в осуществлении дальнейшей профессиональной деятельности.

На рефлексивном этапе осуществляется анализ результатов процесса формирования готовности будущих учителей к креативно-инновационной деятельности, проводится диагностика, осуществляется сопоставление поставленной цели с полученными результатами.

В соответствии с этапами и компонентами готовности будущих учителей к креативно-инновационной деятельности можно выделить следующие критерии, способствующие отслеживанию динамики процесса формирования готовности к изучаемому виду деятельности: ценностно-мотивационный, когнитивный, гностический, креативный, операционно-деятельностный, эмоционально-волевой и оценочно-рефлексивный. Каждый из критериев может быть представлен рядом показателей сформированности готовности студентов к креативно-инновационной деятельности, определенных на основе

содержания компонентов готовности к креативно-инновационной деятельности (см.Табл.1)

На основе анализа степени проявления всех показателей каждого из выделенных критериев сформированности готовности будущих учителей к креативно-инновационной деятельности можно определить пять уровней сформированности готовности к рассматриваемому виду деятельности: начальный (или нулевой), элементарный (или недостаточный), базовый (или критический), основной (или достаточный) и продвинутый (или высокий). Каждый уровень готовности будущих учителей к креативно-инновационной деятельности является предпосылкой формирования последующего, более высокого, уровня. Объективное выявление уровня сформированности готовности студентов к креативно-инновационной деятельности дает возможность скорректировать процесс ее формирования в процессе профессиональной подготовки и определить эффективность выбранных форм, методов и средств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий / Э.Г. Акимов А.Н. Шукин. – Москва: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / М.В. Буланова-Топоркина. – Ростов на Дону: Феникс, 2002. - 544 с.
3. Валеев Г.Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований: Учебное пособие для студентов 3–5-х курсов педагогических вузов по специальности «031000 – Педагогика и психология» / Г.Х. Валеев. – Sterлитамак: Sterлитамак. гос. пед. ин-т, 2002. – 134 с.
4. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: монография / А.Н. Дахин. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2005. – 230 с.
5. Качественные и количественные методы психологических и педагогических исследований: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. В.И. Загвязинский. – Издат. Центр «Академия», 2013. – 240 с.
6. Кушнер Ю.З. Методология и методы педагогического исследования (учебно-методическое пособие) / Ю.З. Кушнер. — Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.
7. Михеев В.И. Методы измерения в педагогических исследованиях / В.И. Михеев. – Москва: Издательский центр АПО, 2002. – 48 с.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – Москва, 2005. – 272 с.
9. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика. Научное издание / А.В. Хуторской. — Москва: Международная педагогическая академия, 1998. — 266 с.
10. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов / А.В. Хуторской. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 544 с.
11. Шмырева Н.А. Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы развития / Н.А. Шмырева, М.И. Губанова, З.В. Крецан. – Кемерово, 2002.

© Бородина Татьяна Федоровна (tatjanabaschina@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

DIALOGIC SPEECH IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

A. Verhovod

Summary: This paper examines dialogic speech and its impact on the development of communicative competence in foreign language classes. It is noted that dialogic speech in foreign language classes is one of the main tasks of forming communicative competence. At the moment, working on a dialogue in a foreign language is the most important methodological task, which is proved by a large number of articles and studies considered as a theoretical basis for writing the work. The article analyzes both the concept of dialogic speech, which is understood as the process of communication in which the replicas of two or more persons replace each other, and its main characteristics. The author specifies the main types of dialogue when learning a foreign language, and their topics can be provided by the program and include professional issues. It is concluded that dialogue replicas are not only questions and answers, but they can be described more precisely as a combination of requesting information and receiving it. In dialogical communication, internal acceptance of opponents and orientation to the individuality of each of them is important. Therefore, the article focuses on the factors that contribute to the positive learning of dialogic speech, one of which is the favorable relationship between the student and the teacher. For a teacher, an important aspect of dialogical communication with a student is the ability to consider him as an equal partner.

Keywords: foreign language, dialogic speech, dialogic communication, communicative competence.

Верховод Александр Сергеевич
старший преподаватель, Московский
авиационный институт (национальный
исследовательский университет)
verkhovod_a@list.ru

Аннотация: В данной работе рассматривается диалогическая речь и ее влияние на развитие коммуникативной компетенции на занятиях иностранным языком. Отмечается, что диалогическая речь на занятиях по иностранному языку представляет собой одну из основных задач формирования коммуникативной компетенции. На данный момент работа над диалогом на иностранном языке является важнейшей методической задачей, что доказывает большое количество статей и исследований, рассмотренных в качестве теоретической основы при написании работы. Анализируется как само понятие диалогической речи, под которой понимается процесс общения, в котором реплики двух и более лиц сменяют друг друга, так и основные ее характеристики. Автором указываются основные виды диалога при изучении иностранного языка, при этом их темы могут быть предусмотрены программой и включать в себя профессиональную проблематику. Делается вывод о том, что реплики диалога – это не только вопросы и ответы, точнее их можно описать как связку запроса информации и её получения. В диалогическом общении важно внутреннее принятие оппонентов и ориентация на индивидуальность каждого из них. Поэтому в статье делается акцент на факторы, способствующие положительному обучению диалогической речи, одним из которых являются благоприятные взаимоотношения студента с педагогом. Для педагога важным аспектом диалогического общения со студентом является возможность рассматривать его как равного партнера.

Ключевые слова: иностранный язык, диалогическая речь, диалог, диалогическое общение, коммуникативная компетенция.

Современное образование переживает новую модернизацию, обусловленную изменяющимися социальными условиями. Этот процесс затрагивает глубокие жизненные установки каждого человека. Для достижения этой цели в рамках высшего образования широко применяются понятия компетентности обучающихся и развитие этих компетенций. Среди многих стратегий обучения преподаватели выбирают те, что смогут максимально эффективно и быстро привести к необходимым итогам. Прежде для улучшения изучения иностранного языка использовались форматы подражания, повторения и запоминания, благотворно влияющие на теоретические знания студентов, но частично лишаящие возможности использовать язык как живой инструмент речи. С конца XX века именно коммуникативный подход к обучению позволил переместить акцент на достижение общения на иностранном языке и достиже-

ния общих целей в работе с иностранными коллегами у специалистов различных отраслей. Так, английский язык эффективнее изучать с помощью общения на нем, что положительно сказывается на скорости применения новых знаний у студентов [11].

Ключевые навыки, формирующиеся в процессе обучения английскому языку – письмо, критическое мышление, решение проблем, способность общаться, в рамках формирования коммуникативной компетентности стали моделями коммуникации в различных контекстах.

Касаясь обучения говорению, стоит отметить, что момент организации высказывания внутри разговора и сформированной на этой основе ситуации общения, является важнейшей методической задачей. Именно этот этап обычно вызывает наибольшее количество

сложностей у обучающихся, требуя внимания к деталям, большого количества времени и усилий с обеих сторон дидактического процесса. Однако, именно этот этап – основа для дальнейших успехов, потому что освоение обучающимися такого вида деятельности с усвоением минимального материала дает в дальнейшем надежную мотивацию и достаточное количество базовых знаний для развития речи на иностранном языке. Формируя навыки общения и коммуникативное ядро личности, любой изучающий иностранный язык закладывает твердую основу для выражения любых своих мыслей на другом языке, что помогает самостоятельно решать когнитивные задачи, использовать языковую догадку и выражать мнение относительно новой информации. [2.С.105].

Диалогическая речь на занятиях по иностранному языку представляет собой одну из основных задач формирования коммуникативной компетенции. Лингвистические особенности построения диалогов затрагивали в своих работах такие известные ученые как Л.В. Щерба, С.С. Беркнер, И.Р. Гальперин Г.А. Вейхман, Л.П. Якубинский, Т.Г. Винокур. Проблемой обучения диалогической речи занимались Э.П. Шубин, И.Л. Бим, В.Л. Скалкин, Е.М. Розенбаум, Г.М. Кучинский. На данный момент работа над диалогом на иностранном языке является важнейшей методической задачей, что доказывает большое количество статей и исследований. Учитывая, что вести беседу на изучаемом языке некоторым студентам до сих пор сложно, разработки в этой области должны продолжаться, чтобы решать вопросы и учитывать современные требования, касающиеся общения. [8. С.137].

Сегодня подтвержден тот факт, что говорение и аудирование взаимосвязаны и взаимозависимы. Ведь именно в процессе говорения каждый человек мысленно составляет «конспект» своего будущего высказывания. Но без реализации вслух этого плана невозможно сформировать должный навык общения. Доказано, что продолжительное пассивное слушание искажает слуховые образы, что негативно сказывается на акустико-артикуляционных признаках речи. Предпочтительно выбирать для прослушивания малые объемы текстов, уделяя больше внимания удалению трудностей фонетического, а также лексического и грамматического характеров [4.С.100].

Процесс общения, в котором реплики двух и более лиц сменяют друг друга, называется диалогической речью. Полноценным этот процесс может быть только в случае умения участников вести беседу. Но для того, чтобы диалог с адресатом состоялся, необходимо выстроить его с учетом тематики, характерных особенностей места, где происходит общение, окружающих условий. Характеристики диалога, такие как содержательность (наличие согласий или возражений, вопросов и ответов), разговорность, конструктивная связь всех реплик,

а также их взаимосвязанность, и основанная на этом возможность улучшения совместного познания, влияют на результат общения [7.С.216].

Обмен мнениями – это важная мотивация при обучении диалогической речи. Если студент находится внутри речевой ситуации, у него появляется мотив начать процесс общения. Однако, следует учитывать, что речевые ситуации при обучении должны быть максимально реалистичными, естественными, а также профессионально-ориентированными. Таким образом, интерес участников диалога будет поддерживаться сам по себе. Подбирать темы необходимо так, чтобы учитывать уровень развития студентов, не ставя перед ними непосильных задач [3].

По мнению некоторых исследователей, в речевых занятиях по иностранному языку огромную роль играет комфортная атмосфера. Для преподавателя одной из важнейших задач в этом отношении является создание ситуаций, в которых акцент будет смещен с его фигуры на равноправное общение самих студентов между собой. Преподаватель в данном случае становится консультантом, наблюдая за процессом, давая полезные советы и высказывая свое мнение по теме [5. С.56].

В диалогическом общении важно внутреннее принятие оппонентов и ориентация на индивидуальность каждого из них. Воспринимая мнения и признавая неповторимость друг друга, можно выстроить успешное общение с большей легкостью. Для педагога важным аспектом диалогического общения со студентом является возможность рассматривать его как равного партнера. Большую роль играет и эмоциональная сторона – преподавателю важно осознавать, как обучаемый относится к нему и насколько хорошо понимает. Выстраивая доброжелательные взаимоотношения с обучающимися, можно сформировать уверенную мотивацию к изучению языка и повлиять на развитие личностных ценностей обучающихся [9.С.226].

Характеристики диалогической речи:

- Двусторонность;
- Прерывистый характер;
- Ситуативность;
- Эллиптичность;
- Спонтанность;
- Межтемность и политематичность;
- Экспрессивность, эмоциональность [6.С.32].

Темы общения на занятиях для современных студентов могут быть предусмотрены программой и включать в себя профессиональную проблематику:

- диалог-беседа, то есть стихийный обмен информацией на основе полученных знаний;
- диалог-разговор на базе увиденной, услышанной,

прочитанной информации;

- диалог-дискуссия, в ходе которой происходит обоснование собственного мнения с учетом фактов, демонстрируется навык высказываний суждений и построения монолога;
- диалог-расспрос, в ходе которого происходит общение по схеме «вопрос-ответ», строится без подготовки на основе уже знакомых тем [10. С.499].

Невозможно предугадать как будет происходить диалог, следовательно, любая диалогическая речь зависит от речевого поведения партнеров, участвующих в ней. Реплики диалога – это не только вопросы и ответы, точнее можно описать их как связку запроса информации и её получения, но это не единственно возможный ва-

риант. В диалогической речи необходимо использовать все возможные связи, позволяющие создать удачный диалог [1. С.73].

Таким образом, диалог – это одно из средств создания коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку. Студенты современных вузов сейчас получают образование, базирующееся на основе коммуникативной направленности будущей деятельности. В результате обучения диалогической речи в процессе формирования коммуникативной компетенции, формируется базовый набор умений и навыков, который позволяет строить диалоги профессиональной сложности и использовать иностранный язык на международном уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карагёзян А.С. Совершенствование диалогической речи на занятиях английского языка // Молодежь. Образование. Наука. 2017. Т. 1. № 1-1. С. 72-77.
2. Кузякина Н.А. Обучение монологической и диалогической речи на начальном этапе изучения иностранного языка // Военный научно-практический вестник. 2016. № 1 (4). С. 105-109.
3. Лопатина А.Я. Проблемы обучения диалогической речи на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 7-2. С. 95-98.
4. Мартынова О.В. Некоторые нетрадиционные методы обучения диалогической речи на занятиях в вузе // В сборнике: Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации. Сборник материалов IV Международной научно-методической онлайн-конференции. 2019. С. 99-103.
5. Меньш Е.А. Особенности обучения диалогической речи в вузе в формате Real talk // Высшее образование сегодня. 2017. № 3. С. 56-58.
6. Методика формирования речевой компетенции на иностранном языке: [Электронный ресурс]: Учебное пособие для студентов языковых вузов / Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики; [Автор: Т.И. Скрипникова]. – Электрон. дан. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2018.
7. Прокопенко Ю.А., Карабутова Е.А., Марков А.В. Организация иноязычной грамматики правильной диалогической коммуникации студентов вузов // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 2. С. 216.
8. Прокопенко Ю.А. Формирование коммуникативной компетенции обучающихся в процессе обучения диалогу на иностранном языке / В сборнике: Лингвистическое горизонты. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. 2016. С. 137-142. С.137-138.
9. Сычева П.А., Ширыхалова А.М. Диалог как средство формирования коммуникативных компетенций на занятиях по иностранному языку / В сборнике: Язык и культура. Сборник статей XXIX Международной научной конференции. 2019. С. 224-228. С.226.
10. Шалагинова Е.А. Контроль в обучении говорению на неязыковых факультетах // Advanced Science. 2017. № 3. С. 497-505.
11. <https://www.grin.com/document/432042>

© Верховод Александр Сергеевич (verkhovod_a@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРЕПОДАВАНИЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В РЕЖИМЕ ОНЛАЙН

TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE ONLINE

**A. Gorenko
J. Karpova
E. Terentyeva**

Summary: This article discusses the issues of teaching Spanish as a foreign language online. The effectiveness of the use of computer technologies in the study of the Spanish language is analyzed, as well as the creation of the necessary conditions for the development of students' communicative competence. The functions of pedagogical technologies that are supposed to be implemented when teaching Spanish as a foreign language online are described. The Internet resources of publishers engaged in the creation of electronic linguodidactic materials for learning Spanish as a foreign language are investigated. The article identifies the most useful resources that can be used in teaching Spanish as a foreign language online. The results of teaching Spanish as a foreign language online in the context of a pandemic in 2020 are shown. The author comes to the conclusion that the use of computer technology in the process of learning Spanish makes it easier for students to learn it and create a familiar environment for them. Thanks to multimedia resources, the study of the Spanish language can be continued in a pandemic and self-isolation and make it continuous.

Keywords: Internet resources, e-learning, Spanish as a foreign language, publishing, online education in a pandemic, computer programs, electronic sources, online audio and video resources, teaching technology, multimedia resource.

Горенко Анна Александровна

*К.филол.н., доцент, Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД РФ
belanna_77@mail.ru*

Карпова Юлия Анатольевна

*К.филол.н., доцент, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
karpovamsu@gmail.com*

Терентьева Екатерина Дмитриевна

*К.филол.н., доцент, Российский университет дружбы народов (Москва)
terentyeva-ed@rudn.ru*

Аннотация: В настоящей статье рассматриваются вопросы преподавания испанского языка как иностранного в режиме онлайн. Анализируется эффективность использования компьютерной технологий при изучении испанского языка, а также создание необходимых условий для развития коммуникативной компетенции студентов. Описываются функции педагогических технологий, которые предполагается реализовать при преподавании испанского языка как иностранного в режиме онлайн. Исследуются интернет-ресурсы издательств, занимающихся созданием электронных лингводидактических материалов для изучения испанского языка как иностранного. Выявлены наиболее полезные ресурсы, которые могут быть использованы при преподавании испанского языка как иностранного в режиме онлайн. Показаны результаты преподавания испанского как иностранного в режиме онлайн в условиях пандемии в 2020 году. Автор приходит к выводу, что использование компьютерных технологий в процессе изучения испанского языка позволяет облегчить процесс его освоения для студентов и создать привычную для них среду. Благодаря мультимедийным ресурсам изучение испанского языка можно продолжить в условиях пандемии и самоизоляции и сделать его непрерывным.

Ключевые слова: интернет-ресурсы, электронное обучение, испанский язык как иностранный, издательство, онлайн обучение в условиях пандемии, компьютерные программы, электронные источники, онлайн аудио и видео ресурсы, технология преподавания, мультимедийный ресурс.

Пандемия и, как следствие, самоизоляция, меры социального дистанцирования привели к более активному использованию электронных средств в преподавании, в том числе испанского языка, которые применяются в онлайн обучении многих стран (в том числе, в испанских языковых школах).

В условиях вирусной пандемии, самоизоляции обучающихся и преподавателей традиционное образование при обучении учащихся заменили разные формы дистанционного, электронного и сетевого онлайн обучения. Это коснулось и преподавания испанского языка как иностранного: педагогические технологии его препода-

вания приобретают новый формат [1, 2, 3].

Онлайн-занятия по испанскому языку показали овладение новым опытом взаимодействия преподавателя и учащихся, развитие творческого мышления, возможность самосовершенствования, принятия нравственных норм и правил совместной деятельности [4].

При преподавании испанского языка как иностранного в режиме онлайн используются электронные материалы и технические средства: смартфоны, планшеты, ноутбуки, компьютеры и доступ к Интернету. Все необходимые задания размещаются в личном кабинете си-

стемы дистанционного обучения. Учащиеся выполняют задания на специальной веб-платформе учебного заведения.

Система онлайн обучения позволяет решить следующие задачи (рисунок 1).

Отметим, что преподавание испанского языка как иностранного в режиме онлайн имеет свою специфику. Так, чтобы удерживать интерес и мотивацию учащихся, необходимо, чтобы студенты имели возможность переключаться на разные задачи или задания, оставались вовлеченными в процесс обучения. Однако, онлайн обучение имеет и минусы – длительное нахождение у компьютера, что может отразиться на состоянии здоровья студентов и преподавателей.

Педагогические технологии при преподавании испанского языка как иностранного в режиме онлайн помогают реализовать следующие функции (рисунок 2) [5].

Рассмотрим наиболее известные интернет-ресурсы издательств, создающих лингводидактические материалы для изучения и преподавания испанского языка как иностранного в режиме онлайн.

Согласно наиболее крупному сайту для подготовки преподавателей profesoresdeele.org [6] в списке издательств, разрабатывающих и издающих материалы для изучающих испанский язык в качестве иностранного (ELE – Español como lengua extranjera), обозначено 26 издательств. Другой крупный портал, посвященный изучению испанского языка, – todoele.net [7] содержит альтернативный список издательств, включающий в себя 30 позиций.

Нами проведен анализ сайтов 15 мировых издательств, выпускающих литературу для изучения и преподавания испанского языка в качестве иностранного, а именно: Difusión, ELI Publishing, EnClave ELE, Habla con Eñe, Hispania Línguas Latinas, Houghton Mifflin Harcourt, Octaedro ELE, Pearson, Pons, Santillana ELE, Santillana Brasil, SGEL ELE, SM Español para Extranjeros, Vista Higher Learning, Voces del Sur. В результате данного анализа мы пришли к следующим выводам.

Издательство SM Español para Extranjeros предоставляет дополнительные электронные материалы к серии учебников *Protagonistas* (A1–B2) и *Aprueba el DELE* (A1–A2). Так, вместе с классическими аудио- и видеозаписями предлагается новый инструмент – онлайн-тетрадь, доступ к которой осуществляется на сайте после ввода пароля [8].

Компания Vista Higher Learning предлагает онлайн-курс испанского *Portales*, разработанный специально

для преподавателей, чтобы помочь им организовать собственный курс из 18 уроков [9]. Этот инструмент платный и по своему функционалу похож на подобные решения в сфере интернет-образования, такие как Rosetta Stone.

У одного из самых узнаваемых и влиятельных издательств SGEL ELE есть свой вебсайт для курса общего испанского *Agencia ELE* [10], где в дополнение к основным учебным материалам представлены интерактивные упражнения. Среди преимуществ данных упражнений можно отметить следующие (рисунок 3).

К недостаткам данного ресурса можно отнести то, что, начиная с уровня B1.2, задания прекращают быть интерактивными, а охват тем ограничен главами учебника, то есть не предполагает регулярного внесения дополнений и обновлений.

Издательство Santillana Español разработало свой собственный образовательный портал, доступ в который предоставляется по подписке, вместе с тем некоторые ресурсы имеются в открытом доступе. Портал предлагает девять различных сервисов (рисунок 4) [11].

Santillana ELE, издательство при Университете Саламанки, входящее в группу PRISA, предлагает на своем сайте доступ к определенным ресурсам, в основном выдержкам из различных учебников издательства [12].

Издательство PONS предлагает ряд электронных словарей и методических материалов по изучению испанского, приложения с испано-итальянским словарем [13].

Habla con Eñe предлагает онлайн-курс испанского языка *Habla* с подпиской на 1 месяц, 4 месяца и 1 год для уровней A1, A2 и B1. Часть мультимедийных материалов данного курса, а также озвученные тексты с глоссарием и частично упражнениями представлены в открытом доступе на портале *Habla Cultura* [14]. Часть текстов на данном портале взята из журнала *Punto y Coma* [15], который выпускается издательством *Habla con Eñe* в печатном и электронном форматах 6 раз в год. Все статьи в представленном журнале озвучены, дополнены глоссарием и упражнениями формата международного экзамена DELE и нацелены на студентов уровня B1 и выше.

Компания EnClave ELE предоставляет дополнительные электронные материалы ко всем своим учебникам, доступ к которым ограничен кодом. Помимо этого, издательство разработало свою виртуальную библиотеку [16], где выложена часть аудио- и видеоматериалов, информация о вебинарах и конференциях для преподавателей.

Hispania Línguas Latinas – школа испанского и португальского языка в Сан-Паулу, предлагает свой онлайн-

1. Хранить электронные учебники, учебные пособия, видеоролики и другой учебный контент. Студенты могут в любое удобное время зайти на портал и изучить нужный материал.

2. Получать практические навыки: проектные задания практикумы, проверочные работы, написание эссе, участие в веб-конференциях, в веб-дебатах, проводить персональные консультации, назначать задания группе или индивидуально студенту.

3. Тестировать: тесты различных форм позволяют контролировать и координировать усвоение и успеваемость, интернет-олимпиады и др.

4. Контролировать качество обучения. По размещённому материалу в системе онлайн образования можно получить детальную статистику, а именно: какие материалы изучают студенты, какой балл набрали в тестах. С ее помощью удобно контролировать уровень подготовки студентов и оценивать их успеваемость.

Рис. 1. Задачи, решаемые системой онлайн обучения

- формирование умений и навыков самостоятельной работы;

- развитие навыков урегулирования конфликтов;

- обучение ведению бесконфликтного дискурса;

- самостоятельный контроль приобретенных знаний;

- ориентация на овладение испанским языком как средством профессионального общения;

- стремление к непрерывному совершенствованию испанского языка;

- порождение аргументации и исследовательского поиска решения проблемы;

- наличие проблемных ситуаций, способствующих развитию творческого и критического мышления и умениям цивилизованной аргументации

Рис. 2. Функции, которые помогают реализовать педагогические технологии при преподавании испанского языка как иностранного в режиме онлайн

1. Материалы разбиты по темам. К каждой теме дается ссылка на конкретную главу учебника Agencia ELE.
2. Есть возможность моментально проверить ответы и при необходимости пройти задание еще раз.
3. Предлагается пять видов заданий: социокультурный тест, расставление фраз в диалоге с последующей возможностью его прослушать и исправить при необходимости, грамматическое задание на раскрытие скобок в тексте, соединение фраз, кроссворд с прослушиванием контекста использования ключевого слова. Разработчиками предусмотрены самые разнообразные вариации в рамках этих пяти видов заданий.
4. Все задания находятся в открытом доступе.

Рис. 3. Преимущества интерактивных упражнений, размещенных на сайте издательства SGEL ELE

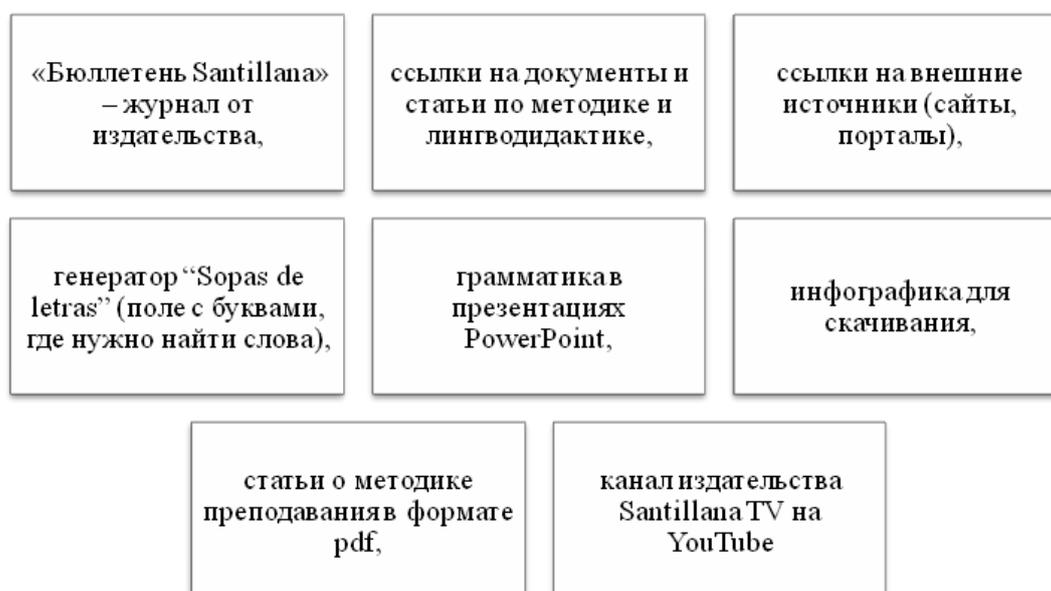


Рис. 4. Сервисы образовательного портала издательства Santillana Español

курс обучения испанскому [17].

Издательство Difusión имеет собственную цифровую платформу Campus Difusión [18], где представлены материалы как для студентов, так и для преподавателей. Более 150 видео с субтитрами и упражнениями, презентации грамматического материала, аудио, задания, основанные на актуальных новостях, картинки и кар-

точки для коммуникативных заданий, более 2000 интерактивных упражнений, электронные книги, экзамены и вебинары – все перечисленные материалы, дополняемые каждый месяц, доступны студентам и преподавателям по подписке на 1 месяц или 1 год. Предоставляется возможность бесплатно зарегистрироваться и работать с материалами для бесплатного пользования. Отдельно стоит подчеркнуть, что Difusión – единственное изда-

тельство, разработавшее для своей платформы приложение для планшетов и смартфонов.

Проведенный нами анализ интернет-ресурсов издательств, занимающихся созданием электронных лингводидактических материалов для изучения испанского языка как иностранного позволяет прийти к выводу, что явными лидерами в предоставлении онлайн-ресурсов для изучения и преподавания испанского языка как иностранного являются портал Campus Difusión от издательства Difusión и сайт Agencia ELE от издательства SGEL ELE. Тем не менее последний представляет собой лишь набор комплементарных онлайн-упражнений к главам одноименного учебника, что накладывает определенные ограничения на содержание и наполняемость сайта. Более того, ресурс Agencia ELE не содержит отдельных дидактических материалов для преподавателей.

Для преподавания испанского как иностранного в режиме онлайн в условиях пандемии подходят социальные сети (Instagram, Facebook, ВКонтакте и т.д.) где можно создать свою страницу и выкладывать материалы по теории и практике, видео и аудиоматериалы, вести прямую трансляцию с объяснением материала.

Для осуществления обратной связи, проведения онлайн занятий можно использовать телекоммуникационные сервисы Skype, WhatsApp, Zoom.

Преподавание испанского как иностранного в режиме онлайн в условиях пандемии в 2020 году показало следующие результаты:

1. Экранная культура требует особых условий для ее реализации в обучении. Во-первых, задействованными оказываются только два анализатора: слуховой и визуальный. Оба достаточно напряжены в течение длительного промежутка времени. В оставшееся время они также остаются в условиях самоизоляции перегруженными. Все это очень быстро приводит к хронической усталости и преподавателей, и обучающихся. Во-вторых, абсолютно исчезает из процесса обучения его субъектно-деятельностный компонент. Это сильно обедняет процесс обучения испанскому языку.
2. В связи со сниженной двигательной активностью возрастает мышечная усталость и обучающихся, и преподавателей. В дистанционном обучении начинает превалировать самостоятельная работа, превращающая его в заочное обучение. Объемные задания, сроки их выполнения, условия сдачи подчинены общему учебному графику и ритму обычного учебного дня. В удаленном формате реальный день обучающихся складывается следующим образом. Первую половину дня они проводят у экрана, слушая преподавателей, вто-

рую – сидят у тех же экранов мониторов, выполняя домашние задания. Преподаватели проходят тот же путь: первую половину дня ведут занятия, вторую – готовятся к следующей встрече и проверяют выполненные задания.

3. Геолокационная доступность обучения испанскому языку как иностранному. Например, преподаватели и обучающиеся могут находиться на даче и одновременно без всяких проблем проводить и посещать учебные занятия, не тратя время на дорогу и уменьшая таким образом риск заражения. Территориальная независимость подразумевает выход и за границы отечественного образования. Многие зарубежные университеты, в том числе испанские языковые школы, предлагают и транслируют уникальные лекции ведущих специалистов, которые можно посещать в свободном доступе.
4. Возможно расширение персональной доступности обучению испанскому языку как иностранному. В него могут включаться и лица без ограничений физического здоровья, и люди с ограниченными его возможностями и инвалидностью. Оно удобно для соматически больных учащихся, находящихся на длительном лечении.
5. Однообразный фон и небогатые методы преподавания испанского языка как иностранного онлайн, его обедненная эмоциональность вызывают отторжение у экстравертов.
6. При завершении начального этапа внедрения онлайн обучения испанскому языку, налаживания технического оснащения возрастает вероятность перехода вуза на интенсивный образовательный путь вместо экстенсивного. Появляется возможность проводить занятия в формате конференций, вебинаров, реальных дискуссий между студентами разных групп и даже разных вузов. В дальнейшем возможна осмысленная и разумная комбинация аудиторных занятий с дистанционным обучением, привлечение для единичных онлайн-встреч крупнейших специалистов, в том числе из Испании и пр.

Таким образом, преподавание испанского как иностранного в режиме онлайн в условиях пандемии имеет как положительные стороны, так и отрицательные. Однако, большим преимуществом является то, что используемые новые педагогические электронные технологии при преподавании испанского как иностранного на онлайн-занятиях, помогает студентам продолжить образование и защитить себя от коронавирусной инфекции. Использование компьютерных технологий в процессе изучения испанского языка позволяет облегчить процесс его освоения для студентов и создать привычную для них среду.

В заключение отметим, что развитие необходимых компетенций у студентов, изучающих испанский язык как иностранный в условиях пандемии невозможно без использования интернет-технологий, которые необходимо совершенствовать и развивать. Ответственность за развитие данных технологий лежит на плечах не только преподавателей и учебных заведений, но и издательств.

Поэтому задача издательств состоит не только в создании и обновлении дидактических материалов в

электронном формате, но и в разработке онлайн-ресурсов, которые могут стать эффективным инструментом в деятельности современного преподавателя и студента. Одновременно задача вузов и преподавателей – поиск путей сотрудничества с издательствами для создания интернет-ресурсов, отвечающих требованиям программы изучения испанского языка как иностранного и обладающих необходимым инструментарием ведения группы и контроля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковынева И.А. Профессиональная компетентность как важный фактор в подготовке преподавателя высшей школы / В сборнике: Традиционные и инновационные подходы к модернизации медицинского образования. Печатается по решению редакционно-издательского совета Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Курский государственный медицинский университет Федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию». 2010. С. 194-196
2. Ковынева И.А., Петрова Н.Э. Интеграционные процессы в высшей школе РФ: инновационные подходы в системе РКИ / В сборнике: Образовательный процесс: поиск эффективных форм и механизмов Сборник трудов Всероссийской научно-учебной конференции с международным участием, посвященной 82-й годовщине КГМУ. Под редакцией В.А. Лазаренко, П.В. Калуцкого, П.В. Ткаченко, А.И. Овод, Н.Б. Дрёмовой, Н.С. Степашова. 2017. С. 289-293
3. Терентьева Е.Д., Горенко А.А., Карпова Ю.А. Возможности использования официальных интернет-ресурсов в процессе самостоятельной работы студентов при обучении испанскому языку // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. №6. С. 183-186
4. Лешутина И.А. Активизация возможностей личности и коллектива как залог эффективного обучения РКИ / В сборнике: Методика преподавания иностранных языков: традиции и инновации Сборник научных трудов по материалам международной научно-методической конференции-вебинара: В 2-х частях. 2016. С. 291-295
5. Наджафов И.А. Педагогические технологии онлайн-обучения иностранному языку, защищающие студентов в период коронавирусной инфекции // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации : сб. науч. тр. V Междунар. научно-метод. онлайн-конф. (14 мая 2020 г.). – Курск : Изд-во КГМУ, 2020. – С.133-137
6. Enseñar Español como lengua extranjera [Электронный ресурс]. URL: <http://profesoresdeele.org/editoriales-de-ele/> (дата обращения: 28.08.2020)
7. Todoele.net [Электронный ресурс]. URL: http://www.todoele.net/editoriales/Editoriale_list.asp?EditorialesPage=1 (дата обращения: 28.08.2020)
8. SM Español para Extranjeros [Электронный ресурс]. URL: http://www.sm-ele.com/ver_galeria_enlaces.aspx?id=18444 (дата обращения: 28.08.2020)
9. Vista Higher Learning [Электронный ресурс]. URL: <http://vistahigherlearning.com/portales/> (дата обращения: 28.08.2020)
10. Agencia ELE [Электронный ресурс]. URL: <http://www.agenciaele.com/> (дата обращения: 28.08.2020)
11. Santillana Español [Электронный ресурс]. URL: <http://www2.richmond.com.br/vesbibulares/santillana/> (дата обращения: 28.08.2020)
12. Santillana ELE [Электронный ресурс]. URL: <http://www.santillanaele.com/recursos> (дата обращения: 28.08.2020)
13. PONS idiomas [Электронный ресурс]. URL: <https://ponsidiomas.com/etiqueta-producto/espanol/> (дата обращения: 28.08.2020)
14. Habla Cultura [Электронный ресурс]. URL: <https://hablacultura.com> (дата обращения: 28.08.2020)
15. Punto y Coma [Электронный ресурс]. URL: <https://hablaconene.com/inicio/revista-punto-y-coma> (дата обращения: 28.08.2020)
16. EnClave ELE [Электронный ресурс]. URL: <http://enclave-ele.weebly.com/> (дата обращения: 28.08.2020)
17. Hispania Línguas Latinas [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hispanialinguas.com.br/espanhol%20online.htm> (дата обращения: 28.08.2020)
18. Campus Difusión [Электронный ресурс]. URL: <https://www.difusion.com/campus> (дата обращения: 28.08.2020)

© Горенко Анна Александровна (belanna_77@mail.ru), Карпова Юлия Анатольевна (karpovamsu@gmail.com), Терентьева Екатерина Дмитриевна (terentyeva-ed@rudn.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВЛИЯНИЕ СОТРУДНИЧЕСТВА СЕМЬИ И ШКОЛЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У РОДИТЕЛЕЙ

Гулиева С. М.

Бакинский славянский университет
gmor68@inbox.ru

THE INFLUENCE OF FAMILY AND SCHOOL COOPERATION ON THE FORMATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCES IN PARENTS

S. Guliyeva

Summary: Today, reforms are being implemented in the field of education in our country. A new infrastructure related to education is being created, the content is being updated, and teaching staff is being trained. These are not enough to succeed in education. Because the views of the vast majority of parents on the education of children do not meet modern requirements. Family-school ties weaken year after year as students move into the upper grades. Parents' pedagogical skills lag behind the requirements of educational reform. The article examines the impact of family-school cooperation on the formation of pedagogical competencies in parents, analyzes various models of development of pedagogical skills in parents, traditional and non-traditional forms of parent-teacher cooperation.

Keywords: pedagogical competence, cooperation, school, competent parents, education.

Аннотация: Сегодня в нашей республике в сфере образования реализуются реформы, создается новая инфраструктура, связанная с образованием, обновляется содержание, идет подготовка педагогических кадров. Этого недостаточно, чтобы добиться успеха в образовании. Потому что взгляды подавляющего большинства родителей на воспитание детей не соответствуют современным требованиям. Связи между семьей и школой ослабевают из года в год по мере того, как ученики переходят в старшие классы. Педагогические навыки родителей отстают от требований образовательной реформы. В статье исследуется влияние сотрудничества семьи и школы на формирование педагогических компетенций у родителей, анализируются различные модели развития педагогических навыков у родителей, традиционные и нетрадиционные формы взаимодействия родитель-педагог.

Ключевые слова: педагогическая компетентность, сотрудничество, школа, компетентные родители, образование.

В Азербайджанской Республике семья находится под полной защитой государства. Права и обязанности каждого члена семьи охраняются законом. В целях обеспечения физического и интеллектуального развития подрастающего поколения с раннего возраста, получения полного среднего образования, нравственной и духовной зрелости государством наряду с образовательными учреждениями определены права и обязанности родителей. Каждый родитель должен воспитывать своих детей в духе гуманизма, патриотизма, трудолюбия, преданности идеологии азербайджанства, уважения к истории, литературе, языку, национально-духовным и общечеловеческим ценностям. В Семейном Кодексе Азербайджанской Республики сказано, что «родители обязаны обеспечивать основное общее образование детей и воспитывать их» [1].

Родители должны работать с образовательными учреждениями своих детей, чтобы справиться с этой обязанностью. Особого внимания заслуживают два аспекта сотрудничества родителей и учителей:

1. родители регулярно получают информацию об

интересе своих детей к обучению, навыках общения с одноклассниками и учителями, поведении, посещаемости, учебных достижениях, профессиональном интересе, знакомятся с эффективной и качественной организацией учебного процесса на уроках;

2. родители участвуют на организованных школой мероприятиях, семинарах, презентациях проектов, посвященных воспитанию детей, родительским собраниям, руководству школы, повышая их педагогическую культуру. Эффективная организация взаимодействия родителей и учителей (индивидуального или коллективного) играет важную роль в формировании педагогических компетенций у родителей. Сотрудничество родителей каждого ученика с учителем важно для определения правильного образа жизни этого ученика. В.А. Сухомлинский сравнивал учителя с врачом и писал: «Как врач исследует множество факторов, от которых зависит здоровье человека, так педагог должен исследовать духовный мир ребенка» [2, с.45]. Если у родителей нет исчерпывающей

научной информации об ученике, учителю будет сложно диагностировать и прогнозировать развитие детей. Это требует от родителей и учителей комплексного подхода к одному и тому же вопросу. Для этого родитель, который приходит в школу с ребенком, должен с первого дня стать участником педагогического процесса.

Теоретическая разработка и практическое применение форм и способов взаимодействия учителя и родителей всегда были в умах азербайджанских педагогов. Изучение взаимоотношений педагогов и родителей в воспитании подрастающего поколения началось преимущественно во второй половине XIX века. Создание государственных школ в Азербайджане, распространение просветительского движения, наряду с обучением детей школьного возраста, заставили их родителей учиться в пятничных и вечерних школах, учрежденных благотворительными организациями. Если в то время российские педагоги К. Душинский, В.П. Вахтеров, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт писали о необходимости согласования семейного и школьного образования, то роль родителей (особенно матери) в воспитании детей была подчеркнута на социально-педагогических воззрениях азербайджанских педагогов М.Ф. Ахундова, А.А. Бакиханова, М.Ш. Вазеха, Г.Б. Зардаби.

М.Ф. Ахундов констатировал, что «держат женщин в неволе и в чадре – большой вред» [3, с.112], «Не оставляйте их без образования» [3, с.112]. Г. Б. Зардаби заявил, что дети должны получить первое воспитание в семье, от матерей, и написал, что если матери не помогают, школа не может воспитывать ребенка одна [4, с.201]. Маммадага Шахтактинский говорил, что мать оказывает большое влияние на воспитание ребенка, и многое передается от матери к ребенку: «Матери – естественные воспитатели детей» [5, с.139]. Ф.Б. Кочарли, Р. Эфендиев, Н. Нариманов, Дж. Мамедгулузаде, У. Гаджибеков, А. Гусейнзаде, С.М. Ганизаде, Ф. Агазаде, А. Саххат и другие ценили роль матери в воспитании детей, боролись за образование женщин и за то, чтобы они стали активными членами общества. М.А. Расулзаде подчеркивал их важную роль в духовной жизни нации, считая матерей носителями национального мышления. Н. Нариманов считал развитие природных способностей детей важным условием семейного и школьного воспитания.

В целом конец XIX – начало XX века – очень важный этап в образовательно-воспитательной культуре Азербайджана. В этот период азербайджанские мыслители серьезно занялись как теоретико-методологическими, так и практическими проблемами воспитания, сделали серьезные научные обобщения о нравственном, духовном, физическом и духовном развитии подрастающего поколения. Их богатое педагогическое наследие вклю-

чает ценные сведения о семейном воспитании, образовании и воспитании женщин, а также о сотрудничестве родителей и учителей. В результате анализа теоретического наследия классиков педагогической мысли можно выделить следующие модели сотрудничества семьи и школы в тот период:

1. модель «школа – центр обучения в социальной среде». Здесь вокруг ребенка были объединены все средства обучения и воспитания.
2. традиционная школьная модель, которая влияет на улучшение образовательной среды в семье, расширение родительно-педагогических отношений.
3. модель «горизонтальных линий». Эта модель была широко распространена в Азербайджане в 1920-е годы. В этой модели учитель должен был играть важную роль в педагогике среды во вновь создаваемых образовательных учреждениях, в организации саморазвития, самоорганизации и самообразования детей и родителей.

Во второй половине 1930-х годов демократические подходы к сотрудничеству учителей и родителей отошли на второй план, а авторитарное влияние школы на семью усилилось. В этот период применялась модель «школы социального контроля». Учитель, отвечающий за поведение детей в школе, на улице и в семье, также имел право судить детей. Все это означало жесткий контроль над семейным воспитанием, детско-родительскими отношениями в семье, поведением детей в семье. Каждый ребенок дошкольного возраста был предварительно зарегистрирован в школьном реестре по месту жительства. Как правило, школа не учитывала мнения и пожелания родителей или учеников. Школа доводила до родителей свои образовательные потребности через «родительские университеты», «педагогические лекции» и индивидуальные беседы. Поскольку программы педагогической подготовки родителей разрабатывались школой, содержание, формы (коллективные, индивидуальные) и методы (лекции, индивидуальные беседы) проводимой для них педагогической работы определялись учителями.

Юридически семья находилась в зависимости от школы и не могла проявлять инициативу. Школа оказала значительное влияние на семью из-за отсутствия механизма мониторинга и формальной оценки проводимой воспитательной работы. От семьи требовалось безоговорочно поддерживать политику государства и школы в области образования, следить за обучением и поведением своих детей, повышать их политическую и педагогическую подготовку на родительских собраниях и «педагогических лекциях», а также содействовать школьной экономической и образовательной деятельности.

В 1950-е годы предпочтение было отдано более демократичной модели сотрудничества учителей и родителей. Смягчение общественно-политической жизни в послевоенный период также серьезно отразилось на семейных и школьных отношениях. А. Сеидов, М. Мехдизаде, М. Мурадханов, Б.Б. Комаровский, И. Валиханлы и другие отметили важность установления взаимоотношений между семьей и школой на основе демократических подходов в формировании школьной личности. Выделены два основных направления содержания работы учителя с родителями: 1) воспитание характера в детях; 2) контроль за дисциплиной и успеваемостью детей [6].

После смягчения в обществе произошло изменение содержания дисциплинарного воспитания детей в семье и школе. Давление школы на семью сменилось равноправным сотрудничеством. Воспитывались педагогические и психологические требования в воспитании детей как в школе, так и в семье. Вместо того, чтобы привлекать школьников к обучению административными средствами, была выдвинута идея создать среду, в которой они смогут повысить свою инициативу, творческий потенциал и дисциплинированность.

В 60-70-е годы XX века процесс демократизации продолжился во взаимодействии семьи и школы. В первую очередь это было связано с концепцией формирования нового человека – разносторонней и гармонично развитой личности. Воспитание подрастающего поколения, отличающегося нравственной чистотой и физическим совершенством, может стать возможным благодаря взаимодействию семьи и школы. В то время акцент делался на формировании гражданского отношения школьников к жизни и общественной деятельности. Усовершенствованы формы и способы взаимоотношений между семьей и школой. Повышение уровня образования родителей придало новое содержание и направление сотрудничеству родителей и учителей.

Во второй половине 1980-х и в 1990-х гг. в системе образования начались изменения в результате реформ в обществе. В связи с этим ведутся интенсивные исследования, направленные на решение вопроса взаимодействия учителей и родителей. В этот период в теории и на практике совершенствуются формы и методы взаимодействия учителей и родителей, определяется содержание работы школы с семьей, выдвигается идея дифференцированного подхода к развитию педагогической культуры у родителей. Уточнены теоретические положения педагогического просвещения родительских групп, исследованы причины семейных конфликтов, даны конкретные рекомендации родителям по воспитанию детей.

Социально-экономические изменения в обществе в

последние десятилетия привели к значительным изменениям в сотрудничестве родителей и учителей. Были созданы современные учебные заведения (гимназии, лицеи), начали работать школы английского, французского, немецкого и турецкого языков. Существенные изменения претерпели не только содержание образования, но и формы обучения. У родителей была возможность изучить услуги разных учебных заведений, чтобы выбрать то, что им больше нравится. В результате появилась возможность прямо и косвенно влиять на школу.

В 1930-х и 1940-х годах у школы была прекрасная возможность влиять на семью, но в 1950-х годах это влияние стало постепенно снижаться. В 60-х и 70-х годах отношения между школой и семьей превратились в партнерство равных субъектов. За последнее десятилетие возможности родителей влиять на школу значительно расширились. Наряду со всем этим в поведении детей есть много недостатков. Социальные сети, телевидение, Интернет и другие источники информации негативно влияют на воспитание детей на основе национально-духовных ценностей.

Одним из факторов, негативно влияющих на сотрудничество семьи и школы, является резкая разница социально-экономических показателей семьи. В результате социального расслоения населения у каждой родительской группы возникли разные образовательные потребности. В соответствии с целями того социального класса, который они представляют, родители определили адекватные требования и ожидания в отношении образования и развития своих детей. Близкий уровень образования родителей определенных социальных групп к учителям создал иную модель сотрудничества семьи и школы. В результате социального расслоения, пронизывающего образовательный процесс и воспитание подрастающего поколения, школа стала объектом серьезной критики со стороны родителей, СМИ и общества в целом.

Проблема вовлечения родителей в педагогический процесс в очередной раз стала предметом научных дискуссий исследователей, и были определены единые педагогические требования к родителям (ответственность за будущее детей, физическое, умственное, нравственное воспитание). Исследователи, изучающие теоретические и технологические вопросы семейного воспитания, представили понятия педагогического сотрудничества, «эффективное образовательное сотрудничество» и определили виды сотрудничества (приглашение родителей в школу, родительские собрания, «День родителей», родительские университеты, педагогические лекции и т. д.). Эффективная организация педагогического сотрудничества изучалась как важное условие повышения эффективности воспитательной деятельности семьи.

Современная модель сотрудничества семьи и школы привлекает внимание своей демократичностью, гуманизмом и современностью. Теоретические основы современной модели отражены в «Законе Азербайджанской Республики об образовании» [7].

Сотрудничество учителей и родителей важно на всех этапах школьной жизни, но особенно важно в первые годы обучения ребенка. В эти годы ребенок еще не может контролировать свои чувства и поведение, потому что он очень близок к семье. В раннем школьном возрасте у ребенка меняется вид деятельности, учеба становится ведущей деятельностью, и в общении и отношениях с другими людьми возникает иная ситуация. Образ жизни ребенка также меняется по мере появления новых обязанностей (образование, школьная дисциплина и т. д.). Сотрудничество родителей и учителей особенно важно на этом этапе, так как формирование личности учеников начальных классов происходит в семье и в школе (в процессе общения с одноклассниками и учителями) под влиянием новых занятий и людей, с которыми они общаются. Адаптация первоклассников к школе тесно связана с их психологической подготовкой в семье. Большинство родителей оценивают готовность своего ребенка к школе по уровню знаний. По их словам, если дети умеют считать, читать стихи, узнавать буквы, то они готовы к школе. Это неправильный подход. Прежде чем учить детей чтению и письму, родители должны привить им чувство уверенности в себе, научить их просто выражать свои мысли и побудить их пойти в школу. Родители должны серьезно относиться к социализации своих детей, с этой целью отвести их в детский сад и проводить с ними время. Поскольку педагогическая деятельность является функцией учителя, он систематически и последовательно преподает ученикам необходимые знания в соответствии с их возрастом и уровнем познания. Поскольку дети в семье психологически не готовы к школе, они не могут адаптироваться к учителю и одноклассникам как в дошкольной группе, так и в школе, и выражают свои протесты в слезах. Основная причина этого – неспособность родителей создать среду для общения своих детей в семье. У таких детей возникают недопонимания со сверстниками и учителями из-за агрессии и раздражительности. Начальная школа – это особый этап в жизни ребенка. На этом уровне образования ученики требуют особого внимания как со стороны учителей, так и со стороны родителей. После поступления ребенка в школу происходит переход к учебной деятельности, расширяется взаимодействие с окружающим миром, затем у него начинает формироваться положительное отношение к образованию, школе, учителям и сверстникам и новая социальная позиция. Решение новых задач и понимание новых обязанностей зависят от эффективной организации сотрудничества учителей начальных классов и родителей. Есть разные формы и компоненты

взаимодействия. Организационно-процедурная составляющая взаимодействия учителя и родителей включает в себя систематическое и постоянное взаимодействие учителей и родителей, организацию и выполнение работ, связанных с воспитанием ребенка, а также методы, инструменты, формы и принципы взаимодействия учителей и родителей.

Эффективность сотрудничества учителя и родителей зависит от правильного выбора и применения методов. «В педагогическом смысле метод – это система действий, осуществляемых с целью оптимального донесения до учащихся реалий жизни, вооружения их знаниями, умениями, привычками в рамках программы, формированием у учащихся необходимых качеств (патриотизм, трудолюбие, смелость, доброта и др.)» [8, с.67]. В этом процессе под руководством учителя студенты приобретают систему знаний, умений и навыков. Методы, являющиеся индикатором эффективности взаимодействия учителя и родителей, – это способы взаимодействия учителей, учеников и их родителей, которые являются участниками всего педагогического процесса для решения образовательных задач. Чтобы предсказать результат сотрудничества семьи и школы в воспитании детей, педагог должен знать особенности методов педагогической деятельности. Как упоминалось выше, успешный результат зависит от выбора и применения наиболее оптимальных методов.

Правильный выбор методов взаимодействия педагога с родителями играет важную роль в педагогическом просвещении родителей, формировании педагогической культуры. Родитель с необходимыми педагогическими навыками отличается своей репутацией и личным примером применения правильного метода в воспитании своих детей. Учитывает определенные требования при организации процесса воспитания в семье.

В наше время в сотрудничестве учителя и родителей чаще всего используются следующие методы: лекции, интервью, консультации, дискуссии, дебаты и тренинги. Совместимость выбранного метода с формой взаимодействия учителя и родителей (коллективное, групповое, индивидуальное) обеспечивает его эффективность.

На формирование личности ребенка в семье влияет множество факторов: 1) личностный потенциал и характер ребенка; 2) участие обоих родителей в воспитании детей; 3) ожидание единства образовательных воздействий (между членами семьи, между семьей и школой); 3) планомерная, последовательная и непрерывная воспитательная работа в семье; 4) уважение к личности ребенка; 5) искренность и доброта родителей к созданию здоровой среды для воспитания ребенка.

В сотрудничестве учителя и семьи используются формы массовой работы. На практике также распространены индивидуальные консультации и домашние визиты в сотрудничестве между учителем и родителями. Традиция, когда учителя отправляются домой с целью изучения педагогического потенциала родителей и оказания педагогической поддержки семье, восходит к 70-80-м годам. Они собрали обширную информацию об индивидуальных характеристиках детей. Учителя имели полное представление об успеваемости учеников и уровне образования. К сожалению, в последнее время эта традиция была забыта.

До последнего времени учителя использовали в практической работе с родителями учеников в основном традиционные формы семейно-школьных отношений. В наше время наряду с традиционными формами работы выполняются также нетрадиционные формы работы. В то время, когда в 2020 году миру угрожает пандемия коронавируса, все учебные заведения Азербайджана временно приостановили свою деятельность в рамках превентивных мер. Для обеспечения непрерывности обучения занятия были организованы на платформах Zoom, Microsoft Teams, Skype. Эффективное использование этих платформ принесло новый контент в сотрудничество учителей и родителей. Возникли нетрадиционные формы сотрудничества между учителем и родителями, т.е. новая модель (онлайн-консультации, онлайн-обсуждения, онлайн-встречи в классе и т. д.). Фактически, этот процесс начался в некоторых школах страны. Некоторые государственные и частные школы уже много лет внедряют электронное правительство, электронные журналы и электронные дневники. С помощью современных технологий родители знакомились с организацией учебного процесса в школе, где их дети учатся дома или на работе в режиме онлайн, отслеживали результаты обучения своих детей, общались с учителями и обменивались мнениями. Был положительный опыт в области виртуальной школы. Эпидемия коронавируса ускорила и расширила охват. Zoom, Microsoft Teams, Skype имеют возможность работать на платформах. Родители студентов, обучающихся онлайн, также должны были изучить программу, чтобы поддерживать связь с учителями и помогать своим детям. Хотя введение дистанционного образования в средних школах кажется многообещающим, нет сомнений в том, что онлайн-встречи учителей и родителей будут продолжаться.

Эффективность результатов сотрудничества учителя и родителей зависит не только от применения оптимальных методов, но и от учета определенных принципов. Обобщая научно-педагогическую литературу и имеющийся опыт, принципы взаимодействия педагогов и родителей можно определить следующим образом:

1) принцип единства воспитательных воздействий; 2) принцип оптимизма; 3) индивидуальный подход; 4) субъективность; 5) гуманизация межличностных отношений.

Как и в процессе обучения, применение этих принципов в сотрудничестве учителя и родителя должно быть комплексным и действовать в форме органического единства. Учитывая, что эти принципы создают концепцию сотрудничества между учителем и родителями, мы можем представить его как систему. Тогда каждый из этих принципов действует как компонент этой системы. Для эффективного применения этих принципов должны быть соответствующие педагогические условия, основанные на сотрудничестве учителей и родителей в начальной школе.

Под педагогическими условиями понимается совокупность содержания, формы, методов и средств, направленных на решение поставленных образовательных задач. Учителя начальной школы должны работать с родителями, чтобы комплексно применять вышеуказанные принципы, принимая во внимание внешние (средовые) и внутренние факторы (педагогические потребности родителей и т.д.), субъективные и объективные влияния на процесс. По этой причине при установлении контакта с семьей учителя должны обращать особое внимание на два аспекта: 1) организационный; 2) психолого-педагогический.

Учет как организационных, так и психолого-педагогических аспектов требует педагогической компетентности и профессионализма от учителей начальных классов. Решение поставленных задач в сотрудничестве педагога с родителями зависит, с одной стороны, от выбора подходящих условий сотрудничества, знакомства родителей с семьей, правильного планирования организационной работы, а с другой стороны, от учета педагогических и психологических факторов.

На наш взгляд, хотя условий для эффективности взаимодействия учителя и родителей много, учитель должен обратить особое внимание на 4 условия:

1. Понимание учителем необходимости взаимодействия с родителями как цели и критерия учебного процесса. Цель – главное условие учебного процесса, прогнозирование результатов деятельности. Цель также должна быть диагностической.
2. В процессе сотрудничества подходить к родителям индивидуально, проявлять творческий подход, отдавать приоритет диалогу на встречах. Это условие отражает индивидуальный подход учителя. Педагог разрабатывает стратегию учебной деятельности и определяет тактику действий в конкретной ситуации.
3. Педагог имеет профессиональные коммуникатив-

ные навыки. По мнению психологов, коммуникативные навыки являются неотъемлемой частью культуры общения. Во время взаимодействия с родителями педагог должен выполнять все функции общения (контакт, информацию, мотивацию, координацию, понимание, создание эмоционального состояния у участников, влияние и др.), быть организатором коллективной деятельности и взаимоотношений. Это требует от учителя ряда коммуникативных навыков.

4. Способность учителя сочувствовать и размышлять. Это состояние тесно связано с третьим условием. Тот факт, что учитель сочувствует к родителям или ученикам, что он взволнован неудачей ученика, разделяет его чувства и эмоции, является признаком его сочувствия. Учитель также

проявляет сочувствие к тому, чтобы чувствовать эмоциональное состояние ученика через его или ее поведение, действия и выражения лица в процессе обучения.

Поскольку образовательный процесс связан с социально-экономическими и культурными потребностями общества, модели сотрудничества учителя и родителей изменились в соответствии с этой потребностью за последние сто лет. Формируются новые модели взаимодействия учителя и родителей в соответствии с требованиями современности. При создании новой модели взаимоотношений школы с родителями младших школьников может оказаться эффективным учет потребностей общества, цели школы, а также педагогического потенциала и индивидуальных особенностей семьи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Azərbaycan Respublikasının ailə məəcəsi. <http://www.e-qanun.az/code/10>
2. Сухомлинский В.А. О воспитании: Золотой фонд педагогики / сост. Д.И. Латышева. М.: Школьная пресса, 2003. - 192с.
3. Axundov M.F. Əsərləri. 3 cildə. II c., Bakı: Elm, 1988, 388 s.
4. "Əkinçi" qəzeti (1875-1877). Tam mətni. (ərəb əlifbasından kirill əlifbasına çevirəni və nəşrə hazırlayanı: T.Həsənzadə). Bakı: Azərənşr, 1979, 464 s.
5. Şahaxtılı M. Seçilmiş əsərləri. Bakı: Çapıoğlu, 2006, 432 s.
6. Muradxanov M., İtelson L. Məktəbdə şüurlu intizam tərbiyəsi. Bakı: Azərənşr, 1955, 120 s.
7. Azərbaycan Respublikasının təhsil Qanunu. "Xalq qəzeti" 19 iyun 2009-cu il
8. Əhmədov B. Azərbaycan dili təliminin qanunları, prinsipləri və metodları. Bakı: Maarif, 1974, 114 s.
9. Paşayev Ə., Rüstəmov F. Pedaqogika, Bakı: Elm və təhsil, 2012, 463 s.
10. Abbasov A. Ailə pedaqogikası. Bakı: Mütərcim, 2019, 270 s.
11. Çələbiyev N. Ailə psixologiyası. Bakı: Mütərcim, 2015, 422 s.

© Гулиева С. М. (gmor68@inbox.ru)

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ: НОВАЯ РЕАЛЬНОСТЬ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES: THE NEW REALITY OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA

*S. Ignatov
E. Mulyavina*

Summary: The aim of the research is to study the possibilities of actualizing the format «individual educational trajectory» in the system of professional training of university students. The article discusses the problems of developing its content basis. The authors consider approaches to its modeling, offer one of the possible options for structuring the variable component of this format.

Keywords: individual educational trajectory, professional training of university students.

Игнатов Сергей Борисович

*К.н., доцент, Тюменский индустриальный университет
ignatoff.se2017@yandex.ru;*

Мулявина Элеонора Александровна

*к.н., доцент, Тюменский государственный
институт культуры
emulyavina@rambler.ru*

Аннотация: Целью исследования является изучение возможностей актуализации формата «индивидуальная образовательная траектория» в системе профессиональной подготовки студентов вуза. В статье обсуждаются проблемы разработки его содержательной основы. Авторы рассматривают подходы к её моделированию, предлагают один из возможных вариантов структурирования вариативной составляющей этого формата.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, профессиональная подготовка студентов вуза.

Человечество входит в новый постиндустриальный мир, который характеризуют ускоряющаяся темпоральность, грандиозное увеличение цивилизационных показателей, гиперэкспоненциальный рост объёма научных знаний, быстрая смена образцов техники и технологий, стремительная цифровизация и информатизация, которые вызывают колоссальные преобразования во всех сферах жизни общества, структуре занятости населения и спектре профессий.

Чтобы быть успешным в этом мире человеку необходимо строить жизнь и профессиональную деятельность по новым лекалам. Особую роль в их освоении играет система высшего профессионального образования как завершающая ступень формального обучения для значительной массы граждан. Его стратегической целью становится подготовка специалистов новой формации, готовых к:

- строительству оптимальных жизненных, профессиональных и образовательных стратегий в динамично изменяющемся мире, продуктивной профессиональной деятельности;
- мобильности в профессиональном самоопределении на протяжении всей жизни, быстрому «переучиванию» и расширению поля своих возможностей, а при необходимости и к оперативной смене профиля своей деятельности;
- пониманию трудностей перехода в смежные об-

ласти или за их пределы, обретению новых профессиональных и метапредметных компетенций, активному освоению новых функций, для решения междисциплинарных задач и осуществлению идей устойчивого развития общества;

- работе в команде, поиску в кризисных ситуациях правильных и быстрых нестандартных решений и их эффективному использованию;
- освоению навыков прогнозировать, «заглядывать за горизонт» событий, генерировать новые идеи, ставить цели, планировать, разрабатывать и прокладывать оптимальный маршрут к их достижению, учитывая при этом потребности общества в специалистах новых профилей, свои индивидуальные способности и потенциальные возможности в их освоении.

Формирование выпускников с набором таких качеств требует концептуальных перемен в системе их подготовки и вывода учебного процесса за рамки сложившейся традиционной системы. Наряду с фундаментальной узкопрофессиональной подготовкой необходимо обеспечить им условия для освоения широкого междисциплинарного поля и создать возможности для реализации собственного пути к постижению профессии [4,5,7].

В последние десятилетия науки об образовании всё

чаще обращаются к поискам способов трансформации вузов, созданию новых образцов их функционирования, разработке содержания образования и технологий обучения, способных повысить коэффициент полезного действия высшей школы в «производстве» специалистов, востребованных не только на актуальном рынке труда, но и в обозримом будущем. По мнению ряда исследователей в области теории и методики профессионального образования одним из перспективных в этом плане может стать формат (или модель) подготовки выпускника, получивший название «индивидуальная образовательная траектория» (ИОТ) [1, 3].

Достаточно широкое распространение эта модель нашла в странах Западной Европы и Америки. На обучение с использованием её инструментов перешёл ряд вузов стран ближнего зарубежья (Казахстан, Белоруссия и др.). Она становится новой реальностью высшего профессионального образования и в России [6].

О своём переходе на эту модель обучения заявили отдельные трансформирующиеся вузы (Т-вузы) Москвы, Санкт-Петербурга, Урала и Сибири. На сегодняшний день разработаны концептуальные подходы к организации процесса обучения студентов в идеологии ИОТ, обозначены основные этапы её освоения, обсуждаются образовательные технологии, адекватные этому формату, система тьюторского сопровождения обучающихся. В рамках пилотных проектов осуществляются психолого-педагогические исследования динамики личностных качеств студентов, обучающихся по индивидуальным траекториям, накоплен значительный объём эмпирических данных.

Однако опыт использования модели ИОТ в разнопрофильных Т-вузах ставит множество вопросов в плане недостаточности теоретико-методологического и методического обеспечения, что существенно снижает шансы её внедрения в повсеместную практику.

Одной из малоизученных проблем организации ИОТ в вузе является моделирование пространства образовательных возможностей (ПОВ) студентов. Оно включает содержание образования, совокупность технологических, организационных и технических средств, помогающих студенту выстроить и реализовать собственный путь его освоения и продвижения к профессии. На каждом этапе следования студента по этому пути ПОВ (особенно в его содержательной части) будет изменяться, корректироваться, а возможно и кардинально перестраиваться.

Ориентиры для его моделирования задаёт стратегическая цель обновляющегося высшего образования. Соподчинённые с ней учебные и воспитательные цели направлены на развитие у выпускника тех профессио-

нальных и личностных качеств, которые будут ему необходимы для успешного освоения профессии в формате ИОТ:

- способности к самоопределению, самоорганизации, саморегуляции, проектированию своей деятельности, оперативному, тактическому, перспективному и стратегическому её планированию, рефлексии и самокоррекции;
- концептуального мышления, умения прогнозировать желаемое будущее, ориентируясь на перспективы развития общества, изменения в сфере занятости, спектре профессий и в соответствии с этим выбора стратегии освоения ИОТ;
- компетенций, предусмотренных ФГОС ВО, с учётом их значимости в организации личной жизни и производственной деятельности в обозримом будущем;
- умения просчитывать последствия своих действий, понимания своей социальной миссии и значимости своей профессиональной деятельности в обеспечении устойчивого развития общества;
- мобильности и готовности к решению междисциплинарных задач и командной работе в смежных областях и за их пределами.

Ключевой составляющей ПОВ, обеспечивающей успешность их формирования, является содержание образования. Однако вопросы его моделирования в контексте ИОТ изучены недостаточно. Пока не выработаны общие критерии разработки его структуры, остаются открытыми вопросы, касающиеся принципов конструирования и наполнения её информационного поля. [2].

Основная сложность в решении этих вопросов связана с колоссальным спектром направлений и профилей подготовки выпускников. В реестр Минобрнауки включено 58 укрупнённых групп направлений (УГН) подготовки бакалавров, внутри каждой из которых выделяется около десятка более узких направлений. В каждом направлении выделяются отдельные профили, количество которых может быть весьма значительным. Поэтому на стартовой ступени разработки ПОВ можно обозначить лишь контуры его содержательной основы, которую определяет учебный план профиля.

Каждый вуз, создавая учебные планы для выбранных им направлений и профилей подготовки выпускников, ориентируется на основную образовательную программу (ООП, разработанную на основе примерной основной образовательной программы (ПООП), с учётом ФГОС, рекомендаций консорциума «родственных» вузов и рынка труда.

Его базис составляют дисциплины, входящие в первую часть учебных планов (ранее называвшуюся ин-

вариантной), которая включает регламентированный перечень социально-гуманитарно-экономических, естественнонаучных и профессиональных дисциплин, обязательных для изучения и перечень компетенций, формируемых у студента. Благодаря чёткой регламентации дисциплин в этой части снижается (либо вообще исключается) сложность перехода студента с одного профиля на другой внутри данного направления подготовки не только в конкретном вузе, но и при переводе в другой «родственный» ВУЗ.

В сложившемся традиционном высшем образовании естественнонаучные и социально-гуманитарные дисциплины, закладывающие элементы концептуального мышления, расширяющие общекультурный кругозор начинающего студента, формирующие его метапредметные, универсальные, общепрофессиональные и культурные компетенции, изучаются на первом и втором курсах. При обучении в формате ИОТ студент может их осваивать на разных её этапах. Но при этом необходимо учесть, что будет меняться характер содержания дисциплин и способы их освоения. Если на младших курсах они носят пропедевтический ознакомительный характер, то на старших – обобщающий, завершающий формирование целостной картины мира и концептуального мышления выпускника.

При организации ИОТ в учебных планах, как и в случае традиционной системы подготовки, устанавливается определённая последовательность изучения дисциплин, составляющих основу будущей профессии. И «перескочить» через её барьер весьма затруднительно, а иногда и практически неосуществимо. Например, в технических вузах невозможно начать изучение таких дисциплин, как «сопротивление материалов» или «электротехника», не освоив курсы высшей математики и физики. В биолого-медицинских – начать изучать генетику, не изучив биохимию. В языковом вузе, прежде чем освоить курс «общего языкознания», необходимо изучить введение в языкознание, фонетику, лексику, морфологию, синтаксис и другие частные языковые дисциплины. Основательно освоить профессиональные юридические дисциплины невозможно без знания основ римского права. И перечень подобных примеров можно продолжить.

Горизонтальное расширение содержательного поля ПОВ и его углубление в рамках этой части учебных планов осуществляется, как правило, за счёт усиления междисциплинарных связей, интеграции разнопредметных знаний, реализации принципа трансдисциплинарности, обновления информационного поля учебных дисциплин с учётом новейших достижений в науках о природе, обществе, человеке, в технике и технологиях.

Вторая часть учебных планов (ранее называвшаяся вариативной) имеет неисчерпаемые потенциальные

возможности в расширении индивидуального ПОВ студента. Именно её многовекторное содержательное поле создаёт ему реальную возможность самостоятельно выстраивать собственную ИОТ на основе выбора тематики предлагаемых для изучения курсов и темпоральности их освоения.

Но именно с её формированием связаны самые серьёзные проблемы и наибольшие трудности. При том обилии УГН, которое представлено в реестре Минобрнауки, привести контуры ПОВ к какому-то общему знаменателю и унифицировать содержание второй части учебных планов весьма затруднительно. Но обосновать общие принципы её построения возможно, в рамках определённой УГН решение этой проблемы вполне реально. Весьма своевременной является рекомендация Минобрнауки начинать профилизацию (ранее называлась специализацией) с третьего курса, когда студент уже освоил систему общеобразовательных дисциплин. Это позволит сохранить полноценность общеобразовательного уровня всех направлений в рамках конкретных УГН и в то же время отразить их специфику.

Отдельные Т-вузы, создавая эту часть ПОВ, ориентируются на одну из моделей, разработанных ещё в девяностые годы прошлого века в зарубежной школе [8].

Эта модель включает четыре взаимодополняющие части:

- ядерный курс (the Core Curriculum),
- меж- и внутрипредметную (the Curriculum of Connections),
- практическую (the Curriculum of Practice),
- идентификационную (the Curriculum of Identity).

Ядерный курс рассматривается как стартовая площадка обучения и включает ключевые факты, понятия, принципы и умения, существенные для изучения последующих дисциплин.

Вторая часть включает элективы и создаётся для того, чтобы обучающиеся имели возможность применять приобретенные знания в ситуациях необходимости меж- и внутрипредметного синтеза.

Третья часть предполагает формирование аналитических, исследовательских умений.

Четвертая часть предоставляет возможность раскрыть индивидуальность в процессе учебной, главным образом самостоятельной, работы.

Однако, при практической реализации этой модели в вузах, возникает ряд проблем. При её формировании из рекомендуемого консорциумом перечня дисциплин вузом выбираются наиболее соответствующие его тради-

циям, профильной направленности ООП, потребностям регионального рынка труда и запросам потенциальных работодателей. Этот список дополняется разработанными преподавателями вуза курсами, вариативными модулями, спецкурсами, элективами, факультативами и другими структурными элементами.

Наборы включённых в неё дисциплин и курсов и их содержание для одного и того же профиля в разных вузах могут существенно различаться. Это вызывает определённые трудности для студента при переводе в другой вуз. И даже переход между близкими профилями внутри одного вуза вызывает затруднения, связанные с несоответствием наборов формируемых компетенций, взаимозаменяемостью и взаимозачётностью избираемых для изучения курсов и их контента.

Студентам предлагается избыточный перечень подобных структурных элементов, дополняющих содержание базовых дисциплин и расширяющих их кругозор. Но, как показывает практика, зачастую подбор этих курсов носит «стихийный» характер, их информационное поле бывает недостаточно глубоко связано с содержательными линиями дисциплин первой части учебных планов, отражает в основном научные интересы и приоритеты отдельных преподавателей [2].

Как не растеряться студенту и не запутаться в необозримом поле предлагаемых курсов и не потерять стратегическую линию восхождения к профессии? Конечно, в этом плане велика роль института тьюторства. Тьютор выступает, и помощником студента, и советчиком, и его

«путеводителем» по ИОТ. При этом выбор студентом того или иного курса будет лишь отчасти самостоятельным.

Для обеспечения возможности самостоятельного выбора вариативных элементов ООП необходима их систематизация и создание обязательных пулов дисциплин по выбору, продуманной с точки зрения компетентностной «равноценности». Важно позаботиться о взаимозаменяемости, встроенных в них курсов и возможной их взаимозачётности при переходе с одного профиля обучения на другой или из одного вуза в другой. Количество пулов должно быть регламентировано и утверждено на уровне консорциума вузов, близких по направлению. Студент имеет право выбора одной из дисциплин пула. При этом зачёт по выбранной дисциплине означает и зачёт всего пула. Однако разработка системы таких пулов и входящих в них равнозначных курсов по выбору – одна из сложнейших методических задач. Трудности вызывает не только создание контента курсов по выбору, но и определение их равнозначности и «веса» в подготовке специалиста.

Решение этих проблем требует серьёзных научно-методических исследований команд преподавателей вузов по изучению междисциплинарных связей базовых дисциплин первой части учебного плана, выявлению лакунов в их содержании, выработке рекомендаций по их заполнению за счёт дисциплин вариативной части. В этом плане будет полезной работа по созданию матрицы образовательных ресурсов и конструирования иерархии взаимозаменяемых курсов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вергун, Т.В., Колосова, О.Ю., Гончаров, В.Н. Индивидуальные образовательные траектории студентов в высшей школе: к постановке проблемы // Современные наукоёмкие технологии. – 2016. № 12 – 2. – С. 313 – 317.
2. Гамукин В.В. Индивидуальные образовательные маршруты в вузе // Инженерное образование. – 2019. № 25. – С 27 – 36
3. Зеер, Э.Ф., Сыманюк, Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. – 2014. № 3. – С. 74 – 82.
4. Зинченко, Ю.П., Дорожкин, Е.М., Зеер Э.Ф. Психолого-педагогические основания прогнозирования будущего профессионального образования: векторы развития // Образование и наука. – 2020. № 22(3). – С. 11 – 35.
5. Лукша, П., Кубиста, Д., Ласло, А., Попович, М., Ниненко, И. Образование для сложного общества. Доклад Global Education Futures / П. Лукша, Д. Кубиста, А. Ласло и др. Москва: Российский учебник, 2018. – С. 213.
6. Мясоедова, В.А., Лебедева, Н.А. Проблемы модификации деятельности российских вузов на основе мировой практики развития образовательных учреждений // Современное образование. – 2016. № 4. – С. 29 – 37.
7. Новиков, А.М. Постиндустриальное образование. Москва: Эгвес. – 2008. – 136 с.
8. Tomlinson C.A. The Parallel Curriculum / C.A. Tomlinson, S.N. Kaplan, J.S. Renzulli et al.: Corwin Press, 2002. – 270 p.

© Игнатов Сергей Борисович (ignatoff.se2017@yandex.ru), Мулявина Элеонора Александровна (emulyavina@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЗНАЧЕНИЕ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ

THE VALUE OF IMAGINATIVE THINKING IN TEACHING PHYSICS

*E. Ilicheva
Yu. Ilicheva
T. Kholodenina*

Summary: The article deals with the problem of teaching natural science disciplines, and physics in particular, in educational institutions of secondary vocational education. There is a contradiction between the high requirements in physics for the students of SPO technical profile and the actual level of training of first-year students, between the educational potential of physics in professional training of students of technical specialties and insufficient development of methodical technologies to realize that potential in the formation of professional competencies of graduates SPO. To form on this basis, within one academic year, future young specialists will have the knowledge and skills that they will need to study special disciplines and in their future work with traditional methods of training – a task that is almost impossible to achieve. The inharmonious formation of scientific concepts in students is explained by the opposition of the logical method of cognition of reality and the emotional-figurative one. Working with students, teachers pay attention to the development of verbal-logical thinking as the leading type of thinking and actually ignore the rest of its types. Physics has huge opportunities to use imaginative components of teenagers' thinking. The concept of teaching methods based on the use of not only logical, but also imaginative thinking in their relationship is proposed.

Keywords: imaginative thinking, visual image, holistic thinking, teaching methods, stages of information perception, learning process, physical phenomena.

Ильичёва Елена Владимировна

*К.п.н., доцент, ГБОУ ВО «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет», Воротынец
ele45630334@yandex.ru*

Ильичёва Юлия Валерьевна

аспирант, ГБОУ ВО «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет», Воротынец

Холоденина Татьяна Сергеевна

аспирант, ГБОУ ВО «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет», Воротынец

Аннотация: В статье рассматривается проблема преподавания естественно-научных дисциплин, и физики, в частности, в образовательных учреждениях среднего профессионального образования. Существует противоречие между высокими требованиями по физике для обучающихся СПО технического профиля и реальным уровнем подготовки студентов-первокурсников, между образовательным потенциалом физики в профессиональной подготовке студентов технических специальностей и недостаточной разработанностью методических технологий, позволяющих реализовывать этот потенциал при формировании профессиональных компетенций выпускников СПО. Сформировать на такой основе в течение одного учебного года у будущих молодых специалистов знания и умения, которые им потребуются для изучения спецдисциплин и в дальнейшей трудовой деятельности традиционными методами обучения – задача практически не достижимая. Негармоничное формирование у учеников научных понятий объясняется противопоставлением логического способа познания действительности и эмоционально-образного. Работая со студентами, педагоги уделяют внимание развитию вербально-логического мышления как ведущего типа мышления и фактически игнорируют остальные его типы. Физика имеет колоссальные возможности использования образных компонентов мышления подростков. Предлагается концепт методики преподавания, основанной на использовании не только логического, но и образного мышления в их взаимосвязи.

Ключевые слова: образное мышление, визуальный образ, целостное мышление, методика преподавания, этапы восприятия информации, процесс обучения, физические явления.

Практика наглядно показывает, что немногие подростки получают удовольствие от учебы. Причин тому много, например, отсутствие баланса между способностями обучающихся и требованиями, предъявляемыми к ним. Главное противоречие современной системы образования – провозглашение высоких гуманистических целей и невозможность обеспечить этот результат на практике.

В образовательных учреждениях среднего профессионального образования перед естественнонаучными дисциплинами стоит задача создания условий для формирования у будущих молодых специалистов знаний и умений, которые им потребуются в их дальнейшей трудовой деятельности.

В соответствии с примерной программой общеобразовательной учебной дисциплины «Физика» для профессиональных образовательных организаций, рекомендованной ФГАО «Федеральный институт развития образования» [1], содержание программы «Физика» общеобразовательного цикла программ подготовки специалистов среднего звена технического профиля направлено на достижение следующих целей:

- освоение знаний о фундаментальных физических законах и принципах, лежащих в основе современной физической картины мира;
- овладение умениями проводить наблюдения, планировать и выполнять эксперименты, выдвигать гипотезы и строить модели, применять полученные знания по физике для объяснения различных физических явлений и свойств веществ;

практического использования физических знаний; оценивать достоверность естественнонаучной информации;

- развитие познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей;
- воспитание убежденности в познании законов природы; использование достижений физики на благо развития человеческой цивилизации;
- готовности к морально-этической оценке использования научных достижений;
- использование приобретенных знаний и умений для решения практических задач повседневной жизни.

Однако подавляющее число первокурсников имеют слабую общеобразовательную подготовку, низкий уровень базовых знаний по курсу общеобразовательной физики, испытывают затруднения элементарного понимания физических законов, явлений и решении задач. К тому же учебный план очень насыщен, включает, помимо общеобразовательных дисциплин, общепрофессиональные, в результате учащиеся сильно перегружены. В течение одного учебного года достичь вышеуказанных целей традиционными методами обучения – практически невозможно.

- Таким образом, существуют противоречия между
- высокими требованиями по физике для обучающихся СПО технического профиля и реальным уровнем подготовки первокурсников;
 - между образовательным потенциалом физики в профессиональной подготовке студентов технических специальностей и недостаточной разработанностью методических технологий, позволяющих реализовывать этот потенциал при формировании профессиональных компетенций выпускников СПО.

Педагоги, работающие в системе СПО, используют в своей работе творческий подход: различные педагогические технологии, активизирующие учебно-познавательную деятельность и создающие мотивацию к учебной и профессиональной деятельности (ИКТ-технологии, IT-технологии и др.). Однако целостной методической системы обучения физике в образовательных учреждениях среднего профессионального образования, решающей вышеуказанные проблемы, не существует, что и определило актуальность данного исследования.

По нашему мнению, существует немаловажная причина негармоничного формирования у учеников научных понятий вообще и физических в частности это противопоставление логического, рационального способа познания действительности эмоционально-образному. Применение в процессе образования образного мышления – важнейший психологический ресурс, значительно

влияющий на успех учебной деятельности.

Принято считать, что образование практически полностью основано на развитии вербально-логического мышления, способности формировать однозначный контекст. Однако реальному процессу мышления одновременно присущи как «образная», так и «логическая» составляющая, причём это целостная логика протекания мыслительного процесса. Теоретический тезис о взаимозависимости логических и образных компонентов мышления впервые стал упоминаться в трудах С. Л. Рубинштейна еще с середины XX в. В реальной педагогической практике обойтись без апеллирования к образам, визуализации информации невозможно, о чем все чаще стали говорить в последние 10-15 лет [2-9]. Появились работы, в которых рассматривается роль образного мышления в процессе обучения студентов, в том числе инженерного вуза [10-12]. Подобных работ крайне мало, в основном публикации посвящены использованию наглядно-образного мышления у детей, младших школьников, при изучении изобразительного искусства и т.п., что говорит о недостаточной изученности проблемы использования образного мышления в процессе обучения студентов.

В задачи исследования входило:

- дать теоретическое обоснование методике обучения физике, основанной на использовании целостного мышления;
- выделить этапы формирования научного понятия в рамках предложенной методики.

Теоретическая значимость работы состоит в обосновании позитивного влияния на весь процесс обучения физики формирования физических понятий на основе последовательного создания их образов: зрительного, вербального и знакового. Практическая значимость работы заключается в возможности использования преподавателями алгоритма формирования научного понятия.

Игнорирование образного мышления фактически приводит к тому, что образы используются участниками учебного процесса бессознательно, как бы против желания. Процесс создания образов, конкретные приёмы «перевода» учебного материала в образный вид, а также трансляции образов от учителя учащимся подчас протекает интуитивно и неосознанно. Даже преподаватель очень высокой квалификации не всегда отдаёт себе отчёт в том, какими именно образами он пользуется и как эти образы попадают к учащимся. Педагогический успех во многих случаях строится на удачно найденных приёмах работы с образами.

Ярким примером тому является методика обучения В.Ф. Шаталова. Основа его методики – движение от цело-

го к частям. Это, а также использование опорных схем позволяло создавать наглядные образы об изучаемых явлениях. Однако сам автор опорным конспектам, как одному элементу из шести, отводил последнее место в своей системе. Результаты его обучения были ошеломляющими, но массового применения методика не получила, т.к. практически никто не смог на должном уровне повторить его результаты. Не объясняется ли этот факт тем, что высокая результативность обучения по системе В. Ф. Шаталова обуславливалась именно системой создания образов, но сам автор не донёс этого своим последователям?

Ещё в 40-х годах XX века Ж. Пиаже обосновал закономерности восприятия и усвоения информации, которая проходит следующие этапы [13]:

- сенсорно-моторный этап (получение информации осязательно) – чем больше информации человек получает на этом этапе, тем более полное представление об объекте сложится у него;
- символичный (образный) этап – формирование образа на основании информации, полученной на первом этапе от органов чувств;
- логический этап – осмысление, понимание информации, полученной на втором этапе;
- лингвистический этап – выражение образно воспринятой, логически осмысленной информации в словах.

Нарушение порядка этапов восприятия и обработки информации ведёт к неэффективности, засорённости мышления, вызывает непонимание предмета. Неудивительно, что большинство учащихся отстаёт в учёбе, ведь им предлагают сразу третий, логический этап процесса мышления.

Физика выражает знания формальным языком. Схемы, формулы, материальные и математические модели и т.д. – арсенал науки, с помощью которого кодируется научное знание. Однако у многих первокурсников не развиты мыслительные операции с символами и отвлечёнными понятиями. Физика в понимании учащихся – это наука о формулах и задачах, конструирование которых не связано с реальной действительностью. Большинство учащихся не представляют то, о чём они говорят или пишут. Это создаёт большие трудности: учащиеся усваивают физику формально, в виде словесных выражений, за которыми не стоят образы реальных явлений.

Физика имеет колоссальные возможности использования образных компонентов мышления подростков. Установлено, что представление человеком даже статичных трёхмерных зрительных структур по тексту и другим условным знакам – сложная психологическая. Специфика физических и химических объектов заключается в том, что их сущность раскрывается на невидимом

и ненаблюдаемом микроуровне. Визуальный познавательный образ выступает заместителем реального объекта и служит средством сопоставления математических формул с объективной действительностью [14].

Ученик сегодняшний заметно отличается от того, что был 20 лет назад, это, как правило, визуал [15, с. 281]. За время проведения исследования нами была отмечена тенденция постоянного роста числа студентов с преобладанием образного типа мышления. Для выявления типа мышления у обучающихся мы использовали тест Г. Айзенка.

Существуют две фазы в построении познавательного образа. Первая фаза – специально организованная перцептивная деятельность. Её основа – это определенные способы обследования объекта (в физике – это наблюдение, физический эксперимент, моделирование) и применение понятийного аппарата (разнообразных критериев анализа), обеспечивающие многоплановое, многоуровневое восприятие объекта. В результате этой фазы формируются мысленный и вербальный образы изучаемого объекта.

Вторая фаза – создание образа по представлению (в уме) осуществляется преимущественно при отсутствии объекта или модели, его замещающей. Основным содержанием этой деятельности является не столько актуализация прошлых восприятий (они являются лишь исходным материалом), сколько их активное мысленное преобразование, приводящее к созданию образа, отличного от содержания того наглядного материала, на котором он первоначально возник. К мысленному и вербальному образам добавляется знаковый (схемы, формулы).

Структуру понятия как познавательного образа можно представить схемой (рис.1).

Можно долго и подробно рассказывать о физических явлениях в учебном процессе, но мы не будем уверены, что у слушателей сформируется правильный образ получаемой информации. Во-первых, при рассказе задействован только один канал чувственного восприятия. Необходимо задействовать как можно больше других каналов: показать изучаемое явление, а лучше провести его ученикам самостоятельно – тогда будет дополнительно задействовано осязание. Во-вторых, формирование образа на основании информации, полученной на первом этапе, должно происходить целенаправленно, а не стихийно. В этом случае помогают такие приёмы как составление опорных конспектов, эскизы, компьютерное моделирование и т. п.

В логике целостного мышления следует идти от общего к частному, оперируя не только логическим, но и различными видами мышления. Сначала необходимо визу-

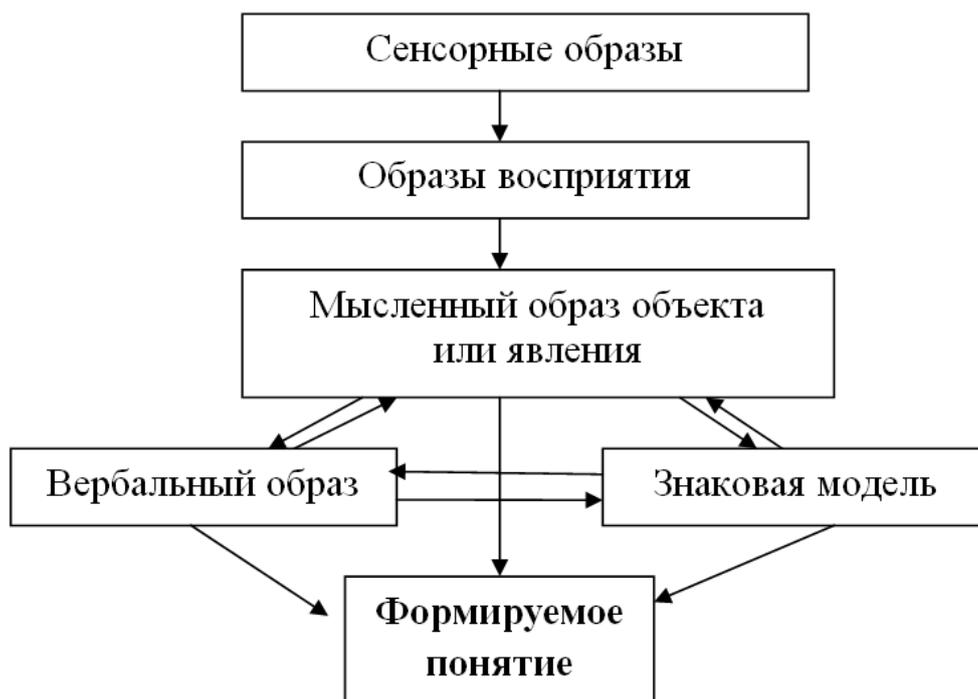


Рис. 1. Структура понятия как познавательного образа

ализировать изучаемое явление, выдвинуть различные гипотезы (создать перцептивный образ). Затем следует мысленно представить изучаемое (создать мысленный образ явления), облечь проделанные действия в физические термины, проговорить (создать вербальный образ), только потом можно обратиться к знаковому описанию, рассмотреть возможные способы составления формул. Данный подход будет являться не алгоритмическим, а основанным на закономерностях восприятия и усвоения информации. В этом случае студентам-логикам будет легче логически осмыслить прочитанное или рассказанное преподавателем, а студенты с преобладающим образным мышлением будут иметь свой способ усвоения информации – через сравнение с образом памяти – и не выпадут из учебного процесса.

Так при использовании понятия «давление газа» обучающийся должен представлять, что такое молекула, причины теплового движения, а также причины, порождающие силу взаимодействия газа со стенками со-

суда, в котором он заключён. Только в этом случае он сможет разобраться в рассматриваемом явлении или задаче. Для создания у обучающихся вышеперечисленных представлений необходимо сформировать образы сначала «молекулы» (чаще всего он не создан), затем последовательно: «газообразного состояния», «теплового движения», «расширение газа». В дальнейшем при оперировании понятием «давление» у обучающегося должны в голове возникать, как картинки в мультфильме, все эти образы. Как показывает наш опыт, в этом случае у него создается адекватное понимание понятия «давление газа», а не просто заучивается текст.

Таким образом, разработка методики обучения физики с опорой на образное мышление как важный интеллектуальный ресурс обучающихся является актуальной методической проблемой. Необходимо учить студентов строить образы и оперировать ими, и если ученик не может догадаться, то педагог должен помочь создать образ, адекватный ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриева В.Ф. Примерная программа общеобразовательной учебной дисциплины «Физика» для профессиональных образовательных организаций. – М.: Издательский центр «Академия». 2015. 25 с.
2. Ермак Н.В. Наглядно-образное мышление при решении задач векторной алгебры на клетчатом поле // Актуальные проблемы обучения математике, информатике и естественнонаучным дисциплинам в средней и высшей школе: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. 2017. С. 60-62.
3. Пилипец Л.В., Абышева Н.Ю. Развитие наглядно-образного мышления при изучении физики // Современные наукоемкие технологии. – 2016. № 6-1. С. 183-187; URL: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36004>.
4. Чабарова Б.М., Цапцова Т.Н., Абышева Н.Ю., Попова Е.М. Развитие наглядно-образного мышления учащихся основной школы при изучении дисциплин

- естественнонаучного цикла // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24800>.
5. Скворцов А.В., Комиссарова Т.С. Методика проблематизации учебной информации в преподавательской деятельности // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 3(52). С. 373–379.
 6. Зорькина О.В., Шмелькова В.В., Семёнова Л.Ю. Особенности обучения иностранных слушателей подготовительного отделения дисциплинам естественнонаучного цикла (на примере химии) // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. 2019. № 1(18). С. 53–56.
 7. Калашникова С.Б. Повышение эффективности процесса обучения инженерной графике на основе наглядно-образных и предметно-деятельностных способов // Международное образование и сотрудничество: материалы Междунар. науч.-практ. конф. 2015. Т.3. № 1, С. 34–37.
 8. Кулебакина Д.В. Повышение наглядно-образного мышления посредством использования мультимедийных технологий // Современные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: материалы XII Междунар. науч.-практ. конф: в 3-х частях. 2020. С. 114–117.
 9. Dorantes-González D.J. How critical thinking is supported in a flipped learning course // Modern trends in the development of lifelong education: challenges of the digital economy: proceedings of the Int. sci. and pract. conf. 2020. Pp. 37–39.
 10. Efremova O.N., Plotnikova I.V., Ustyuzhanina A.K. Forming Linguistic Competence of Foreign Students at the Preparatory Department of a Technical University. Procedia – Social and Behavioral Sciences // International Education and Cross-Cultural Communication, Problems and Solutions. 2015. Pp. 72–78.
 11. Yanushchik O.V., Batbold M., Ustyuzhanina A.K. Improving the Organization of the Learning Process in Mathematics for International Students of Technical Universities. Procedia – social and behavioral sciences // International Education and Cross-Cultural Communication, Problems and Solutions. 2015. Pp. 202–206.
 12. Ustyuzhanina A., Plotnikova I., Efremova O. Business games in Quality control for students of technical universities. Proceedings of 2017 IEEE // Global Engineering Education Conference. DOI: 10.1109/EDUCON.2017.7942822.
 13. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М., 1999. – 528 с.
 14. Ильичева Е.В., Рябухина Е.В. «Особенности формирования естественнонаучной грамотности у студентов высших учебных заведений направления подготовки «Сервис» // Экономика и предпринимательство. № 8(73), 2016. С. 970–972.
 15. Мухортова Д.Д. Типы восприятия и школа // Молодой ученый. 2016. № 17(121). С. 300–301. – URL: <https://moluch.ru/archive/121/33384/>.

© Ильичёва Елена Владимировна (ele45630334@yandex.ru), Ильичёва Юлия Валерьевна, Холоденина Татьяна Сергеевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Нижегородский государственный инженерно-экономический университет

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПРЕССИИ И СИНХРОННОМУ ПЕРЕВОДУ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПЕРЕВОД»)

TEACHING OF SPEECH COMPRESSION AND SIMULTANEOUS TRANSLATION PECULIARITIES (BY THE EXAMPLE OF PROFESSIONAL-ORIENTED TRANSLATION DISCIPLINE)

**L. Kopreva
N. Naumenko**

Summary: The relevance of the article subject is determined by increasing need in specialists having simultaneous translation skills. Having considered the specifics of teaching speech compression as a formation stage of simultaneous translation skills, the authors determined a number of speech compression peculiarities teaching used in the educational process. The purpose of this article is to consider the techniques of speech compression used in teaching simultaneous translation. To achieve the goal, the following tasks were set: 1) to define the concept of "speech compression"; 2) to study the ways of speech compression; 3) to analyze the process of simultaneous interpretation by means of some of them. The authors focus on the analysis and specifics of working with compression techniques. The material used for teaching the methods of speech compression served as a means of audio material, video fragments, text information selection from the Internet sources and some textbooks.

Keywords: speech compression, types of speech compression, teaching of speech compression peculiarities, the techniques of speech compression, simultaneous translation, principles of exercises system construction.

Копрева Лариса Геннадиевна

*к.филол.н., доцент, Краснодарское высшее военное
авиационное училище летчиков имени Героя Советского
Союза А.К. Серова, г. Краснодар
successfulways42@mail.ru*

Науменко Наталья Павловна

*Доцент, Краснодарское высшее военное авиационное
училище летчиков имени Героя Советского Союза
А.К. Серова, г. Краснодар
ladoshan88@mail.ru*

Аннотация: Актуальность темы работы определяется всевозрастающей потребностью в специалистах, владеющих умениями синхронного перевода. Рассмотрев специфику обучения речевой компрессии как один из этапов формирования навыков синхронного перевода, авторы определили ряд особенностей приемов речевой компрессии, применяемых в учебном процессе. Целью данной статьи является исследование приемов обучения речевой компрессии, используемых в синхронном переводе. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: 1) дать определение понятию «речевая компрессия»; 2) исследовать приемы речевой компрессии; 3) проанализировать процесс синхронного перевода с помощью разнообразных средств. Особое внимание авторы акцентируют на анализе и специфике работы с приемами компрессии. Примером обучения способам речевой компрессии послужила выборка аудиоматериалов, видеофрагментов, текстовой информации из интернет-источников и ряда учебных пособий.

Ключевые слова: речевая компрессия, виды речевой компрессии, особенности обучения речевой компрессии, приемы речевой компрессии, синхронный перевод, принципы построения системы упражнений.

Синхронный перевод является одним из наиболее сложных видов устного перевода, поскольку он осуществляется одновременно со слуховым восприятием исходного текста и имеет очень широкую область применения – от совещаний, семинаров, конференций до встреч на высшем уровне. Кроме того это особая разновидность профессиональной межъязыковой деятельности, реализуемая в непростых лингвистических и психологических условиях.

Исследуемый аспект нашел свое отражение в работах таких выдающихся ученых, как В.М. Илюхин, В.Н. Комиссаров, Г.В. Чернов, А.Ф. Ширяев. Среди особенностей синхронного перевода ученый-переводовед А.Ф. Ширяев выделяет следующие:

1. параллельность речи оратора и осуществление перевода;
2. строгая зависимость от времени и темпа речи

оратора;

3. поsegmentный характер перевода [8, с. 6].

Г.В. Чернов описывает механизм синхронного перевода таким образом: «в сознании переводчика возникают как бы пустоты определенной формы, которые постоянно заполняются ожидаемыми, прогнозируемыми частями развертывающегося сообщения, речи оратора. Конфигурация этих пустот крайне динамична – она постоянно меняется и по мере развертывания сообщения становится все более определенной. Особым является то, что успехом работы синхрониста служит смысловая полнота и точность перевода, определяемые степенью конфигурации пустот, в которые укладывается предикативно-смысловая структура воспринимаемого сообщения, соответствующего оригиналу» [7, с. 25].

Как указывает Е.Н. Сладковская, переводчик в про-

цессе синхронного перевода в качестве опорного пункта применяет собственную гипотезу относительно содержания и цели выступления оратора. Исходя из этого, происходит разделение как переводческой информации, так и информации извне. Отметим, что начальные элементы высказывания на иностранном языке способствуют выстраиванию переводческой гипотезы, тем самым стимулируя и представляя определенный импульс для ее создания. Тем не менее, при переводе данная гипотеза должна постоянно сопоставляться с оригиналом [6, с.61].

Известно, что одной из ключевых стратегий синхронного перевода является речевая компрессия. По определению В.А. Артемова компрессия речи – это «...такое ее сжатие, определенное специфическими условиями общения, при котором в ней сохраняется только то, что необходимо для данной задачи общения, а все остальное отбрасывается» [1, с.75]. В одной из своих работ Р.К. Миньяр-Белоручев характеризует речевую компрессию как «упрощение синтаксической структуры текста и исключение слов, содержащих второстепенную информацию, с целью уменьшения «слоговой величины» текста» [5, с. 87]. По утверждению А.Ф. Ширяева – «речевая компрессия осуществляется путём синонимической или близкой к ней замены частей высказывания с сокращением слоговой величины, а также путём опущения отрезка речи, либо дублирующих смысловое содержание предшествующих отрезков, либо избыточных с точки зрения задачи коммуникации» [8, с.75]. Г.В. Чернов считает, что «речевая компрессия – это сжатие речи оратора, которое неизбежно происходит в синхронном переводе» [7, с.45].

Следует сказать, что на процесс реализации компрессии воздействуют пять существенных факторов: условия работы синхронного переводчика, контекст коммуникации, задача коммуникации, последовательность сообщения, а также различия в грамматическом строе языков.

Как правило, речевая компрессия обусловлена коммуникативной ситуацией синхронного перевода и избыточностью речи. В данном случае можно согласиться с позицией А.Ф. Ширяева о том, что такая стратегия позволяет достичь наибольшей адекватности, поскольку часто «ситуация общения делает необязательной передачу в словесной форме какой-либо информации, а донесенный в сжатом виде и свободный от излишних повторов устный текст становится более доступным для понимания» [8, с. 84].

Анализ приемов речевой компрессии демонстрирует, что при рассмотрении вариантов компрессии посредством некоторых приемов ряд исследователей избегает изучения уровней языка в синхронном переводе.

Так, И.В. Гурин предлагает приемы морфологического, лексического, синтаксического, прагматического характера, а также просто опущения [2, с.87]. В своей работе мы отталкиваемся от классификации по способу осуществления компрессии, предложенной В.М. Илюхиным. Автор выделяет 4 вида компрессии:

1. слоговую;
2. синтаксическую;
3. лексическую;
4. семантическую [3, с. 92].

В связи с этим, представим специфику работы с речевой компрессией при обучении синхронному переводу по дисциплине «Профессионально-ориентированный перевод». Целью данного курса является формирование навыков устного перевода текстов военной направленности как с английского языка на русский, так и с русского на английский. Практический курс отвечает за формирование таких умений обучающихся, как:

- развитие способности осуществлять двусторонний перевод речевых фрагментов на профессиональные темы;
- умение оформлять устный последовательный перевод и устный перевод с листа с соблюдением норм лексической эквивалентности, а также грамматических, синтаксических и стилистических норм перевода текста.

Как показывает практика, в процессе обучения синхронному переводу в военном вузе у курсантов возникают серьезные проблемы. Современные выпускники средней школы, обладающие достаточно хорошим уровнем языковой подготовки, слабо владеют навыками сжатия информации, а порой совершенно не способны осуществлять речевую компрессию даже на родном языке.

Рассмотрим подробно примеры каждого вида компрессии на материале темы «Синтаксическая, лексическая и семантическая компрессии при двустороннем переводе».

Так, слоговая компрессия осуществляется выбором более короткого слова из нескольких предполагаемых синонимов. Например: *In spite of the makers of the agreement decided not to mark that the authorities in Iran became so as a result of an armed conflict.* В данном случае вместо *initiators* применяем *makers*, *decided* заменяем на "*chose*".

Проанализировав процесс синхронного перевода с синтаксической компрессией, отметим, что она характеризуется выбором краткой и простой синтаксической конструкции по сравнению с конструкцией, представленной в оригинале. К данному типу компрессии относятся следующие приемы:

1. Разделение сложного предложения с несколькими придаточными. Обучающимся предлагается

рассмотреть данный прием сначала на русском языке: «*Так, можно спросить о согласии или несогласии граждан со следующими утверждениями: «Поддержка свободных выборов наносит вред стране?» Или «Свободное волеизъявление улучшит положение дел в стране, даже если оно чревато социальными взрывами?» Исходя из поставленной задачи, синтаксическая компрессия может быть представлена таким образом: «Можно спросить граждан, согласны ли они или не согласны, что свободные выборы в стране вредны? Является ли свободное волеизъявление положительным, если оно может вызвать социальные взрывы?»*»

В приведенном случае переводчик должен разделить предложения на смысловые синтагмы, исключив избыточную информацию, при этом акцентировав внимание на содержательной составляющей. Отсюда следует, что при передаче смысловой информации на иностранном языке обучающиеся расширяют знания о синонимичных рядах. В результате синонимичной компрессии высказывание может выглядеть так: *“One may ask the citizens if they agree or not that competitive elections are doing harm for the state. Will the situation improve affairs in the country or can lead to public disorder?”*

2. Замена сложного/сложноподчиненного предложения простым: *“In the depot there is equipment to be delivered to the base”*. «Находящееся на складе оборудование, необходимо доставить на базу».
3. Замена придаточного предложения деепричастным оборотом; *“That said, we may enclose having been said ...”* «Принимая во внимание сказанное ранее, можно подвести итог, что ...»

Рассматривая лексическую компрессию, следует сказать, что она заключается в выборе наиболее кратко из нескольких синонимичных устойчивых выражений, клише, идиом, пословиц, поговорок. Например, из устойчивых синонимичных сочетаний *to boost into orbit, to launch into orbit, to lift into orbit* «вывести на орбиту» для синхронного перевода второй вариант *to launch into orbit* имеет больше словесное соответствие с русским вариантом.

Добавим, что при лексической компрессии происходит сохранение информативности. Она реализуется в виде компрессированного словообразования – аббревиации, имеющая существенную компрессивную ценность. Как указывает основоположник современной школы перевода Р.К. Миньяр-Белоручев, «Ценность информации измеряется ее уникальностью; при передаче ценных сообщений требуется особая надежность, что воплощается в языковую избыточность. Избыточность языка не только позволяет сокращать текст в случае не-

обходимости, но и осуществлять передачу сообщения в условиях помех» [5, с. 112].

Немаловажно сказать, что компактности текста при переводе в значительной степени способствует применение аббревиатур и сокращений. Как правило, при переводе синхронист использует аббревиатуры, знакомые широкой аудитории. Например: CIA (Central Intelligence Agency) – ЦРУ (Центральное разведывательное управление); DOD (Department of Defense) – МО (Министерство обороны); JCS (Joint Chiefs of Staff) – Объединенный комитет начальников штабов; NAC (North Atlantic Council) – НАТО (Северо-Атлантический Совет); equip- equipment, maint - maintenance, recon – reconnaissance, div – division, sqdn – squadron, inf- infantry, plt- platoon [4, с.115]. Отсюда можно утверждать, что переводчику необходимо владеть аббревиатурами и сокращениями по соответствующей тематике, понимать их и уметь произносить корректно, что весьма важно для переводческой деятельности.

Следующий вид компрессии – семантический. Данный вид речевой компрессии реализуется посредством сокращения повторяющихся слов или информации, представленной в контексте. А.Ф. Ширяев полагает, что речевая компрессия сопровождается семантическими трансформациями. «...Во-первых, происходит сжатие лексико-семантической структуры предложений через сокращение и опущение семантических компонентов. Во-вторых, упрощается семантико-синтаксическая организация предложений и обычно усиливается изобразительный характер синтаксических связей» [8, с.98]. Например, перед обучающимися была поставлена задача: в тексте военно-политической тематики необходимо осуществить рассматриваемый прием речевой компрессии на ИЯ.

Каким образом можно научиться компрессировать текст при синхронном переводе? Проанализируем принципы построения предлагаемой системы упражнений, которые были опробованы нами в учебном процессе. На начальном этапе отрабатываются навыки речевой компрессии с изучения способов замены словосочетаний более краткими словосочетаниями или словами. Добавим, что обучающиеся могут выполнить данный вид работы самостоятельно, сравнивая специально подобранные преподавателем тексты синхронного перевода с исходными текстами. При этом осуществляется систематизация отработанных разных способов компрессии словосочетаний. После этого преподаватель корректирует систему приемов компрессии. В этом случае происходит закрепление их применения. Первичная отработка речевой компрессии может производиться на основе письменных предложенных словосочетаний в форме перевода с листа. Следующим этапом будет проведена работа, когда обучающиеся, прослушав информацию

без зрительной опоры, отбирают соответствующий способ компрессии и произносят более краткое словосочетание.

Исходный вариант	Трансформированный вариант
1. This is Jamie Shea, the NATO spokesman, speaking to you once again from NATO headquarters. Now everybody, of course, remembers September 11. I remember it particularly because it also happens to be my birthday. It was not the first instance of terrorism. Terrorism has been around almost as long as humanity itself and suicide bombers go right back, or suicide attackers at least go right back.	1. This is Jamie Shea, the NATO spokesman, speaking to you from NATO headquarters. Everybody remembers September 11. It was not the first instance of terrorism. Terrorism has been around almost as long as humanity.
2. But what is new about its terrorism that we saw on September 11 is first of all the international outreach. Al-Qaeda is an organization, which we know, has had cells in sixty-five different countries of the world.	2. The new is that Al-Qaeda is an organization, which we know, has had cells in sixty-five different countries of the world.
3. The second aspect, of course, is the sophistication of these movements which are now able to use e-mail, they are able to use computers, cyber hacking, they are able to send large sums of money around the world to finance their operations at a moment's notice and they have recruits on a scale which is also unprecedented. We calculate that and even know about three thousand al-Qaeda operatives have been detained or arrested since September 11, there could be anywhere between 20 or 30 thousand still at large in the world.	3. The second aspect is the possibility of using e-mail, computers, and cyber hacking, sending large sums of money around the world having unprecedented recruits. We calculate between 20 or 30 thousand in the world.

В дальнейшем необходимо придерживаться основных принципов построения системы упражнений. Первый принцип заключается в постепенном повышении трудностей овладения приемам компрессии. Сложности могут возникнуть по трем направлениям: усложнение операций и действий, которые необходимо освоить; усложнение условий выполнения операций и действий, а также постоянно возникающее усложнение языкового материала.

Принцип постепенного нарастания трудностей обусловливает создание определенных типов упражнений, соответствующих количеству этапов при овладении приемам синхронного перевода от простого к сложному.

Второй принцип построения системы упражнений

предполагает выстраивание подготовительных и тренировочных упражнений. Отметим, что подготовительные упражнения нацелены на развитие качеств, важных для овладения навыками и умениями синхронного перевода. А другие виды упражнений направлены на формирование первичных умений объединения отдельных действий и операций в единый деятельностный процесс. Следует сказать, что языковое наполнение упражнений, входящих в разные группы, целесообразно дифференцировать. Каждое из них тренирует обучающихся в выборе и овладении определенными приемами синхронного перевода с использованием языковых сочетаний в пределах тем, предусмотренных учебным процессом. Причем материал, отбираемый для упражнений, предпочтительно сосредоточивать в рамках их будущей профессиональной деятельности.

Нижеприведенные задания наглядно иллюстрируют преемственность формирования навыков и умений при обучении речевой компрессии при двустороннем переводе.

Подготовительные упражнения начинаются с отработки речевой компрессии на родном языке:

Передайте содержание каждого высказывания одним предложением.

Исходный вариант	Трансформированный вариант
1. В Росавиакосмосе решили пойти навстречу своим партнерам и разрешили и даже помогли космонавту организовать личное торжество, ставшее событием мирового масштаба и одновременно неплохой рекламой для космического туризма.	1. Идя навстречу своим партнерам, Росавиакосмос разрешил космонавту организовать торжество, ставшее рекламой космического туризма.
2. В настоящее время Аэрофлот наряду с обычным бортовым питанием, предлагает пассажирам около 40 видов специального питания с учетом возраста, медицинских показаний и религиозных убеждений, например: детское, для грудных младенцев, вегетарианское, мусульманское, кошерное или диабетическое - без взимания дополнительной платы за эту услугу.	2. Сейчас Аэрофлот дополнительно предложил около 40 видов специального питания, учитывая возраст, здоровье, религиозные убеждения без дополнительной платы.
3. В лондонском аэропорту Хитроу испытываются новые системы безопасности, обдувающие пассажиров струями воздуха и проводящие за несколько секунд его анализ на присутствие частиц взрывчатых веществ и оружейного пороха.	3. В аэропорту Хитроу испытывают новые системы безопасности, выявляющие частицы взрывчатых веществ.

В следующем задании предлагается выполнение двустороннего перевода с листа:

Make two-way translation.

1. Уважаемый господин подполковник Клифтон, насколько я помню, первые самолеты братьев Райт были изобретены в Америке. Значит, среди ВВС всех стран ваши военно-воздушные силы имеют самую долгую историю?	1. That's not exactly so. You were correct saying about the Wright brothers, but actually, the United States Air Force is some 30 years younger, as an independent air force, than the RAF.
2. Но, тем не менее, самолеты применялись для ведения боевых действий еще в начале прошлого века?	2. Oh, yes. Military flying in the USA actually dates back some one hundred years, when the US Army Signal Corps formed an Aeronautical Division. It happened a few years after the Wright Brothers' great achievement at Kitty Hawk, North Carolina.
3. Значит, когда американская авиация проводила массированные бомбардировки немецких городов, организационно она находилась в составе войск связи?	3. Not only Germany but Japan! During the Second World War it was part of the Army, called USAAF. Only in 1947, when President Truman signed the National Security Act aboard his presidential C-54, the USAF was created as a separate armed service.
4. Я слышал, что вы участвовали в войне в Персидском заливе. Как вы оцениваете роль ВВС США в достижении общего успеха операции?	4. Our air power allowed the Coalition forces to liberate Kuwait and quickly drive into Iraq almost without casualties. I'd say, we helped win one of the most one-sided battlefield victories in military history. In the whole conflict we had fewer casualties than in a typical week of the Vietnam War.

Другим усложненным упражнением является двусторонний перевод на слух без зрительной опоры:

Listen and make two-way translation.

1. Господин Стрикленд, позвольте вам задать несколько вопросов.	1. Hi, gentlemen. Go ahead with your questions.
2. Мы с интересом прослушали ваше сообщение о перспективных программах в области самолетостроения. А как идут дела эксплуатации вашего самолета-гибрида «Оспри».	2. Well, things have improved considerably since the last accident. We are pursuing a dream of aircraft designers to create an airplane that not only can fly long ranges at high speeds and carry heavy cargo, but can also take off, hover and land like a helicopter.

3. По вашему мнению, найденное инженерное решение можно считать удачным?	3. I guess it's a breakthrough solution – the tilt rotor design. It has a long history. The VTOL concept is an old idea stemming from the German air force at the end of World War II. After the war, the U.S. Navy developed two experimental VTOL fighter aircraft, the Pogo and the Salmon. However, the programs were cancelled because of technical difficulties.
4. Я вижу у вас в руках хорошие фотографии этой машины. Не могли бы вы пояснить, как он летает и какие особенности имеет этот, как мы его называем, многоцелевой военно-транспортный самолет с ВВП или КВП.	4. The Osprey has two large, three-bladed rotors that rotate in opposite directions and produce lift. Because the rotors turn in opposite directions, there is no need for a tail rotor to provide stability as in a helicopter. The wing tilts the rotors between airplane and helicopter modes and generates lift in the airplane mode. The Osprey can convert smoothly from helicopter mode to airplane mode in as few as 12 seconds.

На заключительном этапе обучающимся предлагается составить скрипт к видеофрагменту и передать содержание, используя приемы речевой компрессии.

Make up a script to the film "Pompeo hopes to stabilize the relationship between U.S., Russia".

Как показывает практика, данный вид задания оказался намного легче для выполнения, что впоследствии привело к более успешным результатам на экзамене.

Опыт практической работы нашей кафедры позволяет сделать вывод о том, что глубоко продуманное сочетание представленных дифференцированных заданий с четко выстроенным алгоритмом применения приемов речевой компрессии играет важную роль в эффективности учебного процесса при обучении синхронному переводу. Все это приводит к созданию определенного фундамента для дальнейшего овладения способами речевой компрессии и приемам синхронного перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам (курс лекций). – М., 1-й МГПИИЯ, 1969. – 279 с.
2. Гурин И.В. Приемы речевой компрессии при синхронном переводе с русского языка на английский: дис. . . . канд. филол. наук. – М., 2009. – 264 с.
3. Илюхин В.М. Стратегии в синхронном переводе (на материале англо-русской и русско-английской комбинаций перевода): дис. . . . канд. филол. наук. – М, 2001. – 223 с.
4. Левандровская Н.В., Хамула Л.А. Английский язык: учебное пособие. Часть 5. Вооруженные силы. – Краснодар: Краснодарское ВВАУЛ, 2016. – 176 с.
5. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. – М: ЧНУЗ «Московский лицей», 1996. – 208 с.

6. Сладковская Е.Н. Прогнозирование на уровне цели высказывания. Тетради переводчика. Под редакцией Л.С. Бархударова. Выпуск 8. – М., Международные отношения. 1971. – 177 с.
7. Чернов Г.В. Синхронный перевод: речевая компрессия – лингвистическая проблема // Тетради переводчика. – М., 1969. – 65 с.
8. Ширяев А.Ф. Синхронный перевод: Деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода. – М.: Воениздат, 1979. – 183 с.
9. Pompeo hopes to stabilize the relationship between U.S., Russia. Официальный сайт Youtube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=EDRhFhWvecU> (дата обращения: 01.10.2020).
10. Космическая политика – Космическая лента. URL: <https://kosmolenta.com/index.php/categories/politics> (дата обращения: 15.09.2020).

© Копрева Лариса Геннадиевна (successalways42@mail.ru), Науменко Наталья Павловна (ladoshan88@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков
имени Героя Советского Союза А.К. Серова

АСПЕКТЫ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кулантаева Ильмира Абдуллоевна

к.п.н., доцент, Оренбургский государственный университет
ilmira83pit@mail.ru

Тарасова Татьяна Николаевна

к.п.н., доцент, Оренбургский государственный университет
datset@mail.ru

ASPECTS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF HIGHER EDUCATION

**I. Kulantaeva
T. Tarasova**

Summary: The article contains the results of the authors' analysis of digital transformation processes in jurisprudence, professional education as well as adaptation trends of the university environment to the current level of digitalization. The research was carried out applying the content analysis of publications on the given topic together with the understanding of peculiarities of the current stage of the Russian law system digitalization as well as good practices in training lawyers at the university in reality of digital transformation.

Keywords: digital transformation; information technologies; electronic information education environment; lawyers' digital competence.

Аннотация: Публикация содержит результаты проведенного авторами анализа процессов цифровой трансформации в юридической сфере, профессиональном образовании, направлений адаптации образовательной среды вуза к современному уровню цифровизации. Исследование проведено с применением контент-анализа публикаций по указанной проблематике и осмысления особенностей современного этапа цифровизации российской правовой сферы и опыта подготовки юристов в университете в условиях цифровой трансформации.

Ключевые слова: цифровая трансформация; информационные технологии; электронная информационная образовательная среда; цифровая компетентность юристов.

Введение

«Цифровая реальность» – значимый фактор развития современного общества, формирующийся на основе стремительного роста объемов информации, создании и широком использовании информационных массивов и баз данных, интенсивном развитии цифровых технологий, их широком внедрении в различные сферы общественной жизни, опосредование ими все большего количества областей и видов социального взаимодействия [17, с.85].

Широкое распространение «цифровая» терминология получила в связи с утверждением национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации», разработанной в целях реализации Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы, утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы». Программа «направлена на создание условий для развития общества знаний в Российской Федерации, повышение благосостояния и качества жизни граждан нашей страны путем повышения доступности и качества товаров и услуг, произведенных в цифровой экономике с использованием современных цифровых технологий, повышения степени информированности и цифровой грамотности, улучшения доступности и качества государственных ус-

луг для граждан, а также безопасности как внутри страны, так и за ее пределами [5].

В рамках направления «Кадры и образование» программа содержала положения о формировании и внедрении в систему всех уровней образования базовой компетентности цифровой экономики. Действующая редакция национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» предусматривает обучение по развитию компетенций цифровой экономики. К моменту окончания реализации программы (31 декабря 2024г.) обучение по компетенциям цифровой экономики должны пройти 270 тысяч работающих специалистов [3]. Паспорт федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» подразумевает и разработку моделей компетенций цифровой экономики, профиля компетенций и персональной траектории развития [2]. В рамках направления «Содействие гражданам в освоении цифровой грамотности и компетенций цифровой экономики» предусмотрено обучение 1 млн. человек в 2019-2024 гг. по развитию компетенций цифровой экономики и государственной системы персональных цифровых сертификатов. Планируется обучение 10 млн. человек по онлайн-программам [8 с. 231].

Перечень ключевых компетенций цифровой экономики включает: коммуникацию и кооперацию в цифровой среде; саморазвитие в условиях неопределенности; креативное мышление; управление информацией

и данными; критическое мышление в цифровой среде. Возникновение цифровой реальности влечет за собой трансформации всех сфер общественной жизни – экономики, права, образования.

Основные направления цифровой трансформации юридической деятельности

Нарастающий уровень цифровизации общества и государства отражается в глобальном характере проникновения цифровых технологий в области юриспруденции. Возникающие проблемы в области кибер-права, подготовки юристов новой цифровой реальности вызывают острую необходимость в трансформации профессионального юридического образования. Актуальная на сегодняшний день является проблема отбора компетенций, необходимых юристам для осуществления профессиональной деятельности в цифровую эпоху.

Одной из основных задач вуза в области формирования профессиональных навыков будущих юристов является подготовка не просто грамотного специалиста, но специалиста способного строить продуктивное, эффективное взаимодействие в профессиональной сфере на основе информационных технологий. Появляется новое понятие «цифровая личность юриста», которое включает в себя не только владение информационными технологиями и их использование в профессиональной деятельности, но и умения на новом – цифровом уровне организовывать и осуществлять профессиональную деятельность.

Обратимся к анализу ключевых аспектов, характеризующих современное состояние обеспеченности юридической деятельности информационными технологиями.

Сегодня каждое рабочее место юриста: сотрудника правоохранительных органов, корпоративного юриста, юрисконсульта, нотариуса, адвоката оборудовано персональным компьютером, обеспечивающим осуществление поиска информации, подготовки документов, оперативного коммуницирования и т.д. Посредством информационных технологий обеспечивается доступ не только к правовой информации, но и к сведениям из специализированных баз данных, необходимых для анализа, изучения, цитирования и т.п. Использование ИТ-технологий обеспечивает сокращение затрат времени на анализ альтернатив, выбор оптимального варианта, принятие обоснованного решения правовой проблемы.

Идет процесс цифровизации нормотворчества и правоприменения, создание электронных кодексов, генерация типовых судебных решений при помощи искусственного интеллекта и создания автоматизированной системы контроля судебной практики [18, с. 86].

В арбитражных судах существует практика использования электронных дел. Юрист цифровой формации должен уметь использовать в своей работе программные продукты. Уже сегодня представлены широкой аудитории такие программные продукты как: Autolawyer (бот, который позволяет сформировать жалобу в страховую компанию на неправильно определенный коэффициент бонус-малус для ОСАГО); Platforma (подыскивает адвокатов, работающих по модели «no win no fee», когда адвокат получает вознаграждение только в случае выигрыша дела и взыскания денег истцом); Flexbby (автоматизирует документооборот); Jeffit (решает стандартные задачи - ставит в календарь информацию о судебных заседаниях, выставляет счета клиентам и т.п.); XSUD (систематизирует информацию о судебных делах и контролирует работу сотрудников); Patentbot (позволяет автоматически подать заявку на регистрацию товарного знака, проверив предварительно его оригинальность); Freshdoc (составляет договоры из модулей); Simplawyer (предлагает решения в области самоисполняемых договоров); Правовед.ру (сервис по консультациям массовых клиентов - бот, который отвечает на 85% вопросов по Закону о защите прав потребителей [7]).

Число программных продуктов стремительно растет – профессиональные компетенции юриста должны обеспечивать их эффективное освоение и совершенствование навыков работы с ними. Так, Храмцова Н.Г. и Майборода Т.Ю. отмечают необходимость формирования навыков работы:

- с информационно-правовыми поисковыми системами;
- с юридическими документами в электронной форме (электронный документооборот, «электронное правительство»);
- с технологией блокчейн (электронными реестрами, базами данных);
- с программными продуктами [18, с. 90].

Вызовы цифровизации обуславливают необходимость использования искусственного интеллекта и роботов в юридической практике. Уже известны боты-юристы, конструкторы договоров, информационные технологии проведения антикоррупционной экспертизы, правонарушений. Проводится большая работа по автоматизации обращений граждан по правовым вопросам; делопроизводству юридической службы; поиска специалистов и т.д. Существуют электронные сервисы разрешения конфликтов (споров): автоматизированные переговоры, виртуальный суд присяжных, виртуальный судья, мобильный суд, электронный омбудсмен, кибертрибунал, киберпроцесс, разрешение претензий, арбитражное разбирательство, онлайн разрешение споров и др.

В связи с появлением и развитием самой цифровой

материи (появляются «цифровые сущности» - блокчейны, криптовалюты, токены, цифровые подписи и др.) возникает необходимость формирования новых цифровых компетентностей у юристов [9, с. 14].

Анализ современных исследований, посвященных подготовке юристов в условиях цифровизации, показал недостающую разработанность этой проблемы [10].

Большинство научных конференций посвящаются отдельным отраслям права в цифровую эпоху. Проблемы системной подготовки юристов новой формации практически не обсуждаются. Тогда как уже очевидна необходимость трансформации юридического образования с учетом:

- фундаментальных основ отечественного юридического образования;
- соответствия его изменяющемуся содержанию юридической деятельности;
- необходимости формирования навыков самостоятельной и удаленной работы студентов с использованием элементов электронного, дистанционного обучения.

Причем процесс повышения цифровой компетентности должен быть непрерывным для каждого специалиста, желающего быть востребованным, он превращается в потребность постоянно совершенствовать цифровые умения и навыки.

Далеко не полный перечень указанных направлений и инструментов цифровизации правовой сферы и юридической деятельности позволяет, тем не менее, сформировать понимание системного характера применения информационных технологий в области права в настоящее время и тренда на дальнейшее развитие.

Цифровизация как новая социальная ситуация «цифрового разрыва», «цифрового гражданства», «цифровой социализации» требует фундаментального изменения и структуры организации учебного процесса в высшей школе.

Электронная информационная образовательная среда (ЭИОС) вуза как фактор развития информационной компетентности будущих юристов

Юридическое образование, в контексте цифровой трансформации, призвано формировать профессионального юриста, интеллект, образ и способ мышления которого приспособлены к быстро меняющимся экономическим, технологическим, социальным и информационным реалиям.

Особую актуальность приобретает развитие информационного мировоззрения, основанного на понимании

определяющей роли информации, информационных процессов в профессиональной деятельности, формирование информационных компетенций, позволяющих использовать массивы информации и базы данных для принятия обоснованных решений во всех подсистемах правовой сферы: законотворчестве, правоохранительной и правоприменительной деятельности, правовом воспитании и оказании консультационных услуг населению; выделения значимой информации, выработки критериев оценки информации; производства информации и дальнейшего ее использования; обмен информацией посредством цифровых технологий, цифровой этикет и т.п.

В настоящее время в российской высшей школе разработан и совершенствуется ряд теоретических и практических положений об электронной информационной образовательной среде вуза, которая включает в себя электронные информационные и образовательные ресурсы, совокупность информационных, телекоммуникационных технологий и технологических средств. Федеральные государственные образовательные стандарты содержат требования к содержанию и функциональным возможностям ЭИОС вуза: в ней должны быть размещены массивы нормативной правовой и методической документации, на основе которой осуществляется регулирование отношений в образовательной системе вуза; обучающиеся должны быть обеспечены индивидуальным неограниченным доступом к ЭИОС на все время обучения; электронная информационная образовательная среда должна обеспечивать формирование электронного портфолио обучающегося и т.д.

Структурирование информационного пространства вуза посредством ЭИОС является одним из ключевых условий развития «цифровых компетенций». Информационное взаимодействие обучающихся в рамках ЭИОС, работа в различных подсистемах с разнообразным контентом естественным образом обеспечивает достижение достаточного уровня владения информационными технологиями.

Одной из информационных образовательных технологий, получившей большое распространение в российских вузах, является программный комплекс на базе LMS Moodle. Обучающая среда Moodle является образовательной платформой для создания электронных образовательных ресурсов и внедрения информационных технологий в образовательный процесс. Эта модульная объектно-ориентированная динамическая среда наиболее часто используемая для организации учебного процесса в русскоговорящем сегменте Интернета. Широкая популярность продукта основывается на его доступности (является полностью бесплатной), завершенности (представляет собой готовое коробочное решение), простоте использования, высокой производительности,

возможности адаптации под конкретные задачи и т.д.

Информационная компетентность предполагает наличие знаний как в области информационных технологий, так и в области их эффективного применения в различных видах деятельности – учебной, исследовательской, профессиональной. Деятельностный компонент информационной компетентности студентов, обучающихся с применением информационных образовательных технологий и платформы Moodle, в частности, формируется непосредственно через использование информационно-образовательной среды. Все этапы и основные компоненты информационной компетентности реализуются непосредственно в учебной деятельности – от компьютерной грамотности (владение стандартным программным обеспечением персонального компьютера, эксплуатация периферийных устройств и т. п.) до цифровой (поиск и фильтрация данных, информации и цифрового контента; оценка и анализ данных, информации и цифрового контента), включая создание и развитие цифрового контента (проектирование, создание и развитие цифрового контента; модификация и интеграция цифрового контента), а также коммуникацию и сотрудничество (обмен информацией посредством цифровых технологий, цифровой этикет и т.д.) [14].

Технологические возможности платформы Moodle описаны, прежде всего в силу востребованности, в большом количестве методических изданий, тогда как дидактический потенциал рассматривается исследователями, в основном, фрагментарно [11, 13, 15, 16]. Остановимся, в качестве иллюстрации, на некоторых инструментах платформы, обеспечивающих информационное взаимодействие субъектов образовательного процесса, с технологической точки зрения и, одновременно, выполняющих дидактическую задачу развития и совершенствования цифровых коммуникаций в целом.

Среда имеет широкие возможности для коммуникации и это одна из самых сильных сторон Moodle. Система поддерживает обмен файлами любых форматов – как между преподавателем и учащимся, так и между самими учащимися. Сервис рассылки позволяет оперативно информировать всех участников курса или отдельные группы о текущих событиях. Форум дает возможность организовать учебное обсуждение проблем, при этом обсуждение можно проводить по группам. К сообщениям в форуме можно прикреплять файлы любых форматов. Есть функция оценки сообщений как преподавателями, так и обучающимися. Чат позволяет организовать учебное обсуждение проблем в режиме реального времени. Сервисы «Обмен сообщениями», «Комментарий» предназначены для индивидуальной коммуникации преподавателя и студента: рецензирования работ, обсуждения индивидуальных учебных проблем [15, с.330]. К наиболее часто используемым активным элементам

LMS Moodle, обеспечивающим информационно-коммуникационное взаимодействие, относятся также такие сервисы асинхронного взаимодействия как: Форум, Семинар, Анкетный опрос, Wiki, Глоссарий [11, с.3039].

Активный элемент Форум может использоваться для организации дискуссий, проведения консультаций. Ресурс имеет функцию загрузки файлов, позволяющую организовать обсуждение и взаимную оценку работ обучающихся. Элемент предусматривает различные виды организации взаимодействия: форум для обсуждения одной темы, доступный для всех участников, общий форум или форум с одной линией обсуждения для каждого пользователя. Форум можно использовать для итогового обсуждения прочитанного курса, используя короткие вопросы, на которые предлагается ответить всем студентам. Такое применение Форума можно трактовать и использовать как разновидность анкетного вопроса при экспресс-анализе какой-либо проблемы. Сообщения из форума могут, по желанию преподавателя, автоматически рассылаться учащимся по электронной почте через 30 минут после их добавления (в течение этого времени сообщение можно отредактировать или удалить). Все сообщения пользователя в форуме хранятся в портфолио.

Дидактические задачи, решаемые элементом Форум – формирование навыков ведения дискуссий, корректного ведения диалога, краткость и четкость изложения, поскольку обсуждение студентами любых вопросов в режиме on- и off-line является неотъемлемым компонентом современного образования. Дискуссия, развернутая в рамках активного элемента Форум, способствует активизации творческой активности студентов; формированию навыков аргументированного обсуждения вопросов; развитию коллективных форм организации образовательного процесса и т.д.

Moodle поддерживает функцию Wiki, полезную для коллективного редактирования текстов, которая является одной из актуальных возможностей социальных сервисов web 2.0.

Ресурс Глоссарий позволяет организовать работу с терминами, являющимися основой информационного контента курса. Важно, что статьи словаря могут создавать не только преподаватели, но и обучающиеся. Термины, занесенные в глоссарий, подсвечиваются во всех материалах курсов и являются гиперссылками на соответствующие статьи глоссария. Система позволяет создавать как глоссарий курса, так и глобальный глоссарий, доступный участникам всех курсов.

Таким образом, Wiki и Глоссарий способствуют повышению уровня цифровой грамотности обучающихся в части поиска, фильтрации, анализа, создания и развития цифрового контента.

Особенность активного элемента системы LMS Moodle Семинар состоит в том, что каждому студенту предоставляется возможность представить на совместное публичное обсуждение результаты выполненной работы. Семинар способен обеспечить высокую эффективность при повышении мотивации студентов к самостоятельной творческой работе, формировании объективной самооценки и аргументированного анализа работ других участников семинара.

Необходимо также отметить, что дидактический потенциал элементов LMS Moodle, как и всей платформы в целом, существенно расширяется за счет возможности индивидуальной направленности педагогических воздействий.

Анализ дидактического потенциала только части ресурсов платформы Moodle позволяет сделать обоснованный вывод о том, что информационная компетентность студентов, включенных в ЭИОС образовательной организации, в образовательный процесс с применением информационных технологий и, в частности, LMS Moodle, формируется и развивается непосредственно в процессе использования информационно-образовательной среды.

Выводы

Цифровая трансформация всех сфер общественной жизни, имея системный характер, в области права неизбежно вбирает в себя специфические особенности правовой сферы: цифровые решения сегодня широко применяются в различных видах юридической деятельности - судебной, правоохранительной, правоприменительной, правозащитной и др. В связи с этим формируется новый уровень требований к информационной компетентности выпускников вузов юридических направлений и специальностей.

Осуществленный анализ процессов цифровой трансформации юридической сферы, профессионального об-

разования, осмысление особенностей этапа цифровой трансформации российской правовой сферы и опыта подготовки юристов в университете в этих условиях, позволяет сделать вывод об активном процессе адаптации образовательной среды вуза к современному уровню цифровизации. Характерной особенностью текущего этапа является формирование информационной компетентности непосредственно в образовательном процессе посредством использования электронной информационной образовательной среды вуза в целом и ее различных дидактических подсистем, таких как Moodle, в частности.

Однако, необходимо отметить, что теоретические и практические аспекты проблемы формирования информационной компетентности студентов, в условиях погруженности обучающихся в информационную образовательную среду, с использованием обучающих платформ, электронных образовательных ресурсов и других современных образовательных технологий, требуют дальнейшего исследования.

Существует противоречие между потребностью студентов в достижении достаточного уровня информационной компетентности, определяемого условиями цифровой трансформации, и недостаточной проработанностью механизмов её формирования на современном этапе в условиях становления цифровой экономики. Очевидна, на текущий момент, потребность педагогической практики в научном, научно-методическом и учебно-методическом обеспечении процесса формирования информационной компетентности через использование информационно-образовательной среды с учетом цифровой реальности форм профессиональной юридической деятельности и юридического образования. Таким образом, вопросы трансформации юридического образования, формирования информационной, а в дальнейшем и цифровой компетентности юристов являются актуальными направлениями педагогических исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Паспорт национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации», утв. Президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16) // URL: <http://www.static.government.ru/media/files/urKhm0gTPPnzJlaKw3M5cNLo6g czMkPF.pdf> (дата обращения: 30 марта 2020 г.).
2. Паспорт федерального проекта «Кадры для цифровой экономики», утв. президиумом Правительственной комиссии по цифровому развитию, использованию информационных технологий для улучшения качества жизни и условий ведения предпринимательской деятельности, протокол от 28 мая 2019 г. № 9 // URL: https://www.economy.gov.ru/material/file/5ea111d5f4cfef9282f78e862c5cd297/Pass_EduHR.pdf.
3. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации», утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-р // Официальный интернет-портал правовой информации <http://www.pravo.gov.ru>.
4. Проект Указа Президента Российской Федерации «О государственной автоматизированной системе правовой статистики» (подготовлен Минюстом России 27.09.2016)
5. Указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 -

2030 годы»

6. Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» от 27.07.2006 N 149-ФЗ от 27 июля 2006 года
7. Федеральный закон «О защите прав потребителей» от 07.02.1992№ 2300-1 (ред. от 01.05.2017)
8. Ершова И.В., Енькова Е.Е. Цифровые компетенции юристов: понятие, практика, проблемы формирования // Актуальные проблемы российского права. 2020. № 6 (115). С. 225-236.
9. Жуковская Н.Ю., Калинина Е.В. Трансформация системы профессиональной подготовки юристов в условиях цифровой экономики (организационно-управленческие аспекты) // Тренды и управление. 2018. № 4. С. 11-16.
10. Кондрашев А.А. Проблемы современного юридического образования в контексте реформы высшего образования в Российской Федерации: итоги и перспективы // Актуальные проблемы юридического образования. 2018. № 1 (134). С. 144-156.
11. Красильникова В.А. Дидактические возможности LMS MOODLE для развития информационно-коммуникационных компетенций// Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской научно-методической конференции. 2014. С. 3037-3043
12. Писаревский Е.Л. Цифровизация юридической деятельности в социальной сфере// Информационное право, 2018. № 4. С.22-28.
13. Руцкова И.Г. Электронный курс «Линейная алгебра (Э)» в системе Moodle как средство методической поддержки и контроля результатов обучения// Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской научно-методической конференции. 2016. С.1381-1385.
14. Сони́на И.В. Переход от информационной к цифровой компетенции <https://педпроект.рф/сонина-и-в-публикация>
15. Сочнева А.В. Дидактические возможности среды Moodle в интернет-обучении// Вестник научного общества студентов, аспирантов, молодых ученых. 2014. №1. С. 328-332.
16. Тарасова Т.Н., Руцкова И.Г. Дидактические основы применения обучающей среды Moodle при изучении математики в университете// Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской научно-методической конференции. 2019. С. 1968-1971.
17. Хабриева Т.Я., Черногор Н.Н. Право в условиях цифровой реальности// Журнал российского права. 2018. №1(253). С. 85-102.
18. Храмова Н.Г., Майборода Т.Ю. Подходы к развитию цифровых компетенций студентов юридических вузов // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 80-93.

© Кулантаева Ильмира Абдулловна (ilmira83pit@mail.ru), Тарасова Татьяна Николаевна (datset@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Оренбургский государственный университет

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КИТАЕ И РОССИИ: ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ, ОБЩНОСТЬ И РАЗЛИЧИЯ

Ли Чжэньюй

Преподаватель, Chifeng University China (Китай);
аспирант, Российский государственный педагогический
университет имени А.И. Герцена
931132369@qq.com

Самсонова Татьяна Петровна

Д.ф.н., к.искусствоведения, профессор, Ленинградский
государственный университет имени А.С. Пушкина
tat4279@yandex.ru

PRESCHOOL EDUCATION IN CHINA AND RUSSIA: HISTORICAL CHARACTERISTICS, COMMONALITY AND DIFFERENCES

**Li Zhenyu
T. Samsonova**

Summary: The article deals with the historical data of the emergence of preschool education in China and Russia. A comparative analysis allows determining similarities and differences in approaches and methods of educating the younger generation in the countries having significant historical features of development in the past and unites it present, in the context of the application of modern pedagogical techniques in the education of children of preschool age.

Keywords: China, Russia, preschool education, pedagogy, education, children, history.

Аннотация: В статье рассмотрены исторические сведения появления дошкольного образования в Китае и России. Проведен сравнительный анализ, позволяющий определить общие черты и различия в подходах и методах воспитания подрастающего поколения в странах, имеющих существенные исторические особенности развития в прошлом и объединяющие их настоящим, в контексте применения современных педагогических приёмов в воспитании детей младшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: Китай, Россия, дошкольное образование, педагогика, воспитание, дети, история.

Введение

Дошкольное образование детей младшего возраста волновало и волнует всё человечество, и уже с давних времен по крупицам складывались основы воспитания в Китае и России, которые в XX веке благодаря мировым процессам глобализации и интеграции преобразовались в систему дошкольного образования, имеющую много общего в педагогической и методической направленности.

Цель статьи

Провести сравнительный анализ существующих систем дошкольного образования в Китае и России. На этом основании наметить черты общности и различия, существующие в системах современного дошкольного образования двух стран, определить основные педагогические и методические тенденции, направленные на улучшение процесса воспитания дошкольников.

Краткий обзор исследований по данной проблематике

Литература по дошкольному воспитанию представляет объёмный корпус, изданный на русском и китайском языках как в России, так и в Китае. В связи с обозначенной темой, мы обратились к изданным в настоящее время научным работам русских и китайских авторов, таких как: В.А. Астапова. История дошкольного образо-

вания в России // М.: Молодой учёный. 2019. №52; К.Ю. Белая. Организация методической работы с педагогами на этапе введения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Справочник старшего воспитателя. М.: Сфера. 2014. № 3; С.С. Белоусова. Современное дошкольное образование в Китайской Народной Республике // Новый подход в развитии инноваций в России: сборник материалов международной науч.-практ. конф. (г. Краснодар, 27 января 2018 г.); В.И. Ядешко, Ф.А. Сохина, Т.А. Ильина. Дошкольная педагогика. М.: 1986. Нами изучена научная литература, изданная на китайском языке в Китае, таких авторов: Ван Чуньянь, Мен Щанчин, Цй. «Ли цзин», Чен Сесин, Чжан Лисин, Чжу Ципин. На основании изученной литературы на русском и китайском языках в статье представлен авторский взгляд на систему дошкольного воспитания Китая и России в историческом контексте и в свете современных педагогических и методических установок.

Методология

В статье используются методы исторического и историко-педагогического анализа, методы музыкально-педагогических сравнительных характеристик, привлекаются нормативные документы, используются методики дошкольного обучения китайских и российских авторов.

История развития образования Китая, уходящая корнями в глубокую древность, явилась одним из родона-

чальников мировой системы образования подрастающего поколения, показала важность и необходимость воспитательного процесса с рождения ребенка и до вступления его в полноценную жизнь. Исторические летописи говорят о том, что еще в 2700 году до нашей эры появился «Ян» – сад, ставший прообразом учебного заведения, в котором помимо заботы о стариках обучали детей младшего возраста. В период рабовладельческого общества в Китае, уже началось формирование системы образования, в которой разделялось обучение детей в зависимости от возраста на дошкольное и школьное образование. Об этом упоминается в древнем трактате «Ли цзи – Нэй цзэ», где был представлен проект дошкольного образования для детей рабовладельцев [7]. Этот документ является самой ранней записью о дошкольном образовании в истории Китая. Детям китайской знати преподавались основы этикета, литературы, большое внимание уделялось физической подготовке, а в домах императорской семьи преподавалась музыка, пение, танцы.

В период Конфуцианства, после 475 года до н.э., когда общество перешло в систему феодального устройства, педагоги древности считали воспитание детей в самом раннем возрасте важным фактором развития нравственных норм, которые закладывали основу честности, доброты, порядочности и трудолюбия, уважения к родителям и почитания религии, которая была в те времена основной властью в Китае [6].

На протяжении веков, постепенно складывалась китайская система дошкольного образования, включая все периоды развития государства, как при правлении множественных династий, так и в последующие периоды. В середине XIX века уже появились специальные дошкольные учреждения, а в период Великой китайской революции начали открываться детские сады, не только для знати, но и для детей рабочих и крестьян [8].

В XX веке продолжилось формирование дошкольного образования. С 1903 по 1918 год программа дошкольного образования в Китае в основном имитировала японскую модель. 13 января 1904 года был обнародован первый в Китае закон о дошкольном образовании. Его основное содержание основано на «Правилах по детскому саду и оборудованию для детей», обнародованных Японией в 1899 году.

После движения за новую культуру «4 мая»¹ в 1919 году становятся популярными передовые западные идеи, а ранние китайские дошкольные педагоги, такие как Чэнь Хэцин, Тао Синчжи, Чжан Сюэмень, Цянь Сюаньтун, Лю Баньнун, Бин Синь и Ху Ши начали выступать

против конфуцианских устоев и призывали к созданию новой китайской культуры, основанной на мировых и западных стандартах.

С 1920-х по 1930-е годы реформа учебной программы в детском саду теоретически подтвердила доминирующий статус детей и определила, что учебная программа для детского сада должна быть основана на повседневной жизни детей.

В октябре 1932 года правительство Китайской Республики официально обнародовало первый в истории дошкольного образования стандарт учебных программ – «Стандарты учебных программ для детских садов», которые открыли новую эру в образовательных программах дошкольного образования в Китае и открыли первый важный период в разработке программ дошкольного образования на государственном уровне. В это время сфера охвата дошкольной программы для детского сада была относительно обширной и практичной. Кроме того, систематизация и научность дошкольной программы детского сада всегда была предметом реформ.

В 1950-х годах наиболее заметной чертой реформы дошкольной программы в китайском детском саду было изучение опыта дошкольного образования в Советском Союзе и внедрение моделей обучения и предметных программ (музыкальные занятия, рисование, танцы).

Благодаря помощи Советского Союза в Китае произошли значительные изменения в педагогической науке и практике. Множество советских ученых и педагогов пропагандировали в Китае передовой педагогический и методический опыт. По всей стране при помощи педагогов из страны Советов создавались экспериментальные детские сады, в работе которых использовались разработанные в СССР психолого-педагогические подходы, методические разработки и т.п. [3, с. 37].

Пришедшее в упадок образование в Китае, после культурной революции, начало восстанавливаться лишь в конце 70-х годов XX века [4].

Российская система дошкольного образования не столь древняя как китайская, но путь развития страны за сравнительно короткий период времени, показал, что успехи в области образования в России могут конкурировать с большинством стран мира и во многом превосходят образовательные стандарты Европы и Америки по качеству обучения.

Путь дошкольного образования в России обозначен

1 Движение за новую культуру середины 1910-х и 1920-х годов возникло из-за разочарования в традиционной китайской культуре после неудачи Китайской республики, основанной в 1912 году, для решения проблем Китая.

на основе исторических летописей, начинается с этапа образования Киевской Руси в IX-XII вв. В тоже время при монастырях и церквях стали появляться и первые учебные заведения (церковно-приходские школы, школы певчих). Создавались первые методики обучения, учитывающие возрастные категории, сословия, материальные и территориальные признаки [1, с. 270].

Первый в России сад для малообеспеченных детей открылся в 1866 году в Санкт-Петербурге. Тогда же Аделаидой Симонович² был организован частный детский сад, в котором проходили обучение дети петербургской знати [2, с. 45]. В 1913 – 1917 гг. вице-президентом Санкт-Петербургского Общества содействия дошкольному воспитанию была Тихеева Елизавета Ивановна³, знаменитый педагог-новатор. Она изучала вопросы дидактики и опробовала методики дошкольного обучения. С 1913 года Тихеева Е.И. взяла на себя руководство детским садом, который был основан Обществом содействия дошкольному воспитанию [11].

Преобразования в России после Великой Октябрьской революции в 1917 году коснулись и образования. Вместо разрозненных казённых, частных школ была создана единая государственная система народного образования. В советский период государственные детские сады проводили подготовку по единому плану и графику, игнорируя развитие личности детей. Впоследствии под влиянием российских педагогов система дошкольного образования претерпела реформирование, и по сей день учебная программа, программное и аппаратное обеспечение, а также методы обучения в российских детских садах отражают уважение индивидуальных различий детей.

Концепции и модели дошкольного образования в Советском Союзе оказали глубокое влияние на дошкольное образование в Китае, а затем Китай и Россия провели различные реформы в своих соответствующих областях дошкольного образования. В результате тесного сотрудничества развитие дошкольного образования в обеих странах обрело свои сильные стороны, но и столкнулось с рядом проблем, которые успешно разрешались благодаря совместной научной деятельности в области педагогики, и разработке новых методов преподавания и подходов к обучению детей с учетом национальной специфики подготовки педагогических кадров.

Педагогический этап дошкольного обучения в России входит в рамки обязательного образования. В России дошкольное образование могут получить дети от двух

месяцев до 7 лет. В России в настоящее время дошкольное образование отличается от китайского разделением учебных заведений на детские ясли и детские сады.

Российским законодательством не предусмотрена необходимость обязательного дошкольного образования детей до поступления в общеобразовательные школы, поэтому незначительная часть детей может получать до школы домашнее воспитание. Дошкольные образовательные учреждения в России, как правило, включают обычные государственные детские сады, частные детские сады, специализированные детские сады компенсирующего типа для детей с особенностями развития, сады присмотра и оздоровления, комбинированные детские сады, и центры дошкольного развития, дошкольные классы и классы по интересам на базе средних учебных заведений и другие учреждения воспитательного характера.

В Китае дошкольным образованием пользуются около 90% городских жителей, в деревнях менее 20% детей ходит в детский сад. В Китае придерживаются российской модели дошкольного воспитания и возможного воспитания в семье до поступления в среднюю школу, но до родителей доводится, что дети, проходящие обучение в детских садах, имеющих целью не только воспитательный процесс, но и подготовку к школе имеют лучшие показатели по способности к обучению, и восприятию школьного материала в будущем, по сравнению с детьми не посещавших детский сад.

В Китае дети могут ходить в детский сад в возрасте от 3 до 6 лет в городе и до 7 лет в деревне, а зачисление ребенка в государственный или ведомственный детский сад платное. Формы занятий коллективные, направленные на воспитание в ребенке чувства коллективизма, при строгом соблюдении дисциплины. В отличие от российских детских садов в большинстве дошкольных учреждений Китая детей приучают к ношению форменной одежды. Важным моментом в китайском детском саду является патриотическое воспитание: каждое утро начинается с поднятия государственного флага [5].

При поступлении на работу к воспитателям детских садов в Китае предъявляют высокие требования, которые не только должны иметь высшее образование в области дошкольного образования или развития ребенка, но обязательно должны иметь квалификацию учителя. В системе дошкольного образования на данный момент в Китае прописаны необходимые знания для педагогов и методистов детского сада: законодательная база, регла-

² Аделаида Семёновна Симонович (6 апреля 1844, Москва – 9 ноября 1933) – российский педагог, издатель, первый российский теоретик дошкольного обучения.

³ Елизавета Ивановна Тихеева (1867—1943) — российский и советский педагог, крупнейший специалист по дошкольному воспитанию детей, руководитель опытного детского сада при Ленинградском государственном педагогическом институте им. А. И. Герцена.

мент деятельности детских садов, учитываются запросы «пользователей» образовательных услуг, обеспечивается профессиональная подготовка соответствующих носителей образовательных услуг, уделяется серьезное внимание научно-методическому обеспечению.

На современном этапе каждый педагог детского сада в Китае обязан периодически проходить переподготовку и повышать свою квалификацию; участвовать в педагогических форумах, конференциях и семинарах для педагогов детских садов. Такой процесс постоянной подготовки и переподготовки способствует улучшению качества работы педагогов. Многие воспитатели получают ученые степени, проходя дополнительное обучение в университетах, как в Китае, так и в России. [9, с. 9].

Под контролем государства российское дошкольное образование постоянно реформировалось и совершенствовало свои методы подготовки учителей, а также сформировало систему обучения и подготовки учителей для дошкольных учреждений с высоким уровнем профессиональной подготовки, знанием системы образования и высокой работоспособностью. В России многие педагогические вузы имеют факультеты дошкольного образования, выпускающие дипломированных специалистов высокой квалификации. Подготовка преподавателей дошкольного образования в российских университетах направлена на изучение и овладение общим гуманитарным знанием, профессиональными и техническими методиками в области образования и практическими навыками.

Оценка будущих педагогов дошкольных учреждений в Китае складывается из контроля полученных знаний, личных достижений студентов за время обучения, практической успеваемости и качества применения теоретических знаний во время занятий с детьми, как в группах, так и во время индивидуальных занятий. Оценка практических навыков складывается из результатов «полевого» опыта студентов и стажировки в учебных заведениях дошкольного образования. Основная цель – дать будущим педагогам возможность общаться с детьми, родителями, применять полученные знания, навыки и профессиональные установки, приобретенные в результате обучения и взаимодействия между коллегами в процессе прохождения учебной практики. Стажировка – это последний период подготовки к непосредственной работе в образовательном учреждении после окончания ВУЗа. Стажеры постепенно и независимо входят в фактическую среду обучения под руководством преподавателей. Это процесс, в котором учащиеся всесторонне используют знания и навыки. Оценка «полевого» опыта студентов и результатов стажировки придает большое значение для

закрепления полученных теоретических знаний, таких как способность понимать личность и уровень развития детей, а также способность общаться с родителями воспитанников. Большое количество исследований показало, что у молодых учителей возникнет много проблем, когда они входят в реальную педагогическую жизнь, но приобретенные за время учебы знания и умения позволяют быстро адаптироваться к новым реалиям [10].

Обсуждения и выводы

Современные образовательные технологии, которые успешно внедряются в российском дошкольном образовании, ещё не «охвачены» китайской дошкольной педагогией. Это отставание, надо надеяться, будет преодолено в ближайшем будущем. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт (ФГОС-2013)⁴ даёт широкий спектр использования инновационных технологий в системе дошкольного образования. Укажем на основные положения инновационных технологий, которые классифицируются следующим образом: 1) по уровню применения-локальные, отраслевые, общепедагогические; 2) по концепции усвоения: развивающие, ассоциативно-рефлекторно, гештальт-технологии; 3) по форме организации: индивидуальное обучение, коллективное, клубное, альтернативное; 4) по типу управления познавательной деятельностью: обучение по книге, по компьютеру, обучение в малой группе, репетиторство; 5) по подходу к ребёнку: личностно-ориентированное, гуманно-личностное, авторитарное, свободного воспитания, технология сотрудничества; 6) по разнообразным категориям обучения: массовая образовательная деятельность, компенсирующий вид обучения, работа с одарёнными детьми, работа с трудными детьми. Образовательный стандарт дошкольного образования предлагает целый арсенал педагогических технологий: это технология развивающего обучения, игровые технологии, технология педагогического сотрудничества, здоровьесберегающие технологии, технологии проблемного обучения, технологии проектной деятельности и др. Эти современные российские инновационные технологии ещё предстоит внедрять в Китае в систему дошкольного образования.

Заключение

В последние годы укрепилась дружественные связи между Россией и Китаем во всех сферах жизни, в том числе и в области образования в сфере подготовки педагогических кадров, как для подготовки учителей средней школы, так и воспитателей дошкольного образования. Совместное сотрудничество двух стран и взаимное участие, путем международного обмена получают глу-

4 ФГОС дошкольного образования. Приказ Министерства Образования и Науки Российской Федерации от 17 октября 2013г. №1155. г. Москва. «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»

бокий опыт и практические навыки работы с детьми, что в конечном итоге отражается на воспитании и обучении подрастающего поколения, стирает границы между государствами. Опыт такой работы доказывает, что международная интеграция в педагогической сфере, необходима не только для самих детей, но и для их родителей, педагогов, так как дальнейшая жизнь учащихся напрямую зависит от их качественной подготовки к взрослой жизни, способности к логическому мышлению, овладению в будущем выбранными профессиями, и свободной адаптации в обществе.

Таким образом, рассмотренные исторические аспекты дошкольного образования в Китае и России, а также сравнительные характеристики, имеют большое познавательное и научно-практическое значение, для по-

нимания общности и различий в подходах и методах воспитания подрастающего поколения обеих стран. Перспективное сотрудничество между двумя крупнейшими государствами в образовательной сфере дает ощутимые практические результаты, не только в области подготовки педагогических кадров, но и в укреплении дружбы и добрососедства, что имеет важнейшее как экономическое, так и политическое значение.

На протяжении новейшей педагогической истории Китая в области дошкольного образования, под руководством правительства и при участии педагогического сообщества были достигнуты большие успехи, а возникающие проблемы совместно с Россией решаются на высочайшем уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астапова, В.А. История дошкольного образования в России / В.А. Астапова, Т.Н. Воробьева, Н.М. Чебиняева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 52 (290). – С. 248-250. – URL: <https://moluch.ru/archive/290/65717/> (дата обращения: 04.08.2020).
2. Белая К.Ю. «Организация методической работы с педагогами на этапе введения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования», Справочник старшего воспитателя, М.: ТЦ Сфера. – 2014. – № 3. – С. 4-13.
3. Белоусова С.С. Современное дошкольное образование в Китайской Народной Республике // Новый подход в развитии инноваций в России : сборник материалов междунар. науч.-практ. конф. (г. Краснодар, 27 января 2018 г.). – Иркутск : Научное партнерство «Алекс», 2018. – С. 36-38.
4. Ван Чуньянь. Историческое просвещение столетия реформы школьной программы дошкольного образования в Китае. – Пекин: Изд-во Пекинского педагогического университета, 2003. – (часть 2). – С. 10.
5. Дошкольное образование в КНР [Электронный ресурс] // URL: <https://laowai.ru/doshkolnoe-obrazovanie-v-knr/> (дата обращения: 05.08.2020).
6. Мен Щанчин. Образование древнего Китая. – Пекин: Изд-во народного образования, – 1985. – С. 75.
7. Цй. «Ли цзи». – Пекин: Народное педагогическое издательство, – 1990. – С. 25.
8. Чен Сесин. Образование современного Китая. – Пекин: Изд-во народного образования, – 2001. – С. 223.
9. Чжан Лисин. Очерк истории дошкольного образования в Китае [Электронный ресурс] // Преподаватель XXI век. – 2010. – № 4. – Режим доступа: <http://cyber1eninka.ru/article/n/ocherk-istorii-doshkolnogo-obrazovaniya-v-kitae> (дата обращения: 6.08.2020).
10. Чжу Ципи. Состояние и тенденции дошкольного образования в России, – Пекин: Изд-во народного образования, – 2001. – С. 5.
11. Ядешко, В.И., Сохина, Ф.А., Ильина, Т.А., Дошкольная педагогика, М.: Просвещение, – 1986. – С. 413.

© Ли Чжэньй (931132369@qq.com), Самсонова Татьяна Петровна (tat4279@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМЫ КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СФЕРЫ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ОРЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ

PROBLEMS OF PERSONNEL SUPPORT IN THE SPHERE OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS IN THE ORYOL REGION

D. Maksimov
M. Solomchenko
E. Gubanov

Summary: The article describes the staffing of the sphere of physical culture and sports in the Oryol region. The following problems were identified: dissatisfaction with the material and technical base in the field of physical culture and sports; difficulties associated with the application of theoretical knowledge and practical skills in the work of sports organizations; dissatisfaction with wages; poor-quality medical support for athletes; dissatisfaction with their living conditions, low social status of the profession of a sports coach (physical education teacher); insufficient financing of the sphere of physical culture and sports, etc. Solutions are proposed: adjustment of educational programs, development of practical recommendations for graduates, methodological and consulting assistance to graduates, development of advanced training courses with the account of the opinions of leading experts in the field of physical culture and sports, participation of students in mass physical culture, sports and health events, etc.

Keywords: staffing, problems, physical culture, sports, solutions.

Максимов Денис Александрович

Аспирант, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, г. Орел
rotrei10@mail.ru

Соломченко Марина Александровна,

к.п.н., доцент, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, г. Орел
marin69@yandex.ru

Губанов Эдуард Владимирович

Преподаватель, Орловский юридический институт МВД России имени В. В. Лукьянова

Аннотация: Статья посвящена наиболее значимым вопросам кадрового обеспечения сферы физической культуры и спорта в Орловской области. На основании опроса выпускников сферы физической культуры и спорта выявлены следующие проблемы: неудовлетворенность материально-технической базой в сфере физической культуры и спорта; трудности, связанные с применением теоретических знаний и практических навыков в работе спортивных организаций; неудовлетворенность сотрудников уровнем оплаты труда. Кроме того, обнаружилось следующие проблемы: некачественное медицинское обеспечение спортсменов; неудовлетворенность своими жилищно-бытовыми условиями, низкий социальный статус профессии тренера-преподавателя по спорту (учителя физической культуры); недостаточное финансирование сферы физической культуры и спорта и др. На основании выявленных проблем был проведен детальный анализ и предложены пути решения данных проблем: корректировка образовательных программ, разработка практических рекомендаций для выпускников, методическая и консультационная помощь выпускникам, разработка курсов повышения квалификации с учетом экспертного мнения специалистов по спорту и физической культуре. Непосредственное участие студентов в массовых физкультурно-спортивных и оздоровительных мероприятиях и др.

Ключевые слова: кадровое обеспечение, проблемы, физическая культура, пути решения, спорт.

Уровень развития физической культуры и спорта и ее перспективы в Орловской области напрямую зависят от кадрового обеспечения. В отличие от других сфер деятельности от работы кадрового состава напрямую зависит эффективность работы и повышение результатов [3, 4]. Результативность выступления спортивных команд и отдельных спортсменов зависит от деятельности спортивного тренера, его знаний и навыков. Подготовка хорошего спортивного резерва также зависит от деятельности спортивного тренера. Учитель физической культуры помогает подрастающему поколению сформировать навыки здорового образа жизни, любовь к спорту.

В Орловской области работает 576 штатных тренера, из них звание «Заслуженный тренер России» имеют 7

тренеров [7]. В области работает чуть менее двух тысяч штатных физкультурных работников. В числе физкультурных работников Орловской области удельный вес сотрудников женского пола достигает отметки в – 849 человек. В сельских поселениях Орловской области задействовано – 363 сотрудника физкультурной сферы. Среди сотрудников, занятых в физкультурной сфере, достаточно высок удельный вес специалистов, имеющих диплом о получении высшего специального образования. Это показатель достигает отметки в 1261 человек (63,9 %). При этом при рассмотрении данного показателя отмечается увеличение на 2 % к 2019 году, среднее специальное образование имеют 509 человек (25,8 %), имеющих ученую степень – 1,9 %. В последнее время впервые приступили к профессиональной деятельности в области физической культуры и спорта 103 человека.

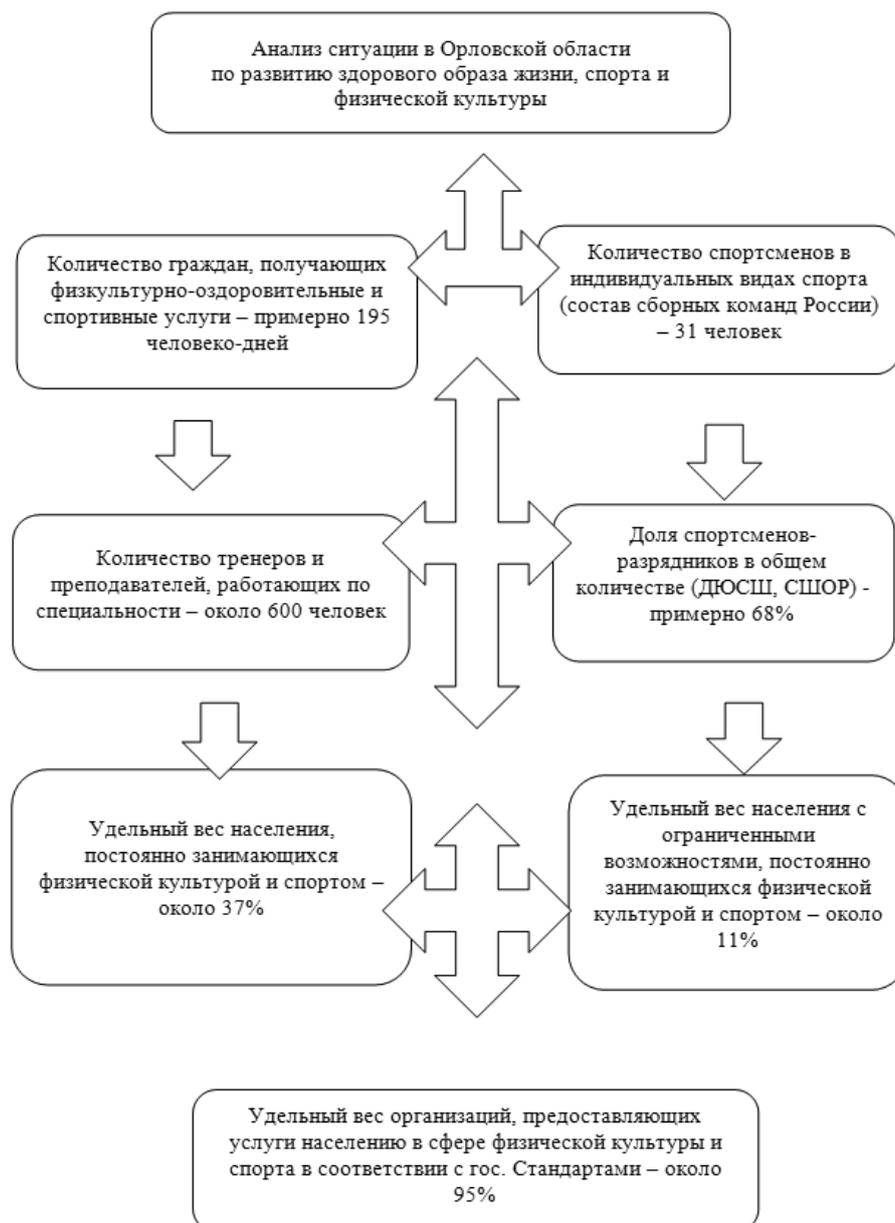


Рис. 1. Анализ ситуации развития физической культуры и спорта в Орловской области

Мероприятия, которые связанные с физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельностью необходимо совершенствовать, потому что жителей Орловской области не совсем устраивает качество и количество проводимых мероприятий. Это и понятно, потому что в связи с пандемией их количество сильно уменьшилось. В Орловской области на заседаниях правительства рассматривали определенные вопросы, касающиеся развития физической культуры и спорта в области «Развитие физической культуры и спорта», «Об итогах реализации федерального проекта «Спорт – норма жизни» в рамках Орловской области в 2019/2020 гг. Самые важные из них представлены на рисунке 1 [6].

Проанализировав ситуацию, можно сделать заклю-

чение, что от качества подготовки работников для данной сферы деятельности зависит многое [5]. Занятия спортом нельзя на сегодняшний день назвать массовыми. Проведенный нами социологический опрос населения показал, что 15 % респондентов регулярно занимаются физическими упражнениями, и 20 % - сезонно (в зависимости от времени года). Данные показатели, несомненно, нуждаются в повышении. Невелик интерес орловского населения и к спортивным зрелищам. Спортивные соревнования посещают около 5% населения Орловской области. На это есть объективные причины, ведь соревнования всероссийского и международного масштаба редко проходят в регионе. В связи с этим отмечается невысокий уровень вовлеченности населения области в спортивную жизнь и движение за здоровый

образ жизни.

Современные технологии и развитие интересов общества предъявляют особые требования к качествам современного специалиста в области физической культуры и спорта [1]. Кадровую подготовку по специальностям в сфере физической культуры и спорта в регионе ведут следующие образовательные учреждения: ФГОУ ВО «Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева» (факультет физической культуры и спорта), БП ОУ ОО «Училище олимпийского резерва», Мезенский педагогический колледж, Болховский педагогический колледж.

Актуальность данной проблемы состоит в том, что в условиях рыночной экономики необходимо постоянно пересматривать систему подготовки кадров, способных быстро адаптироваться к изменяющимся условиям политической, экономической и социальной жизни общества в регионе [9].

В Орловской области на текущий момент отмечается выраженный кадровый дефицит тренеров спортивных школ и преподавателей физкультуры общеобразовательной школы.

По результатам статистических материалов в Орловской области насыщенность кадрами (отношение численности работников с образованием к общей численности в %) составляет 83,1 %. Но много специалистов физической культуры и спорта, которые работают в системе фитнес-клубов и не имеют специального образования.

Проанализировав данную ситуацию, факультет физической культуры и спорта Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева предлагает для обучения следующие направления подготовки: бакалавриата - «Педагогическое образование» и «Физическая культура»; магистратуры – «Педагогическое образование» и «Спорт».

На факультете постоянно проводятся научные исследования по вопросам адаптации выпускников предложенных специальностей. Выявлены следующие проблемы: не в полной мере удовлетворенность материально-технической базой в сфере физической культуры и спорта; трудности, связанные с применением теоретических знаний и практических навыков в работе спортивных организаций; неудовлетворенность заработной платой; некачественное медицинское обеспечение спортсменов; неудовлетворенность своими жилищно-бытовыми условиями, низкий социальный статус профессии тренера-преподавателя по спорту (учителя физической культуры); принцип остаточного финансирования сферы физической культуры и спорта и др. По-

пробуем разобраться с этими проблемами поподробнее.

Неудовлетворенность материально-технической базой в сфере физической культуры и спорта испытывают более 50% выпускников, работающих в сфере физической культуры и спорта. В Орловской области насчитается около 22 физкультурно-оздоровительных центра, 20 стадионов, более 350 спортивных залов, 14 плавательных бассейнов, около 100 спортивных площадок и полей и другие спортивные сооружения. Их единовременная пропускная способность составляет около 30% от установленных нормативов. Отсутствие финансирования не позволяют содержать в хорошем состоянии спортивные сооружения образовательных учреждений. Многие спортивные школы не имеют хорошей своей спортивной базы, многие занятия проводятся на арендуемых сооружениях физкультурно-спортивной направленности. Многие спортивные организации испытывают трудности в приобретении необходимого инвентаря и оборудования для своих занятий. Конечно, в настоящее время в Области ведется реконструкция, ремонт и строительство спортивных сооружений, но этого пока недостаточно.

Трудности, связанные с применением практических навыков в работе спортивных организаций и теоретических знаний во время профессиональной деятельности, связаны с состоянием неудовлетворенности своей работой. Многие из выпускников не могут применить полученных знаний на практике из-за психологической неустойчивости и адаптированности к профессии, нехватке профессионального опыта в построении занятий спортом. Подготовку к профессиональной деятельности в стенах учебных заведений многие из выпускников считают хорошей (около 49 % опрошенных), удовлетворительной (около 32%), неудовлетворительной (около 7%). Остальные респонденты затруднились ответить.

Неудовлетворенность заработной платой испытывают более половины выпускников, так как при приеме на работу у них нет еще категории и заработная плата не всегда соответствует запросам молодого человека. Приходится подрабатывать в других сферах деятельности, что приводит к переутомлению и не всегда рациональному распределению времени.

Некачественное медицинское обеспечение спортсменов связано с нехваткой медицинского персонала данной сферы. В области работает врачебно-физкультурный диспансер, но он не всегда может охватить всех спортсменов области и занимающихся физической культурой. Также не хватает хорошего специального оборудования для качественного медицинского обследования.

Неудовлетворенность своими жилищно-бытовыми условиями и др. встречается у более половины опрошенных выпускников. Многие молодые люди начинают самостоятельную жизнь отдельно от родителей, в связи с этим начинаются бытовые проблемы и нехватка финансовых средств на свое обеспечение. Испытывают данные трудности более 70% опрошенных выпускников.

Низкий социальный статус профессии тренера-преподавателя по спорту (учителя физической культуры) показывает, что многие не считают профессию тренера по спорту или учителя физической культуры престижной. Более 55 % опрошенных не считают данную профессию особо значимой для населения Орловской области.

Фактор слабо налаженной системы государственного финансирования сферы физической культуры и спорта оказывает существенное влияние на подготовку спортсменов и физкультурников, так как не все спортивные сооружения оснащены необходимыми условиями для занятий и были случаи отключения тепло-, энерго- и водоснабжения из-за неуплаты коммунальных платежей. Не хватает средств для участия в соревнованиях у спортсменов, многим приходится участвовать за свой счет и за средства родителей.

С учетом факторов, которые оказывают негативное воздействие на сферу кадрового обеспечения физической культуры и спорта в Орловской области, ряд преподавателей факультета физической культуры и спорта Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева предлагает пути решения в этом направлении. Вначале необходимо совершенствовать планирование подготовки кадров в сфере физической культуры и спорте. Для этого необходимо совместно с работодателями физкультурно-спортивных организаций произвести корректировку учебных планов и образовательных программ по направлениям подготовки. Необходимо

разработать систему практических рекомендаций для организации методической и практической помощи выпускникам сферы физической культуры и спорта для адаптации к профессиональной деятельности. По специальным дисциплинам предлагается делать выездные занятия в спортивные и общеобразовательные школы, чтобы студенты получали практические задания от потенциальных работодателей. Создавать методические советы для разработки рабочих планов и программ для совершенствования подготовки студентов с учетом специфики профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта. Разработать курсы повышения квалификации с учетом мнения преподавателей и учителей сферы физической культуры и спорта, основываясь на изменениях в экономической и социальной жизни региона. Активно привлекать студентов к реализации регионального проекта «Спорт – норма жизни», организовывая различные физкультурно-спортивные и массовые мероприятия. Организовать постоянное сотрудничество факультета физической культуры и спорта с бюджетным учреждением Орловской области «Центр спортивной подготовки» и «Училищем олимпийского резерва» Орловской области по вопросам трудоустройства выпускников, консультаций по должным обязанностям, методическому обеспечению на рабочих местах. Предлагается проводить совместные конференции с организациями и предпринимателями Орловской области для выявления потенциальных спонсоров для развития региональной физической культуры и спорта, здорового образа жизни.

В дальнейшем предлагается разработать и внедрить региональную программу по кадровой политике в сфере физической культуры и спорте. Основной целевой направленностью данного проекта должно в перспективе стать всемерное развитие и повышение продуктивности деятельности региональных сотрудников сферы физической культуры и спорта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Взаимосвязь общения и деятельности // Общение и оптимизация совместной деятельности / Г.М. Андреева, Я. Яноушек. М.: МГУ, 2007. 238 с.
2. Бабочкин П.И. Основы работы с молодежью: учебное пособие / П.И. Бабочкин, А.А. Козлов, Г.В. Куприянова; под ред. Т.Э. Петровой. М.: Альфа-М, 2010. 220 с.
3. Кибанов А.Я. Управление персоналом: конкурентоспособность выпускников вузов на рынке труда: монография / А.Я. Кибанов, Ю.А. Дмитриева. М.: НИЦ ИНФРА-М, 2013. 229 с.
4. Кондратенко Е.С. «Кадровый потенциал: понятие, сущность, основные характеристики. Воспроизводство кадрового потенциала». // Вестник университета. Теоретический и научно-методологический журнал. №4/2011 г. / Под общ. ред. А.М. Лялина. М.: Изд-во ГОУВПО «Государственный университет управления», 2011. С. 192-194.
5. Менеджмент в физкультуре и спорте: монография / В.И. Жолдак, С.Г. Сейранов. М.: Советский спорт. 2006. 372 с.
6. Об утверждении государственной программы Орловской области «Физическая культура и спорт в Орловской области» (с изменениями на: 25.04.2017) <http://docs.cntd.ru/document/473706877> (дата обращения 18.09.20).
7. Описательный отчет о подготовке спортивного резерва в Орловской области в 2019 году <https://orel-region.ru/index.php?head=6&part=73&unit=39&op>

- =8&in=2 (дата обращения 21.09.2020 г.)
8. Описательный отчет о развитии физической культуры и спорта в Орловской области в 2019 году <https://orel-region.ru/index.php?head=6&part=73&unit=39&op=8&in=2> (дата обращения 19.09.20).
 9. Проект распоряжения Правительства Орловской области «Об утверждении концепции подготовки спортивного резерва в Орловской области до 2025 года и плана мероприятий по ее реализации» <https://orel-region.ru/index.php?head=6&part=73&unit=39&op=8&in=4> (дата обращения 18.09.2020 г.)
 10. Шилова М.И. Проблемы образования, социализации и становления характера нового поколения российских граждан // Образование и социализация личности в современном обществе: Сб. научных статей. Красноярск: РИО КГПУ, 2002. 208 с.

© Максимов Денис Александрович (romrei10@mail.ru), Соломченко Марина Александровна (marin69@yandex.ru), Губанов Эдуард Владимирович.
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева

НАРОДНЫЕ ВИДЫ СПОРТА ТУВИНСКИХ КОЧЕВНИКОВ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

FOLK SPORTS OF TUVINIAN NOMADS IN THE PHYSICAL EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLERS

I. Mendot
E. Mendot
E. Mendot

Summary: This article examines the national folk games of the nomads of Tuva as elements of a physical education lesson with younger schoolchildren. The authors give a brief description of the games of the nomadic people, determine the historically established types of horse racing, the features of which turn out to be an effective mechanism in the arsenal of a physical culture teacher. In addition, the article proves the need to familiarize junior schoolchildren with the culture, traditions and customs of indigenous peoples by means of the discipline «Physical culture». The authors emphasize that the use of elements of folk games in the practice of teaching physical culture helps the teacher to realize the tasks of educating a harmoniously developed personality, combining spiritual wealth, moral purity and physical perfection. The article emphasizes that through the conduct of national traditional games in the classroom, it is possible to influence the level of development of the interest of primary school students in the study of multinational culture and art; to increase motivation to study the subject «Physical culture»; to form in students such qualities as friendliness, tolerance, independence, dexterity, quickness, ingenuity, respectful and caring attitude towards pets and nature; contribute to the preservation and strengthening of health.

Keywords: physical culture, game, people, history, horse racing, competitions, running, walking, physical qualities.

Мендот Инга Эрес-ооловна

к.п.н., старший преподаватель, Кызылский педагогический колледж; ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет», г. Кызыл, Республика Тыва РФ

Мендот Элла Эрес-ооловна

к.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет», г. Кызыл, Республика Тыва РФ
menella2013@yandex.ru

Мендот Эмма Эрес-ооловна

старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет», г. Кызыл, Республика Тыва РФ

Аннотация: В настоящей статье рассматриваются национальные народные игры кочевников Тувы в качестве элементов урока физической культуры с младшими школьниками. Авторами даётся краткое описание игр кочевого народа, определяются исторически сложившиеся виды конного бега, особенности которых оказываются эффективным механизмом в арсенале преподавателя физической культуры. Кроме того, в статье доказывается необходимость приобщения младших школьников к культуре, традициям и обычаям коренных народов средствами учебной дисциплины «Физическая культура». Авторами подчёркивается, что использование элементов народных игр в практике преподавания физической культуры помогает учителю реализовать задачи по воспитанию гармонически развитой личности, сочетающую в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство. В статье подчёркивается, что через проведение национальных традиционных игр на уроках возможно повлиять на уровень развития заинтересованности учащихся начальных классов в изучении многонациональной культуры, искусства; повысить мотивацию к изучению предмета «Физическая культура»; сформировать у обучающихся такие качества, как дружелюбие, толерантность, самостоятельность, ловкость, быстроту, смекалку, уважительное и бережное отношение к домашним животным и природе; поспособствовать сохранению и укреплению здоровья.

Ключевые слова: физическая культура, игра, народ, история, скачки, состязания, бег, ходьба, физические качества.

В современном мире особенно остро стоит вопрос сохранения национального своеобразия малых этносов. Это послужило причиной реформирования школьной образовательной системы, где в качестве основных и факультативных предметов обозначились те, что имеют своей целью познакомить обучающихся с особенностями жизни, традициями, языком и литературой определённой народности. Так, в Республике Тува исторически проживали кочевники, характерной чертой которых и в настоящее время оказывается богатая традиционная культура, сохранившиеся обряды, национальный костюм, этноязык.

Считаем целесообразным привести краткую историческую справку об особенностях конного спорта в Республике Тува, элементы которого могут оказаться эффективным средством развития младших школьников в процессе преподавания физической культуры в школе.

Кочевой образ жизни тувинского народа является основой его хозяйственной деятельности. Глубинные знания изменчивых климатических условий, растительного мира и рельефа местности сформировали представления об основах содержания скота. Этот фактор обуславливает сезонные перекочевки на определенные территории. В связи с этим сформировалось особое на-

циональное самосознание, что нашло своё отражение в жизненном укладе тувинских народов. Именно эти особенности и предполагается использовать на уроках физической культуры с младшими школьниками.

На основе концепции «Модернизация российского образования на период до 2020 года» и закона «Об образовании в Российской Федерации» (2018), Министерством общего и профессионального образования Республики Тува разработана «Концепция воспитания человека в общеобразовательных учреждениях в Республике Тува», которая направлена на формирование национального самосознания и традиционной физической культуры, овладение системой общечеловеческих ценностей. В концепции особенно подчеркивается роль этнокультурных компонентов в физическом воспитании молодого поколения. Традиционная физическая культура должна формироваться на основе национальных видов спорта, поскольку они, несомненно, обладают огромным развивающим потенциалом.

В жизни местных кочевников Тувы, как и в других районах расселения скотоводов, конь играл большую роль, прежде всего, как средство передвижения: многочисленные перекочевки, выпас скота, перевозка грузов и многое другое совершалось с его помощью [1]. Уже ранние кочевники ценили лошадь. Лошадь – незаменимое животное для кочевого образа жизни тувинского человека.

Авторитетные исследователи-историки С.И. Вайнштейн, Ф.Я. Кон отмечали в своих научных трудах, что тувинский конь очень терпелив к морозу и хорошо переносит летнюю жару, которая в Туве бывает подчас невыносимой. Тувинцы с испокон веков выращивали местную породу лошадей (аьттар). Они были низкорослыми, с мохнатой гривой и шерстью, чрезвычайно выносливы и неприхотливы [2].

Национальные виды спорта тувинских кочевников (а именно конные скачки) являются одним из важнейших элементов народной культуры. В них наездники демонстрировали свою силу, ловкость, двигательные навыки. И в настоящее время в период проведения традиционных праздников «Наадым» конные скачки и борьба «хуреш» находят своё широчайшее применение.

В социалистической Туве конные скачки стали приобретать новое значение и размах. Объясняется это плановым выращиванием лошадей, появлением коллективных, государственных лошадей, введением ветеринарной службы, улучшением породы и увеличением голов. Данные факторы неизбежно повлияли на тенденцию исчезновения тувинских лошадей, которые остались только в отдаленных заграничных районах

(Барун-Хемчикских, Бай-Тайгинских, Овюрских, Монгун-Тайгинских кожуунах) Республики Тыва. В конце 90-х – начале 2000 годов пришлось заново разводить лошадей тувинской породы. С тех пор начался повышенный интерес к истории национальных видов спорта, особенно к конным скачкам, наблюдается процесс его возрождения, воссоздания традиций и национальной культуры.

Согласно историческому подходу « <...> национальные виды спорта степных кочевников – это сочетание специфических самобытных игр и физических упражнений, характерных для отдельных народностей, сохранения культуры и традиций, или упражнения обусловлены характером трудовой деятельности, или множеством неповторимых, своеобразных упражнений придуманных народом для развлечения, одновременно развивали свои психофизические качества, которые необходимы для жизни» [6, С.67].

По мнению В.В. Ягодина, культура каждого народа содержит большое количество народных видов спорта и игр, и среди них очень много уникальных и самобытных. И даже в современное время лошадь – незаменимое средство для чабанов-кочевников, так как они по сезону года меняют стоянки, что необходимо для кардинально отличающегося зимнего, весеннего, летнего, осеннего ухода за животными.

Таким образом, В.В. Ягодин рассмотрел народную физическую культуру и упражнения с исторической точки зрения, отметив, что проведение скачек древнетюркским способом является характерной чертой лишь некоторых народов Сибири: тувинцев, бурят, монголов и алтайцев. Однако на различных территориях и у различных этносов наличествуют свои характерные черты в правилах проведения скачек и игр, которые проявляются в условиях местности, в протяженности дистанции, в составе участников и т.д. Например, по своему стилю и особенностям тувинские скачки отличаются от казахской «кок-пар» («игра с тушей козла»), «кыз-бор» («волк-дева»), кыргызской игры «кыз-куу» («догони девушку»), где жених должен догнать свою невесту, «байга» («гладкая скачка»), «жорга жорыс» (скачка на иноходцах (женщины – 1-3 км, мужчины – 2-6 км), конные пробеги (суточные – 25-100 км и многодневные – 200-500 км) и другие [6, С.107].

Конные состязания в Туве, например рысаков, происходят следующим образом. Кони выступают без нарядов и сёдел. Допустимы только одни удила без металлических украшений. Перед стартом выстраивают всех лошадей и проводят перед публикой с целью представления каждого скакуна зрителям-болельщикам. Протяженность маршрута составляет примерно 30-40 км. Когда все лошади построены, дают команду «Старт!» наезд-

ники с криком и свистом, крутя над головой плетками, вырываются на «беговую дорожку». Состязания молодых скакунов проводятся на более коротких дистанциях (5-10 км); на следующий год увеличивают дистанции этим лошадям до 10-15 км [5, С.492]. Одновременно в соревнованиях могут участвовать два вида иноходцев – «челер» (при беге четыре ноги чередуются) и «чыраа» (правая передняя и правая задняя ноги одновременно поднимаются и опускаются, затем левая передняя и левая задняя нога, при этом скорость всегда одинакова) [5, С.36]. Это национальные конные скачки – один из самых древних видов спорта великих степных кочевников. Их проводили на различных народных праздниках, например при праздновании традиционного праздника кочевников-животноводов «Наадым» в честь получения хорошего урожая. Данный праздник «Наадым» сопровождался гулянием, играми и состязаниями – борьбой «Хуреш», стрельбой из лука, конными скачками [3].

Таким образом, *цель настоящего исследования* – описать эффективные приёмы работы с младшими школьниками на уроках физической культуры через приобщение учащихся начальных классов к народным традициям, обычаям, играм степных кочевников.

В круг задач входят:

- описание методики проведения национальных игр кочевников (на примере игры «Скачки») в условиях урока физкультуры в младшей школе;
- демонстрация развивающего и обучающего потенциала национальных игр в процессе преподавания учебной дисциплины «Физическая культура».

Игры – один из компонентов культуры, результат народного творчества. В них отражены традиции народа, вековой уклад его жизни и быта. Лучшая иллюстрация этого – национальные игры и состязания. В связи с этим актуализируются слова одной из монгольских пословиц, которая гласит: «Хочешь узнать, что за народ живет в стране, взгляни на игры его детей».

Как отмечают В.Ф. Мишенькина, И.А. Рогов, А.А. Гераськин, О.С. Шалаев, игра – это важное средство в системе образования и воспитания подрастающего поколения, она включает ребенка в жизнь, в общение с окружающими, с природой, способствует получению знаний, трудовых навыков, улучшению двигательной деятельности. Наличие соревновательного элемента в естественных видах движений позволяет использовать народные игры для подготовки к занятиям по различным видам спорта. Правильный подбор игры в соответствии с возрастными и физическими особенностями детей приобретает особое значение в воспитании у школьников чувства коллективизма, активности, инициативы, сознательной дисциплинированности, настойчивости в достижении поставленной цели, смелости [8].

Названные исследователи подчеркивают, в частности, характерную особенность подвижной игры, заключающуюся в её комплексном воздействии на организм и на все стороны личности детей. В настоящее время определены обязательные требования к школьному образованию, ориентированные, в том числе, на приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства, на становление гражданина, любящего свой народ, родину, с уважением относящегося к культуре, традициям и обычаям своего народа и других народностей. Неоценимую роль в поликультурном образовании занимает «игра». Обращение к опыту народных игр имеет большое значение, поскольку, это помогает подготовить обучающихся к пониманию культуры, к признанию окружающего разнообразия. Следует отметить, что у степных кочевников преобладают подвижные, командные состязания. Любая игра, попадая в иную среду (в зависимости от условия бытования) получает дальнейшее развитие и модифицируется в новый вариант, но с сохранением основного сюжета.

Как отмечает В.В. Семянникова, важным является то, что в играх воспитываются психофизические качества: ловкость, быстрота, выносливость, сила, координация движений, равновесие, умение ориентироваться в пространстве [7]. Народные игры являются одним из традиционных средств этнопедагогики. Народные игры степных кочевников – средство обучения и воспитания, сохраняющее свою исходную и наиболее ценную функцию, обеспечивающую самообразование ребенка через рефлексию. Она есть отражение образа жизни, национальных традиций, обычаев. Это часть народной педагогики, которая, опираясь на активность ребенка, всеми доступными средствами обеспечивает всестороннее развитие и приобщение его к культуре своего народа.

В качестве иллюстрации высказанного выше тезиса представляется возможным привести детскую игру «Аьттар чарыжы» (конные скачки) степных кочевников. Обучающиеся играют в условиях спортивного зала. Количество участников не ограничивается. Если место не позволяет сразу многим принять участие в скачке или не хватает инвентаря, то игру следует проводить группами (по 6-10 человек), т.е. проводить скачки заездами.

Преподаватель должен обратить пристальное внимание на инструктирование перед началом игры: заранее определяется старт и финиш заезда. Расстояние произвольное. По команде учителя все участники игры (заезда) верхом на своих «лошадях» подходят к линии старта, левой рукой держась за «коня», правая рука свободная (рис. 1).



Рис. 1. Иллюстрация положения рук учащегося во время игры «Айттар чарыжы» (конные скачки)

Во время «скачек» правой рукой следует похлестывать кнутом скакуна, имитируя действия настоящего всадника. Соревноваться можно с учётом следующих видов бега лошади:

1. Шошкудары – бег трусцой, в медленном темпе.
2. Маннадыры или ылгын – бег обычный, но в быстром темпе.
3. Даалыктадыры – (галоп) – прыжки вперед двумя ногами. Правая (левая) нога впереди, левая нога немного назад или ноги вместе (впереди стоящую ногу не менять).
4. Челдирери – (идти рысью) – бег приставными шагами (нельзя менять положения ног), т.е. впереди стоящую ногу не менять.
5. Чырааладыры – (семенящий бег) – бег должен происходить шагами длиной не более чем стопа или маленькими шагами. Во время движения все тело расслаблено, руки двигаются свободно или опущены вниз. Приземление приходится на носок.
6. Саяктадыры – (иноходь) то же, что и 4 упражнение, но, постоянно меняя впереди стоящую ногу, т.е. вперед выносятся другая нога после приставного шага; прыгать нельзя.
7. Аралчалаар – смешанный аллюр «рысь и иноходь».

Победителем становится тот, кто первым пересечет линию финиша.

Инвентарь: «Лошадки» – это прутики изготавливаются из мелкого тальника (ивняка). Длина (от 120 до 130 см) должна соответствовать возрасту и росту детей. Вместо прутиков в качестве «лошади» можно использовать гим-

настические палочки.

Правила игры:

1. Не разрешается переступать линию старта.
2. Запрещается менять объявленный способ бега (скачек). В противном случае результат не засчитывается.
3. Нельзя касаться друг друга ни «конем», ни какими-либо частями тела.

Игра «Скачки» эмоциональная, веселая, улучшает функциональные возможности организма учащихся начальных классов. Эти семь способов бега лошади может служить подводящим упражнением для совершенствования специальных беговых легкоатлетических упражнений при подготовке обучающихся к спортивной игре «баскетбол». Следует отметить, что данные упражнения применимы также в средних и старших классах. Их представляется возможным использовать на разминке. Основная задача – развитие ловкости, быстроты и прыгучести, формирование правильного способа бега во время передачи и получения мяча. Кроме того, улучшается общая координация движений, развивается способность целенаправленно владеть своим телом в соответствии с задачей и правилами игры.

Народная игра «Скачки кочевников» служит для разогрева и укрепления мышц голеностопного сустава, стопы, а также развития мышц задней поверхности бедра и икроножных мышц, а также групп мышц, ведущих бедро.

Таким образом, народные игры и беговые упражнения с элементами способов бега лошадей могут служить средством разминки и тренировки, способствующим повышению работоспособности и физических показателей в легкой атлетике. Они развивают не только технику бега, но и силовые качества учащихся и положительно влияют на координацию движений, осанку, положение тела, рук и головы, благотворно влияют на дыхательную систему, опорно-двигательный аппарат. Во время урока, если учащиеся допускают ошибки при выполнении упражнений по технике элементов способов конного бега, четко предложите детям быстро их устранить.

Соревновательный и игровой метод повышает интерес учащихся, способствуя лучшему выполнению физических упражнений, повышению результатов по физической подготовке. Практикой физического воспитания подтверждается, что у учащихся начальных классов различные физические упражнения и игры, вызывают интерес к выполнению, поэтому необходимо как можно больше разнообразить средства и методы. В связи с этим на наш взгляд, весьма эффективным средством комплексного совершенствования двигательных

качеств являются народные игры и состязания, которые могут, применены на уроках физической культуры. Одним из основных путей всестороннего развития двигательных качеств с использованием народных физических упражнений и игр, ведет к обучению различным

двигательным умениям и навыкам, и целенаправленно влияет на воспитание всех качеств учащихся начальных классов. Тувинские народные подвижные игры и спортивные состязания степных кочевников не должны быть оставлены без внимания в настоящее время.

ЛИТЕРАТУРА

1. Курбатский Г.Н. Тувинские праздники / Г.Н. Курбатский. – Кызыл: Тувинское книжное издательство, 1973. – 90 с.
2. Курбатский Г.Н. Тувинцы в своем фольклоре / Г.Н. Курбатский. – Кызыл: Тувинское книжное издательство, 2001. – 463 с.
3. Майны Ш. Б. Народные игры в традиционной праздничной культуре тувинцев: историко-культурологический анализ / Ш.Б. Майны. – Кызыл: Изд-во ТувГУ, 2018. – 114с.
4. Мендот Э.В. Конные скачки кочевых народов / Э.В. Мендот, В.Б. Монгуш // Научный электронный журнал «Меридиан». – Вып. 2 (36). – 2020. – С. 492-494.
5. Мендот Элла Э., Мендот Эмма Э., Мендот И.Э. Конные скачки в Туве / Эл.Э. Мендот, И.Э. Мендот, Эм.Э. Мендот // Colloquium-journal. – №12-4 (36). – 2019. – С. 36-38.
6. Мендот Эмма Э., Мендот ИЭ., Мендот Элла Э. История и развитие конных скачек в Туве // Материалы международной научно-практической конференции (31 октября 2017 г.) – Самара: Издательство «Поволжская научная корпорация», 2017. – С. 48-50.
7. Семянникова В.В. Организационно-методические основы подвижных игр: учебное пособие [Электронный ресурс] / В.В. Семянникова. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2011. – 96 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=272302> (дата обращения: 30.09.2020).
8. Подвижные игры во внеклассной работе общеобразовательной школы: учебное пособие [Электронный ресурс] / В.Ф. Мишенькина, И.А. Рогов, А.А. Гераськин, О.С. Шалаев; Государственный комитет Российской Федерации по физической культуре и спорту; Сибирский государственный университет физической культуры и спорта. – Омск: Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, 2003. – 108 с.: схем., ил. – Режим доступа: по подписке. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=274874> (дата обращения: 30.09.2020).
9. Ягодин В.В. Народные традиции в физической культуре / В.В. Ягодин. – Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного педагогического института, 1992. – 155 с.

© Мендот Инга Эрес-ооловна, Мендот Элла Эрес-ооловна (menella2013@yandex.ru), Мендот Эмма Эрес-ооловна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



МОДЕЛЬ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-БИОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЖИВОТНЫХ

Минияров Фарит Талгатович

к.б.н., доцент, ФГБОУ ВО «Астраханский
государственный университет»
fminiyarov@mail.ru

Яицкий Андрей Степанович

старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Самарский
государственный социально-педагогический
университет»
yaitsky@sgspsu.ru

METHODOLOGICAL MODEL FOR THE FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF BIOLOGY STUDENTS IN THE PROCESS OF ANIMAL STUDIES

**F. Miniyarov
A. Yaitsky**

Summary: The use of modern algorithms of organization of research activities for biology students during studying at a University allows, in perspective, to prepare professional biologists who have the ability to continuously self-develop, self-educate and generate scientific ideas. The analysis of classical and modern scientific methods of forming research competence among students allowed us to develop a criteria-based assessment system and a methodological model for establishing of research competence of biology students during of animal research. The model contains several components: target, scope, procedural and performance-evaluation. The pedagogical experiment was aimed at implementation of these components into the educational process in order increase the level of research competence among biology students. An important feature of the organization of research activities of biology students is the studies of living zoo species during laboratory exercises and educational research projects. The results of the study showed that our hypothesis is fully confirmed. We experimentally proved the effectiveness of developed methodology for the formation of students' research competence, which was confirmed by a statistically significant increase in the level of capacity.

Keywords: research activities, research competence, questionnaire, expert evaluation method, self-assessment, biology students.

Аннотация: Использование современных алгоритмов организации исследовательской работы студентов-биологов при обучении в вузе позволяет, в дальнейшем, подготовить биологов-профессионалов, обладающих способностью к непрерывному саморазвитию, самообразованию и генерации научных идей. Анализ классических и современных научных подходов к процессу формирования исследовательской компетентности у студентов позволил нам разработать критериально-оценочный аппарат и модель методики формирования исследовательской компетентности студентов-биологов в процессе изучения животных, содержащую целевой, содержательный, процессуальный и результативно-оценочный компоненты. Педагогический эксперимент был направлен на их внедрение в учебный процесс для повышения уровня сформированности исследовательской компетентности у студентов-биологов. Важной особенностью организации исследовательской работы студентов-биологов является изучение живых зоообъектов в ходе лабораторных работ и учебно-исследовательских проектов. Полученные результаты исследования показали, что выдвинутая гипотеза полностью подтвердилась. Нами экспериментально доказана эффективность разработанной методики формирования исследовательской компетентности у студентов-биологов, что подтвердилось статистически значимым повышением уровня сформированности.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, исследовательская компетентность, анкетирование, метод экспертных оценок, самооценка, студенты-биологи.

Введение

Одной из задач современной высшей школы является подготовка профессионалов, обладающих творческим мышлением, позволяющим выпускникам вести исследовательскую деятельность, направленную на решение задач, поставленных государством, по созданию инновационных продуктов, развитию наукоемких отраслей, внедрению достижений науки в практику. В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по биологическим направлениям подготовки указывается, что одним из типов деятельности, к решению задач по которому должны быть готовы выпускники, является науч-

но-исследовательская деятельность, а среди возможных областей профессиональной деятельности фигурирует такая область как «Образование и наука».

Выпускники высших учебных заведений должны уметь анализировать, сравнивать, квалифицировать, обобщать, быстро находить нужную информацию, логически мыслить, использовать новые научные знания в своей профессиональной деятельности, планировать, организовывать и вести исследовательскую и инновационную деятельность [1–5]. В связи с этим актуальным становится разработка средств, механизмов, технологий, подходов к организации эффективной исследовательской деятельности студентов в вузах. Продуктивным

путем реализации этой задачи является метод моделирования [6–8].

Однако, нами выявлены противоречия: быстро меняющиеся требования общества к подготовке конкурентоспособного профессионала и требования работодателей к подготовке высококвалифицированных специалистов, способных к проведению исследований и созданию новых технологий часто противоречат реальной ситуации с уровнем подготовки выпускников вузами [9–11]. В этом заключается *проблема* исследования.

Целью нашего исследования явилось теоретическое обоснование, разработка и внедрение в учебный процесс вуза методики формирования исследовательской компетентности у студентов-биологов [11].

Гипотеза исследования: процесс формирования исследовательской компетентности у студентов-биологов будет более эффективным, если будут разработаны и внедрены в учебный процесс методика формирования исследовательской компетентности и критериально-оценочный аппарат уровня сформированности компетентности [11].

Материал и методика исследований

Для достижения цели, нами использовались следующие методы педагогических исследований: теоретические методы (анализ педагогической и специальной литературы по исследуемой проблеме; изучение педагогического опыта и практической работы преподавателей вузов) [6; 12; 13]; эмпирические методы (педагогическое наблюдение, анкетирование, беседа, уровневый метод, метод экспертных оценок, опытно-экспериментальная работа) [10; 11; 14–16]; методы статистической обработки результатов эксперимента [17; 18].

В ходе исследования была разработана модель методики формирования исследовательской компетентности, обеспечивающая управление проектной деятельностью студентов-биологов в учебном процессе за счет организации систематической профессионально направленной исследовательской деятельности [11]. Основные компоненты разработанной модели – целевой, содержательный, процессуальный, результативно-оценочный.

Целевым компонентом разработанной модели определяются ее цель и задачи. Целью является формирование исследовательской компетентности студентов-биологов в процессе изучения животных. Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи: сформировать у учащихся знания, умения, ценностные ориентации и готовность применять сформированные знания, умения, ценностные установки при проведении

зоологических исследований.

Содержательный компонент разработанной методики определяет основное содержание учебного курса зоологии. Данный компонент представлен 3 элементами: когнитивным, деятельностным и ценностно-ориентационным.

- *Когнитивный элемент* включает в себя систему зоологических знаний: о морфологии, анатомии, систематике, многообразии, этологии животных, методах зоологических исследований.
- *Деятельностный элемент* включает в себя систему умений, необходимых для успешного осуществления исследовательской деятельности по зоологии: умения формулировать тему, актуальность, выделять проблему, формулировать цель, объект, предмет, задачи, гипотезу исследования, выбирать и применять методы, работать с источниками информации, анализировать результаты, делать выводы, оформлять результаты.
- *Ценностно-ориентационный элемент* направлен на осознание студентами необходимости охраны животного мира и сохранения зоологического разнообразия, соблюдение этических норм при проведении лабораторных исследований.

Процессуальный компонент отражает процесс организации учебной работы по изучению животных и содержит:

- *Формы* изучения животных (лекционные, лабораторные, семинарские занятия, полевые исследования и др.).
- *Методы* формирования исследовательской компетентности (наблюдение, распознавание и определение объектов, эксперимент, анализ, синтез, сравнение, классификация и др.).
- *Средства* формирования исследовательской компетентности (живые зоообъекты; информационные средства – учебники, учебные пособия, методические рекомендации, монографии, отечественные и зарубежные научные журналы, материалы конференций, сборники статей, интернет-ресурсы и др.; технические средства – компьютеры, световые и цифровые микроскопы, лабораторное оборудование и др.).
- *Технологии* формирования исследовательской компетентности (технология проектного обучения, технология организации учебно-исследовательской деятельности, технология проблемного обучения, информационные технологии).

В ходе реализации разработанной модели, была организована лаборатория экспериментальной зоологии на базе технопарка Астраханского государственного университета. Основные задачи и функции созданной лаборатории: проведение научных исследований в об-

ласти зоологии; обеспечение материалами и биологическими объектами для проведения исследований; организация работы комплекса оборудования для экспериментальной зоологии; подготовка и издание научных публикаций, результаты для написания которых получены на базе лаборатории [19]. Лаборатория экспериментальной зоологии стала базовой для студентов-биологов, проходивших курс лабораторных работ по учебной дисциплине «Зоология беспозвоночных» и учебную практику по биоразнообразию [20].

Процессуальный компонент включает в себя этапную реализацию модели методики формирования исследовательской компетентности у студентов-биологов.

— *Этапы* формирования исследовательской компетентности:

1 этап (начальный) включает в себя следующие стадии:

- мотивационно-целевая стадия: перед студентами ставится цель: что они должны узнать, для чего им это нужно (для успешного написания курсовых работ, выпускных квалификационных работ, сдачи экзаменов, зачётов и дифференцированных зачётов, участия в конференциях);
- когнитивная стадия: формирование зоологических знаний, ознакомление с методами исследования;
- практическая стадия: овладение исследовательскими умениями в рамках усовершенствованных лабораторных работ по зоологии беспозвоночных, дающих начальные навыки исследовательской работы с зоообъектами. Лабораторные работы проводились одновременно с изучением теоретического курса в течение первых двух семестров обучения. Главная особенность лабораторных работ в представленной модели – структура и содержание лабораторных работ в виде учебно-исследовательского проекта, кроме этого в них максимально использовались живые зоообъекты.

2 этап (базовый) – для формирования исследовательской компетентности у студентов-биологов была организована творческая исследовательская работа в рамках реализации учебно-исследовательских проектов по прикладной зоологии. Данная исследовательская работа осуществлялась во время прохождения учебной практики по биоразнообразию во втором семестре. Учебно-исследовательские проекты представляли собой исследовательскую работу студентов, ориентированную на наблюдение и эксперименты с живыми зоообъектами в естественной среде обитания и в лабораторных условиях.

Результативно-оценочный компонент выступает заключительным в разработанной модели и предполагает повышение уровня сформированности исследовательской компетентности студентов-биологов в процессе изучения животных.

Оценивание сформированности исследовательской компетентности у студентов-биологов на обоих этапах реализации методики проводилось уровневым методом и методом экспертных оценок с использованием специальных анкет (по И.В. Клещевой, с изменениями) [21].

Нами был разработан критериально-оценочный аппарат для анкетирования студентов: входное анкетирование (самооценка) и итоговое анкетирование (экспертная оценка) (табл. 1).

Для правильного оценивания необходимо соблюдать ряд правил и принципов:

- план исследований в проектах за отчетный период одинаковый для всех студентов, как и, соответственно, ожидаемый результат;
- открытость: студенты ознакомлены как с исследовательскими задачами, поставленными перед ними, так и со способами контроля и оценки полученных результатов;
- неизменность правил: однозначность, открытость и окончательность в оценивании результатов.

При оценивании результатов рассматривается не только уровень достигнутых результатов, но и затраченные усилия [10; 11; 21].

Базой исследования являлся Астраханский государственный университет, в исследовании приняло участие 182 студента очной и очно-заочной форм обучения (табл. 2).

Статистический анализ достоверности различий полученных результатов по уровню сформированности исследовательской компетентности был проведен с использованием критерия χ^2 Пирсона (χ^2) в программе Statistica 13.5 (2018) (TIBCO Software Inc.) [18].

Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе исследования мы оценивали уровень сформированности исследовательской компетентности у студентов после курса лабораторных работ по изучению беспозвоночных животных, на втором этапе – после прохождения учебной практики и выполнения учебно-исследовательских проектов по прикладной зоологии. Результаты входного и итогового анкетирования студентов представлены в табл. 3.

На первом этапе, по результатам входного анкетирования

Таблица 1.

Критериально-оценочный аппарат
для анкетирования студентов

Вид оценки	Уровень сформированности исследовательской компетентности			
	Высокий (31-50 баллов)	Средний (21-30 баллов)	Низкий (11-20 баллов)	Начальный (0-10 баллов)
Самооценка	Могу рассказать, как это делать, и научить другого	Могу осуществить на практике, действуя по образцу и творчески	Знаю теорию	Прошу помощи
Оценка эксперта	Компетентность сформирована на высоком уровне	Компетентность сформирована удовлетворительно	Компетентность сформирована слабо	Компетентность не сформирована

Таблица 2.

Количество студентов, задействованных в эксперименте на различных этапах и периодах обучения

№	Этапы формирования исследовательской компетентности	Период обучения студентов в университете				Итого
		2015–2020 гг.*	2016–2020 гг.**	2017–2021 гг.**	2018–2022 гг.**	
1	1 этап (начальный)	14	26	15	43	98
2	2 этап (базовый)	–	26	15	43	84
Итого:		14	52	30	86	182

Примечание. * – очно-заочная форма обучения, ** – очная форма обучения.

рования, было определено, что большинство студентов имели начальный и низкий уровни сформированности исследовательской компетентности. В зависимости от года исследований, доля таких студентов составляла от 66,7 до 88,3% от общего количества студентов. После прохождения курса лабораторных работ по зоологии беспозвоночных, доля студентов с высоким и средним уровнями сформированности исследовательской компетентности стала составлять от 57,2 до 72,1% от общего количества. Эти студенты хорошо понимали роль и значение лабораторных работ, имели стабильный интерес к лабораторным заданиям и обладали достаточными знаниями для их выполнения и оформления. Статистический анализ полученных результатов уровневого распределения студентов по годам с помощью критерия Пирсона χ^2 показал недостаточную значимость распределения студентов по уровням в 2016 и в 2018 гг. (значения $\chi^2_{\text{эмпир.}}$ меньше $\chi^2_{\text{крит.}}$) (табл. 3). Но при этом, в 2017, 2019 гг. и по среднегодовому расчету, мы получили статистически достоверное отличие по уровневому распределению студентов в начале и в конце курса ($\chi^2_{\text{эмпир.}}$ 15,065; 34,669 и 11,632 при $\chi^2_{\text{крит.}}$ 11,345 при уровне значимости $p = 0,01$) (табл. 4). Таким образом, мы можем утверждать, что проведенный курс лабораторных работ на начальном этапе позволяет сформировать у 65% студентов-биологов высокий и средний уровни исследовательской компетентности.

На втором этапе, после прохождения практики по зоологии беспозвоночных и выполнения учебно-исследовательских проектов, количество студентов с начальным и низким уровнями сформированности исследователь-

ской компетентности стало составлять от 11,5 до 13,4% от общего количества студентов; большинство составляли студенты с высоким и средним уровнями исследовательской компетентности. Эта группа студентов умела ставить цели и задачи, работать с живыми зоообъектами, использовать прикладные методы исследований, обрабатывать и представлять полученные результаты исследований, и в итоге успешно реализовывать учебно-исследовательские проекты по зоологии. Статистический анализ полученных результатов с помощью критерия Пирсона χ^2 показал достоверное отличие по уровневому распределению студентов в начале и в конце практики на протяжении всего исследуемого периода ($\chi^2_{\text{эмпир.}}$ 18,064; 11,105; 16,199; 13,037 при $\chi^2_{\text{крит.}}$ 11,345 или 7,815 при уровне значимости $p = 0,01$ или $p = 0,05$) (табл. 4). Таким образом, мы можем утверждать, что выполнение учебно-исследовательских проектов по зоологии на втором этапе позволяет сформировать у 88,5% студентов-биологов высокий и средний уровни исследовательской компетентности.

Заключение

Анализ современных научных подходов к процессу формирования исследовательской компетентности у студентов вузов позволил нам разработать критериально-оценочный аппарат и модель методики формирования исследовательской компетентности, содержащую целевой, содержательный, процессуальный и результативно-оценочный компоненты. Дальнейшая опытно-экспериментальная работа была направлена на внедрение разработанной методики в учебный процесс и

Таблица 3.

Результаты входного и итогового анкетирования студентов после двух этапов исследования

№	Уровень сформированности	Анкетирование	2016 г.		2017 г.		2018 г.		2019 г.		Среднее	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 этап (лабораторные работы)												
1	Высокий	Входное	1	7,1	2	7,7	2	13,3	1	2,3	1,5	7,6
		Итоговое	2	14,3	7	26,9	3	20,0	10	23,3	5,5	21,1
2	Средний	Входное	2	14,3	3	11,5	3	20,0	4	9,3	3,0	13,8
		Итоговое	6	42,9	11	42,3	6	40,0	21	48,8	11,0	43,5
3	Низкий	Входное	5	35,7	12	46,2	3	20,0	21	48,8	10,3	37,7
		Итоговое	5	35,7	7	26,9	4	26,7	10	23,3	6,5	28,1
4	Начальный	Входное	6	42,9	9	34,6	7	46,7	17	39,5	9,8	40,9
		Итоговое	1	7,1	1	3,8	2	13,3	2	4,7	1,5	7,2
Итого за год:			14	100,0	26	100,0	15	100,0	43	100,0	24,5	100,0
2 этап (учебно-исследовательские проекты)												
1	Высокий	Входное	–	–	7	26,9	3	20,0	10	23,3	6,7	23,4
		Итоговое	–	–	21	80,8	12	80,0	28	65,1	20,3	75,3
2	Средний	Входное	–	–	11	42,3	6	40,0	21	48,8	12,7	43,7
		Итоговое	–	–	2	7,7	1	6,7	10	23,3	4,3	12,5
3	Низкий	Входное	–	–	7	26,9	4	26,7	10	23,3	7,0	25,6
		Итоговое	–	–	1	3,8	1	6,7	3	7,0	1,7	5,8
4	Начальный	Входное	–	–	1	3,8	2	13,3	2	4,7	1,7	7,3
		Итоговое	–	–	2	7,7	1	6,7	2	4,7	1,7	6,3
Итого за год:			–	–	26	100,0	15	100,0	43	100,0	28,0	100,0

Примечание. N – количество студентов; % – доля от общего количества студентов.

Таблица 4.

Результаты статистического сравнения входного и итогового анкетирования студентов по годам

Годы	Критерий Пирсона ($\chi^2_{эмпир.}$) при $df = 3$	Критерий Пирсона ($\chi^2_{крит.}$) при $df = 3$	Уровень значимости
1 этап (лабораторные работы)			
2016	5,905	7,815 при $p < 0,05$	$p \leq 0,117$
2017	15,065	11,345 при $p = 0,01$	$p \leq 0,002$
2018	4,121	7,815 при $p < 0,05$	$p \leq 0,249$
2019	34,669	11,345 при $p = 0,01$	$p \leq 0,001$
Среднее	11,632	11,345 при $p = 0,01$	$p \leq 0,009$
2 этап (учебно-исследовательские проекты)			
2017	18,064	11,345 при $p = 0,01$	$p \leq 0,001$
2018	11,105	7,815 при $p = 0,05$	$p \leq 0,012$
2019	16,199	11,345 при $p = 0,01$	$p \leq 0,002$
Среднее	13,037	11,345 при $p < 0,01$	$p \leq 0,005$

Примечание. df – число степеней свободы.

на оценку влияния её реализации на формирование исследовательской компетентности у студентов-биологов. Основная особенность организации исследовательской работы студентов заключалась в том, что изучение живых зоообъектов осуществлялось не только в ходе лабораторных работ, но и при выполнении учебно-исследовательских проектов.

Полученные результаты исследований показали, что выдвинутая нами гипотеза полностью подтвердилась. Мы экспериментально доказали эффективность разработанной методики формирования исследовательской компетентности, что подтвердилось статистически значимым повышением уровня сформированности названной компетентности у студентов-биологов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лобова Г.Н. Теоретические и технологические основы профессиональной подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. М., 2002. 40 с.
2. Горшкова О.О. Подготовка будущих инженеров к исследовательской деятельности. Тюмень: ТюмГНГУ, 2013. 272 с.
3. Терехина О.С. Формирование исследовательских умений студентов инженерных специальностей вузов: дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2010. 181 с.
4. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
5. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. М.: Просвещение, 1982. 192 с.
6. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2000. 352 с.
7. Скибицкий Э.Г., Толстова И.Э., Шефель В.Г. Методика профессионального обучения: уч. пос. Новосибирск: НГАУ, 2008. 166 с.
8. Белых С.Л. Управление исследовательской активностью студента: методическое пособие для преподавателей вузов и методистов / под ред. А.С. Обухова. Ижевск: УдГУ, 2008. 72 с.
9. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2004. 541 с.
10. Кушнер Ю.З. Методология и методы педагогического исследования. Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. 68 с.
11. Гараева Е.А. Организация исследовательской работы бакалавров: учебное пособие. Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2012. 212 с.
12. Безуглов И.Г., Лебединский В.В., Безуглов А.И. Основы научного исследования. М.: Изд-во: Академический проект, 2008. 208 с.
13. Пастухова И.П., Тарасова Н.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учеб.-метод. пособие для студ. сред. проф. уч. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2010. 160 с.
14. Поддьяков А.Н. Методологические основы изучения и развития исследовательской деятельности // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве / под ред. А.С. Обухова. М.: НИИ школьных технологий, 2006. С. 51–58.
15. Сотник В.Г. Формирование исследовательской компетентности студентов в процессе организации самостоятельной проектно-исследовательской деятельности: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 169 с.
16. Середенко П.В. Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008. 39 с.
17. Плохинский Н.А. Математические методы в биологии. М.: МГУ, 1978. 205 с.
18. Матвеева Н.М., Валеева А.А. Статистическая обработка результатов полевых агрохимических исследований с помощью пакета STATGRAPHICS PLUS for Windows. Казань: Казанский ун-т, 2012. 63 с.
19. Минияров Ф.Т. Особенности организации зоологических исследований для студентов-биологов // Зоологические экскурсии по Астраханской области и Тебердинскому заповеднику: материалы научно-практической конференции. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2019. С. 7–8.
20. Miniyarov F.T. Applied zoology for forming of research competence at students of biologists // Handbook of research on students' research competence in modern educational contexts. Hershey, PA, USA: IGI Global, 2018. P. 321–341. DOI: 10.4018/978-1-5225-3485-3.ch017.
21. Клещева И.В. Оценка эффективности научно-исследовательской деятельности студентов. СПб.: НИУ ИТМО, 2014. 92 с.

© Минияров Фарит Талгатович (fminiyarov@mail.ru), Яицкий Андрей Степанович (yaitsky@spspu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОВЕТСКОЙ И СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ В КОНТЕКСТЕ ИХ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ

Муравьёва Екатерина Игоревна

соискатель, преподаватель, Военный Университет

Министерства Обороны

ramzessa89@mail.ru

COMPARATIVE ANALYSIS OF SOVIET AND MODERN LITERATURE ABOUT THE GREAT PATRIOTIC WAR IN THE CONTEXT OF THEIR EDUCATIONAL VALUE

E. Muraviova

Summary: This article analyzes the Soviet and modern literature about the Great Patriotic War in the context of their educational value. Soviet literature about the war was formed under the influence of two extraliterary factors: the author's status in the command and control hierarchy of wartime and the ideological censoring of texts. The emergence of a new military prose took place in the conditions of an undeclared war that formed a stable anti-militarist public consciousness. With all the variety of artistic approaches and style incarnations, modern literature about the Great Patriotic War is devoted to solving the main issue - about the price of Victory. New military prose merges with the literature of the «lost generation», assimilates the experience of existentialist prose, the techniques of modernist writing, and enters the field of genre experiments.

Keywords: war, history, Russian Soviet literature, modern military prose, historical prose, lieutenant prose, genre experiment, literature about the Great Patriotic War, K. Simonov, G. Baklanov, V. Astafyev, V. Nekrasov, V. Kondratyev.

Аннотация: В настоящей статье анализируется советская и современная литература о Великой отечественной войне в контексте их воспитательного значения. Советская литература о войне формировалась под влиянием двух внелитературных факторов: статуса автора в командно-должностной иерархии военного времени и идеологического цензурирования текстов. Становление новой военной прозы происходило в условиях необъявленной войны, сформировавшей устойчивое антимилитаристское общественное сознание. При всем разнообразии художественных подходов и стилевых воплощений современная литература о Великой Отечественной войне посвящена решению главного вопроса — о цене Победы. Новая военная проза смыкается с литературой «потерянного поколения», усваивает опыт экзистенциалистской прозы, приемы модернистского письма, вступает на поле жанровых экспериментов.

Ключевые слова: война, история, русская советская литература, современная военная проза, историческая проза, лейтенантская проза, жанровый эксперимент, литература о Великой Отечественной войне, К. Симонов, Г. Бакланов, В. Астафьев, В. Некрасов, В. Кондратьев.

Великая Отечественная до сих пор вызывает идеологические, политические, культурологические дискуссии. Ей посвящено много книг как в прошлом, так и в настоящем времени. Среди авторов военной литературы советского периода можно выделить следующих классиков: В. Гроссман, К. Симонов, Г. Бакланов, В. Астафьев, В. Некрасов, В. Кондратьев, А. Приставкин, Ю. Бондарев, П. Проскурин и др.

В трудах Ю. Бондарева, Г. Бакланова, Ю. Гончарова, К. Воробьева впервые была показана война «в настоящем ее выражении» [1]. Так называемая «лейтенантская проза» большое внимание уделяла раскрытию психологической «правды» о судьбе «простого» солдата. При этом, присутствовало достаточно эпическое познание не простых явлений эпохи.

Н. Лейдерман обращает внимание на смену ценностей в «лейтенантской прозе». В частности, первое место заняли моральные критерии и воспитательная функция.

Так, основным мерилем героизма является не количество убитых врагов, а понимание ценности бытия. Поменялась и главная коллизия: первостепенную роль играет не столкновение между советским человеком и врагом, имеющее в своей основе идеологическую и политическую подоплеку, а конфликт внутренний, моральный: между теми, кто был по одну сторону фронта [2].

«Лейтенантская» проза появилась во второй половине 1950-х годов. Среди предшественников авторов данного направления наиболее популярным был В. Некрасов («Окопы Сталинграда») [3].

Написанная им повесть на основе собственного военного опыта, имела форму повествования от лица вымышленного персонажа — Юрия Керженцева, образ которого автобиографичен. Специфической чертой формы повествования от 1-го лица выступала «презумпция автобиографизма» [4]. Выбранный Некрасовым В. стиль изложения наполнял повесть лирической тональностью и

эффектом документалистической правдивости.

Собственный военный опыт отражен в произведениях Г. Бакланова, Ю. Бондарева, В. Быкова, К. Воробьева. Они с точностью до мелочей показывают военный быт, который не выступает в произведениях «сюжетным фоном», поскольку данный факт для авторов имел одинаковое значение наравне с осознанием бытия личности на войне. Указанное содействовало усилению эффекта достоверности произведений.

Во второй половине 1960-х годов исчерпал себя определенный этап развития «военной» прозы. Происходил поиск новых форм повествования, новых стилей освещения «военной» темы. Нарастал документализм и романизация прозы [5]. Так, в жанре романа пишет Ю. Бондарев («Горячий снег» (1969)) [6], меняется структура повестей В. Быкова в сторону ее романизации («Мертвым не больно» (1966)) [7] и более философским наполнением сюжета, образов («Сотников» (1970)[8], «Обелиск» (1972)[9], «Дожить до рассвета» (1972)[10]).

В 1971 г. К. Симонов завершил написание своей трилогии «Живые и мертвые» (1959–1971) [11]. Цельность его трилогии продемонстрировала, что специфика современного романа о войне заключается в синтезе «панорамности» и «окопной правды».

Необходимо отметить, что 1970-м характерен расцвет «панорамного романа». Например, «Война» И. Стаднюка (1970–1980), «Блокада» (1968–1975) и «Победа» (1978–1981) А. Чаковского. Эти произведения продемонстрировали наметившуюся в литературе тенденцию к романизации.

Однако, в «военной» литературе наибольшую популярность приобрел жанр повести, в котором написаны лучшие художественные произведения о Великой Отечественной войне 1970–1980-х годов (например, проза В. Кондратьева). В основном его проза основывалась на общности героев, взаимосвязанности сюжетных линий, единстве проблематики и стиля. Кроме того, труды Кондратьева В. имеют похожие элементы с «лейтенантской» «военной» прозой в чертах героев, в художественном стиле.

Таким образом, можно заключить, что тенденция к романной копцентуальности в прозе 1970–1980-х годов выразилась в обращении к художественной форме, «столь же емкой, как роман, но более свободной», — циклу [12].

Хотелось бы обратить внимание, что несмотря на многочисленность военных мемуаров, написанных в период послевоенного советского сорокалетия, каждое

произведение выходило под воздействием, как минимум, двух внелитературных факторов: статуса автора в командно-должностной иерархии военного времени и идеологической цензуры содержания.

Авторами военной литературы, в основном, могли быть военачальники высокого ранга из числа генералитета, имеющие отношение к разработке и проведению серьезных военных операций. В порядке исключения допускались к написанию военных мемуаров рядовые солдаты, прославленные подвигами на полях сражений и вспоминавшие об этих подвигах на книжных или журнальных страницах. Однако, к непосредственному изложению этих текстов зачастую привлекались литераторы-профессионалы, использовавшие трафарет жанра «литературных записей».

При этом, издательство совместно с цензурой военного и гражданского ведомств очень внимательно контролировало, чтобы литературные произведения о войне демонстрировали официальную военно-историческую доктрину и не противоречили имеющейся героико-патриотической интерпретации войны, обозначенной в партийно-идеологической и генштабистской инстанциях [13].

Не допускались в печать документальные записи о сложно проходивших и трагически закончившихся событиях первой половины войны. Например, обороне Севастополя, керченском десанте, гибели Второй ударной армии, и т. д. Реальные участники, не могли рассказать свои воспоминания о тех трагических событиях, поскольку не соответствовали официальной версии повсеместно успешно происходящей героической борьбе с врагом.

Работа К. Симонова над документальными сериалами «Шел солдат» и «Солдатские мемуары», телебеседы с полными кавалерами солдатских орденов Славы показали историческую ценность не причисленных редактурой воспоминаний рядовых фронтовиков [14].

С ликвидацией партийно-государственного регулирования литературного процесса эти сковывающие факторы перестают действовать. Освободившись от многолетней регламентации, жанр военных воспоминаний, записок, дневников обнаружил способность к обновлению и саморазвитию. Актуализация военно-мемуарного жанра произошла не только из-за возможности публикации написанного за границами дозволенного, но прежде всего благодаря тому, что никем не санкционированные частные свидетельства фронтовиков обрели в общественном сознании новое качество, неписаный статус полноценных документальных источников.

Персонажно-авторский круг мемуарных публикаций в журналах и книгах последнего десятилетия перестал зависеть от положения автора в военно-командной иерархии, героичности его фронтовой судьбы и количества знаков отличия... По словам красноармейца-артиллериста Анатолия Казакова, «воспоминания всегда ограничиваются личными впечатлениями автора и его отношением к событиям. Поэтому так называемая «правда» никогда не бывает полной. Однако, исходя из приобретенной жизненной оценки прошлого, все же можно откровенно описать события, не боясь ныне преследования и цензуры, как в недавние времена» [15].

В 1990г. появилось достаточно много талантливо написанных книг о Великой Отечественной войне, в которых ее лицо, составляли гармоничные произведения высокого художественного класса.

Речь идет о сочетании в них двух равнодействующих: безупречной, часто почти документальной точности в изображении военной реальности и глубокого гуманистического осмысления этой реальности как части нашего общего бытия. О пристальном внимании писателей, вчерашних фронтовиков, к нравственному началу человека, присущего ему, но обостренного его положением между жизнью и смертью, воспитательной функцией. В сознании создателей этих произведений действовал и непреложный принцип художественной правды: соотношение деталей, картин и ситуаций с реальным солдатским опытом, современное осмысление Отечественной войны на основе первичного авторского знания фронтовой действительности. С полемической жесткостью это высказал В. Астафьев в комментарии к своему военному роману: «А что касается правды о войне — это моя правда, моя и ничья больше» [16]. Это ощущение, вьевшееся навсегда в кожу и душу солдата, ставшего писателем, оберегает его от «войны сочиненной <...> где сплошной героизм, где поза, громкие слова и славословие...» [16].

Между тем, начало XXI века характеризуется резким обмелением столь обильного в 90-е годы потока прозы. Так, целое десятилетие нового века принесло лишь два произведения, в которых показано безупречное, точное знание авторами реалий Великой Отечественной войны.

Первая из них — повесть Д. Гранина «По ту сторону» [17], в двойном — военном и послевоенном — времени и двойном — Россия и Германия — пространстве которой открываются неожиданные грани минувшей войны и неожиданные повороты памяти о ней. По ту сторону — это о времени, меняющем людей. На одном конце его — молодой лейтенант Шагин в горячке войны, крепкий, освобождающий Европу, и маршал Конев хлопает его по плечу... На другом — сегодняшний Шагин с раздумьями об изнанке войны, которые прятал от себя прежде под

набором общепринятых застывших фраз. Мысли о том, что «священная война стала грязной», что «ради званий и наград мы своих не жалели»...

Второй произведение — повесть И. Николаева «Лейтенанты» [18], маскирующаяся под «записки офицера» точно так же, как некогда знаменитая книга В. Некрасова «В окопах Сталинграда». Война с лета 43-го до победного мая 45-го, от левобережной Украины до окрестностей немецкой столицы, пройденная ногами и увиденная глазами двадцатилетнего лейтенанта переднего края, командира взвода батальонных минометов. Разрыв между фронтовой реальностью и предвоенной подготовкой войск. Контраст между ужасающим окопным бытом на передовой и вполне устроенной жизнью уже в паре верст от нее. Вынужденный ритуал приписок в наградных листах, иначе орденов не выдать. Солдатская усталость от непрерывного рытья траншей, щелей, ходов сообщения, которые уже на следующий день бросают.

Жесткое писательское зрение И. Николаева охватывает фронтовые реалии и ситуации, которые в прежние годы были обойдены вниманием авторов военной прозы или отсечены редакторскими табу как не соответствующие представлениям о победоносности нашей армии. На каждой странице «Лейтенантов» — еще один шаг к правде о неизвестной войне на передовой и в ближнем тылу, в боевых порядках пехоты, на марше, на огневой позиции, на переформировке, на речной переправе, в промерзлых окопах и бюргерских особняках, в азарте прорыва и в панике драпа...

Параллельно с заметным уменьшением объема военной прозы происходит размывание ее главного качества, обуславливающего полноту правды, — паритета достоверной батальной пластики и современного осмысления подлинных социально-нравственных коллизий войны. Это объясняется, прежде всего, сужением круга авторов, непосредственных носителей подлинного знания и переживания фронтовой реальности, что не может компенсироваться вольным полетом писательского воображения или надуманными подробностями и ситуациями.

Словно к литераторам не воевавшего поколения обращено размышление фронтовика Агеева в повести В. Быкова «Карьер»: «Знаний о войне у вас хватает. Но вот атмосфера времени — это та тонкость, которую невозможно постичь логически. Это постигается шкурой. Кровью. Жизнью. Вам же этого не дано».

К распаду художественно-смысловой полнокровности высокой прозы о Великой Отечественной войне ведет и противоположная тенденция — акцентирование авторами-фронтовиками хроникально-документально-

го ракурса как единственно возможного пути к правде о войне. Распавшийся союз факта и мысли с явным перевесом самодовлеющих документальных свидетельств над их обобщением наблюдаем в романе В. Богомолова «Жизнь моя, иль ты приснилась мне?..» (2009).

Огромный массив собранных В. Богомоловым подлинных и стилизованных им документов, относящихся к военной весне 1945 года, представляет самую ценную составляющую романа. Приказы командующих советской и германской армий разного ранга, разведсообщения и политдонесения, шифротелеграммы, директивы Военных Советов и политуправлений, докладные и объяснительные записки, выдержки из писем и дневников заполняют десятки страниц и впервые открывают дотеле неведомый читателю «гигантский механизм военно-государственной машины».

Что же касается заявленного автором намерения двигаться от документальности к общечеловеческим проблемам, то оно, увы, тонет в фактографически перенасыщенном растворе текста.

Помимо собственных внутрилитературных затруднений в сегодняшней судьбе прозы об Отечественной войне существуют и неблагоприятные для нее внешние обстоятельства. Это смещение общественных литературных интересов в сторону от социально-нравственной проблематики, выветривание из сегодняшней культуры героизма, доблести, чести, самопожертвования, без чего невозможно писать о минувшей войне. Это перемещение войны в сознании нового поколения из обжигающей память недавнего прошлого в историю столь же далекую, как Первая мировая или Гражданская. И, как следствие, снижение актуальности духовно-нравственного опыта военных лет для современного молодого человека, а для пожилого — нежелание вновь погружаться в их мучительную реальность.

Таким образом, минувшее десятилетие можно характеризовать как полосу системного кризиса высокой прозы о войне, раскрывающей ее безмерную сложность и трагичность, и, вероятно, как завершение полувекового пути этого авангарда отечественной литературы.

Соседство двух непересекающихся потоков: высокой военной прозы и ущербных псевдобатальных текстов — заметная, но не самая значительная особенность литературной ситуации минувшего десятилетия. Гораздо существеннее другое — необычная картина сосуществования в литературе о войне двух жанровых пластов — художественного и мемуарного. Такое сосуществование, разумеется, имело место и прежде, но в последние годы оно коренным образом изменилось.

Еще более сильное впечатление, чем новая журнальная проза последних лет с воспоминаниями фронтовиков, воевавших в строю с оружием в руках, производит беспрецедентное издательское предприятие — неожиданно открывшийся канал документальных свидетельств в книжной серии «Человек на обочине войны».

Его началом стал год 60-летия Победы, после которого на протяжении пятилетия один за другим были опубликованы целых одиннадцать выпусков. Об их содержании говорят названия: «Беглецы из плена (воспоминания танкиста и морского артиллериста)», «Оккупированное детство», «Средь без вести пропавших», «Дневник военной переводчицы», «Маленький Ostarbeiter», «Зигзаги судьбы (из жизни советского военнопленного и советского зека)» и другие. Невероятный для мемуаристики советской эпохи круг авторов и персонажей этих книг прокомментировал составитель одной из них — «Альманаха дневников и воспоминаний военных и послевоенных лет» Павел Полян.

Книжная серия «Человек на обочине войны» — вершинное проявление гуманизации и демократизации военно-мемуарного жанра, который стал сегодня, несомненно, самым заметным явлением литературы о Великой Отечественной войны.

Резюмируя изложенное, можно прийти к выводу, что с угасанием художественных произведений о минувшей войне, словно замещая их в читательском репертуаре, выходит вперед литература факта, несочиненных воспоминаний и начинает занимать ведущее положение в этом тематическом сегменте. Именно сюда в прошедшем десятилетии смещается центр тяжести военной прозы, мемуары неожиданно становятся наиболее значительным жанром в воссоздании правды о Великой Отечественной войне. И дело не только в количественном преобладании мемуарных свидетельств непосредственных участников войны о ее подлинных ситуациях и судьбах. Объяснения требует, прежде всего, новое качество этих публикаций.

Таково закономерное жанровое замещение, происходящее на рубеже веков внутри литературы о Великой Отечественной войне: художественная проза постепенно и неизбежно уступает место мемуарной прозе нового качества, основанной на свободе субъективно-частного воссоздания как подробностей пережитого автором, так и его собственных размышлений в те дни. Действие этой жанровой тенденции четко прослеживается как на журнальном, так и на книжном издательском поле последнего десятилетия [19-26].

ЛИТЕРАТУРА

1. Толстой Л.Н. Севастопольские рассказы. Севастополь в декабре месяце. – М.: Дрофа Плюс, 2008. С. 25.
2. Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н. Современная русская литература: 1950 – 1990-е годы: в 2 т. – М.: Академия, 2003. Т. 1. С.162-173.
3. Кардин В. Виктор Некрасов и Юрий Керженцев // Вопросы литературы. 1989. № 4. С. 113–148.
4. Атарова К. Н., Лесский Г. А. Семантика и структура повествования от 1-го лица в художественной прозе // Известия АН СССР. Сер. Литература и язык. 1976. Т. 35. № 4. С. 346.
5. Тагильцев, А. В. «Туман войны»: образ Великой Отечественной войны в современной массовой литературе / А. В. Тагильцев // Филологический класс. – 2012. – № 3 (29). – С. 94-97
6. Горячий снег: роман / Ю. В. Бондарев // Знамя. – 1969. — № 9 — 11
7. Быков В. Мертвым не больно // перевод: М. Горбачёв // журнал «Новый Мир № 1, 1966», 1966 г.
8. Быков В. Сотников. – М.: Азбука, 2005 -224 с.
9. Быков В. Обелиск. Сотников – М.: Детская литература, 2019 -269 с.
10. Быков В. Дожить до рассвета – М., 1972 -142 с.
11. Симонов К. Живые и мертвые – М.: Детская литература, 2020 -621 с.
12. Лазарев Л. И. Это наша судьба. М., 1983. С. 49.
13. Беседы с Виктором Астафьевым. Запись, подготовка текста и вступительная заметка Николая Кавина // Звезда. 2005. № 5. С. 106.
14. Лазарев Л. В преддверии знаменательной даты // Знамя. 2005. № 3
15. Казаков А. На той давнишней войне // Звезда. 2005. № 5. С. 55
16. Астафьев В. Собр. соч. в 15 тт. Т. 10. Красноярск: Офсет, 1997. С. 766
17. Гранин Д. «По ту сторону» // Дружба народов». - 2003. - № 1.
18. Николаев И. «Лейтенанты» // Звезда». – 2009. -№ 9.
19. Я это видел. . . Новые письма о войне / Сост. Э. Максимова, А. Данилевич. М.: Время, 2005;
20. Человек на обочине войны. Книжная серия. М.: Росспэн, 2005-2010;
21. Рабичев Л. Война все спишет // Знамя. 2005. № 2;
22. Николаев Ю. Записки окопного сержанта // Дружба народов. 2005. № 4;
23. Гулин А. И не комиссар, и не еврей. . . Моя неволя // Новый мир. 2005. № 7;
24. Фарбер Ю. Мы не сдавались // Дружба народов. 2006. № 5;
25. Фибих Д. Фронтовые дневники 1942-1943 гг. // Новый мир. 2010. № 5;
26. Гитман М. Моя война // Звезда. 2010. № 6.

© Муравьёва Екатерина Игоревна (ramzessa89@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОБ ОПЫТЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ МЕТОДОВ КОНТРОЛЯ В РАМКАХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

ON THE EXPERIENCE OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION METHODS OF CONTROL IN THE FRAMEWORK OF DISTANCE LEARNING OF A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

**M. Ogorodov
S. Bakaeva
E. Samorodova
I. Belyaeva**

Summary: In this paper, its authors analyze the experience of using various distance control methods used by teachers during the forced reference to distance learning, discuss their effectiveness and application possibilities. The exercise of control affects the not only the methodologists and language teachers works, since in addition to creating special control methods - online tests, surveys, control works, the question arises of the technical equipment of educational institutions with the necessary equipment. The joint and cohesive work of specialists of higher educational institutions in the creation of modern educational platforms and programs, new technologies in solving existing problems, is a necessary condition for achieving a successful result.

Keywords: distance control methods, online tests, distance education, information and communication methods.

Огородов Михаил Константинович

К.филол.н., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации»
Mike_box@inbox.ru

Бакаева София Андреевна

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

Самородова Екатерина Александровна

к.ю.н., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации»
Samorodova.ekaterina.78@mail.ru

Беляева Ирина Георгиевна

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

Аннотация: В данной работе ее авторы анализируют опыт использования различных дистанционных приёмов контроля, задействованных преподавателями во время вынужденного перехода на дистанционное обучение, обсуждают их эффективность и возможности применения. Осуществление контроля затрагивает работу не только методистов и преподавателей языка, поскольку помимо создания специальных методик контроля – онлайн тестов, опросов, контрольных работ, встает вопрос о техническом оснащении учебных учреждений необходимым оборудованием. Совместная и сплочённая работа специалистов высших учебных заведений в создании современных образовательных платформ и программ, новых технологий в решении сложившихся проблем, представляет собой необходимое условие для достижения успешного результата.

Ключевые слова: дистанционные приемы контроля, онлайн тесты, дистанционное образование, информационно-коммуникационные методы.

Дистанционный формат обучения с некоторого времени перестал быть образовательной опцией, но он (или его часть) имеет тенденцию стать константной образовательной формой. Ситуация в сфере высшего образования, разворачивающаяся на фоне вынужденного перехода в виртуальную реальность, потребовала поиска и применения новых разработок в сфере преподавания и контроля результатов совместной работы преподавателей и студентов. В данной статье описывается локальный опыт использования различных

дистанционных приёмов контроля, анализируются конкретные задания и методики проверок, использовавшиеся преподавателями во время вынужденного перехода на дистанционное обучение, делается вывод об их эффективности, возможностях применения и перспективах практического развития.

Ситуация, сложившаяся в сфере образования весной 2020-го года, подтолкнула преподавателей, работавших доселе в аудиториях, к тому, чтобы экстренно искать

новые приемлемые и эффективные методы контроля в системе дистанционного обучения¹. Несмотря на изменившуюся парадигму осуществления образовательных услуг в онлайн-формате, когда преподавателям пришлось стихийно перейти на удалённую форму работы со студентами, роль контрольных мероприятий по-прежнему осталась одной из самых важных. Во-первых, контроль (промежуточный и финальный), сохранившийся в том или ином виде при переходе на дистант, выполнял дисциплинарную функцию, маркируя для студентов значимость и стабильность образовательных процессов, которые вынужденно перешли в интернет-пространство. Во-вторых, контроль знаний (онлайн-тесты, письменные и устные зачетные работы, презентация проектов, экзаменационные конференции и так далее) и его результаты в конечном итоге показали, насколько эффективными были попытки реализации различных методик дистанционного преподавания в период пандемии 2020-го года. В данной статье мы предприняли попытку описать практический опыт проведения контроля знаний по иностранному языку (французский и немецкий языки) среди студентов 1-3 курсов в неязыковом ВУЗе (МГИМО (у) МИД РФ), а также определить трудности, с которыми столкнулись преподаватели на этом этапе.

Преподавание иностранного языка в неязыковом ВУЗе предполагает строгие критерии работы и определения её итогов: учащийся за установленный отрезок времени должен овладеть компетенциями, которые позволят ему применить знание иностранного языка, как профессионального инструмента, на практике. В частности, формально в конце первого курса уровень владения французским языком у студента, который изучает этот язык как основной, должен достигать A2, в конце второго курса – B1, в конце третьего курса – B2-C1 и так далее. В ходе занятий учащийся должен развить и усовершенствовать лингвистические навыки, которые дадут ему возможность успешно взаимодействовать с зарубежными партнёрами, участвовать в межкультурной коммуникации, максимально интегрировать изученный иностранный язык в профессиональную сферу своей жизни. И этот долгий процесс всестороннего обучения иностранному языку преподавателем должен постоянно контролироваться преподавателем: с помощью текущих и итоговых форм контроля знаний.

Если мы говорим о преподавании иностранных языков, то формы этого контроля могут быть, безусловно, вариативными, однако, их главной целью будет являться выявление уровня освоения пройденного материала у всех студентов.[1] Так, студенты с первого по третий курс, изучающие иностранный язык как основной, в рамках аудиторной работы в течение семестра обязаны

пройти текущие и итоговые тестирования. Под текущими тестированиями, к выбору которых преподаватель подходит индивидуально в зависимости от специфики той или иной группы, подразумеваются: диктанты, письменные блиц-опросы, тематические тесты, самостоятельные работы, упражнения по спряжению глаголов на время, спонтанные устные ответы на оценку и так далее. Эти задания носят ненормированный характер, однако, обязаны соответствовать пройденному материалу, иметь чёткую структуру и конкретное назначение. Итоговые тестирования, как правило, проводятся в конце семестра, а также модульно: по завершению определенного блока учебного материала. Они являются обязательными, а их форма строго регламентируется методистом (старшим преподавателем / руководителем курса). В данный контроль входит: 1) письменное тестирование (контрольная работа); 2) проверка компетенций: контроль понимания речи на слух и анализ услышанной информации; контроль работы с текстом; контроль письменной речи на основе сформированных лексико-грамматических навыков; 3) устная форма зачета / экзамена. Безусловно, этот список трансформируется и расширяется с учетом потребностей каждого конкретного направления обучения, курса и факультета.

И если многочисленные методы и приёмы контроля качества обучения иностранному языку в рамках очных аудиторных занятий широко описаны российскими исследователями (см. Готлиб Р.А., Матиенко А.В., Кирина Л.В., Цой Е.Д., Попкова О.А., Редькина С.Д., Дроздова А.В и многие другие), то формы контроля в рамках тотального перехода на дистанционное обучение еще предстоит исследовать, проанализировать и описать.

В первую очередь, нам представляется необходимым отметить то, что важнейшей проблемой выбора методики контролирования результатов обучения стал человеческий (психологический) фактор. Нестандартные условия работы, новые технические возможности взаимодействия с преподавателем и другими студентами, изолированность от привычной университетской среды, к сожалению, выявили ряд трудностей, связанных, в частности, с невозможностью объективного контроля знаний. Опыт, приобретенный за несколько месяцев дистанционной работы со студентами, поставил под вопрос прозрачность процесса обучения и усвоения материала. Как следствие, это затруднило выбор единой формы итогового контроля по иностранному языку, а также по многим другим дисциплинам.

С подобными трудностями, например, столкнулись и наши французские коллеги, которые, оставив формы контроля неизменными, попытались справиться с проблемой «жульничества» на экзамене более глобальными

¹ В данной статье мы будем использовать как синонимы термины «дистанционное обучение», «дистанционное образование», «дистант», «удалённое обучение», «онлайн-обучение».

методами. Так, Европейский университетский центр Лотарингии предложил ввести в практику использование дорогостоящей системы дистанционного (телевизионного) наблюдения (*télesurveillance*), которая призвана записывать видео и звук с компьютера каждого тестируемого студента². Подобной программой воспользовался и Университет Ренн I³: студенты были обязаны скачать приложение, которое получало доступ к их веб-камере и автоматически делало снимок экрана раз в 3 секунды. Университет Кан-Нормандия⁴ использовал персональную программу *Managexam*, которая предполагала несколько степеней защиты (вход в аккаунт по скану паспорта, автоматические фотографии каждые несколько секунд и так далее). Бельгийский университет города Намюр⁵ порекомендовал преподавателям не пользоваться для проведения экзаменов приложениями *Google*, *Youtube*, *Facebook*, *Messenger* *WhatsApp* и *Skype*, предложив более защищенные сервисы *Teams* и *Blackboard*. А вот Льежский университет, напротив, отказался от технических приёмов, предложив студентам просто подписать «хартию честной игры»⁶

Однако, даже в тех реалиях, когда особые методы дистанционного наблюдения не применялись, проводить контрольные мероприятия в тех или иных формах представлялось необходимым. Перечислим некоторые из них.

Так, промежуточный и итоговый контроль, осуществляемый при помощи системы *Online Test Pad*, показал её несостоятельность ввиду технического несовершенства: большое количество правильных ответов системой не воспринимаются. Напротив, тестирование на платформе *MOODLE* зарекомендовало себя как надёжный способ промежуточного и итогового контролей. Минусом, присущим различным формам контроля на данных *online* платформах, стало отсутствие идентификации студентов, что не давало гарантий выполнения работы конкретным учащимся. Текущий контроль обучающихся, как правило, осуществлялся в устной форме во время конференций в вебинаре или *ZOOM*. Ежедневно оценивалась работа студентов на уроке, которая складывалась из их ответов за разнообразные виды деятельности в устной форме и домашние письменные задания. Существовало несколько типов проверки письменных работ: студенты присылали материалы на почту в формате *Word* с последующей их проверкой преподавателем при помощи программы «Рецензирование». Либо же проверка осуществлялась через систему *Google Classroom*. Отличия в подходах в оценивании письменных работ

в дистанционном и очном формате не было, и степень объективности оценки, как и при проверке письменных работ в процессе очного посещения студентами университета, была довольно низкой. Поэтому вопрос о системе оценивания письменных работ, как при удалённом, так и при очном обучении остаётся открытым. И при одной, и при другой форме обучения письменные задания тогда становятся более эффективными (как средство тренировки навыков учащихся), когда они вообще не подлежат оцениванию. Существует мнение, что отсутствие у студентов страха получить низкий балл за выполненную домашнюю работу стимулирует их к самостоятельному выполнению заданий. Опыт показал, что письменные работы, которые подлежали оценке со стороны преподавателя, всегда выполнялись лучше, чем работы, которые им проверялись, но не оценивались. Таким образом, можно выдвинуть предположение о том, что наличие большого количества ошибок косвенно свидетельствует о большой степени вероятности самостоятельного выполнения письменных заданий студентами.

Эффективная форма очного контроля под условным названием «Презентация» (представление индивидуального или группового «проекта») имеет низкую эффективность как форма контроля в удалённом режиме, так как по большей части студенты «прочитывают» своё выступление. Таким образом, основные цели подобного педагогического приёма – развитие устных компетенций, навыков публичного выступления, повышение познавательной мотивации и ответственности за результаты, более высокая эффективность усвоения темы [2] – не достигаются, а трансформируются в художественное чтение подготовленного текста. Истинные знания в таком формате можно лишь проверить, спонтанно задавая дополнительные вопросы. Именно спонтанность задаваемых вопросов способствует наибольшей объективности выставляемых оценок за устные виды деятельности при обучении на расстоянии.

Еще одним экспериментальным способом контроля стал тест с автоматической проверкой в *Google*-формах, считающийся многими практикующими преподавателями достоверным и объективным.[3] Однако, он не в полной мере оправдал ожидания ввиду некоторых технологических несовершенств (каждый тест требовал повторной итоговой проверки преподавателем, а значит, лишался автоматичности), а также ограниченности типов грамматических и лексических заданий по иностранному языку, которые можно оформить в виде теста.

2 <https://www.francebleu.fr/infos/education/universite-triche-generalisee-aux-examens-a-distance-ou-organisation-futee-158875460>

3 https://www.bfmtv.com/tech/vie-numerique/examens-a-distance-contre-la-triche-les-universites-tentees-par-la-telesurveillance-des-etudiants_AN-202005100046.html

4 <https://www.letudiant.fr/examen/coronavirus-comment-etes-vous-surveille-lors-des-examens-a-distance.html>

5 https://www.rtbfb.be/info/regions/detail_a-l-universite-les-examens-de-premiere-session-auront-lieu-a-distance?id=10486463

6 https://www.rtbfb.be/info/regions/detail_a-l-universite-les-examens-de-premiere-session-auront-lieu-a-distance?id=10486463

Для проверки лексики наиболее корректным видом задания и дидактическим инструментом оказалось «сочинение по облаку слов», которое требовало от студента самостоятельной творческой работы и практически исключало возможность списывания. Кроме того, подобный вид деятельности способствовал развитию структурного, критического, пространственного мышления, а также аналитических способностей учащихся, необходимых для полноценного изучения иностранного языка [4]. Можно в подобные тематические облака включить слова, не относящиеся напрямую к данной теме. Подобная хитрость поможет понять преподавателю способность студентов применить новую лексику, выбрать правильный контекст. «Облака» выводятся на экран в режиме онлайн конференции. Студенту дается время на подготовку не более 5-10 минут. Задание могут выполнять сразу несколько студентов.

Как пример можно привести такое упражнение.

*Faites une histoire en employant le vocabulaire appris/npu-
думайте историю используя выученные слова
(soleil, bateau, ami, renard, chien, rôti, accablant,
courageux, été, paysage, chasse, ensemble, aéronef)*

Альтернативным приёмом контроля лексики, вписавшимся в рамки дистанционного обучения, оказалось задание на работу с синонимами - составление логических цепочек. Этот вид контроля, как, впрочем, и все остальные, требует большой подготовительной работы преподавателя, который составляет блоки заданий либо в формате презентации, либо на любой онлайн-платформе, позволяющей создать подобный тест.

Как было отмечено выше, наиболее эффективным методом оценивания знаний представляется устный контроль во время видео-семинара. Например, успешно проявил себя такой метод проверки лексики как перевод с русского языка на иностранный, при котором в формате онлайн-презентации каждое предложение выводится индивидуально на экран, студенту даётся минута на обдумывание, после чего фраза с экрана исчезает. Затем был опробован метод «мигающего теста» в режиме реального времени, когда у опрашиваемого студента есть не более 5 секунд, чтобы выбрать и озвучить правильный вариант ответа. Подобный вид контроля оправдал себя на занятиях по политическому переводу и юридическому переводу (двустороннего) для студентов старших курсов факультета международных отношений и международного права. Также в качестве примера контроля перевода с листа можно привести такое задание.

На экране представлена таблица с двусторонним переводом с текстом, расположенного в шахматном порядке, студент видит только ту часть, которую нужно перевести (в том случае, если технически сложно создать упражнение с мигающим текстом). Подобное расположение текста на странице помогает обучающему

сконцентрироваться.

Traduisez les textes ci-dessous.

<p><i>La conférence, à laquelle participaient - remarquable innovation à l'époque - les petits Etats d'Europe, divers Etats d'Asie et le Mexique, avait pour objet principal de discuter de la paix et du désarmement. Elle a fini par adopter une convention pour le règlement pacifique des conflits internationaux, traitant de l'arbitrage en même temps que d'autres méthodes de règlement comme les bons offices et la médiation.</i></p>	
	<p><i>Главным судебным органом ООН является Международный Суд (МС), который занимается урегулированием споров между государствами в соответствии с нормами международного права. Международный Суд также выносит консультативные заключения, которые носят рекомендательный характер по запросам, поступающим от органов и специализированных учреждений системы ООН.</i></p>

Дистанционное образование, ставшее определённой альтернативой современному очному образованию, имеет свои преимущества и недостатки. Новые технологии, позволяющие организацию образовательного процесса в удалённом доступе и дающие возможность каждому желающему человеку получить высшее образование, независимо от географического расположения вуза, неоспоримо являются огромным достижением научного прогресса. Но вместе с тем, перед преподавателем возникают серьёзные задачи обеспечения должного контроля знаний, полученных в результате такой работы. Приведенный выше анализ способов осуществления контроля помогает понять основные сложности, с которыми сталкиваются организаторы учебного процесса, а также обозначить вектор дальнейшего движения на пути выработки оптимальных средств, подходов и методов оценивания знаний в удалённом доступе. Помимо создания специальных методик контроля – онлайн тестов, опросов, контрольных работ, встает вопрос о техническом оснащении учебных учреждений необходимым оборудованием. И здесь уже речь идет о работе не только методистов и преподавателей языка. Совместная и сплочённая работа специалистов высших учебных заведений в создании современных образовательных платформ и программ, новых технологий в решении сложившихся проблем, представляет собой необходимое условие для достижения успешного результата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батунова И. В. Тестирование как один из наиболее эффективных методов контроля при обучении студентов неязыковых специальностей иностранному языку / И.В. Батунова // Международный научно-исследовательский журнал. — 2017. — № 05 (59) Часть 2. — С. 8—10. doi: 10.23670/IRJ.2017.59.005]
2. Дашкина А.И., Фёдорова А.Я. Синергетический эффект парной и групповой работы студентов при подготовке полимедийной презентации // Вопросы методики преподавания в вузе. 2013. №2 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sinergeticheskiy-effekt-parnoy-i-grupповoy-raboty-studentov-pri-podgotovke-polimedийnoy-prezentatsii> (дата обращения: 12.07.2020).
3. Ламонина Л.В., Смирнова О.Б. Использование возможностей информационно-образовательной среды вуза для оперативного контроля результатов обучения // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2017. №53. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-vozmozhnostey-informatsionno-obrazovatelnoy-sredy-vuza-dlya-operativnogo-kontrolya-rezultatov-obucheniya> (дата обращения: 14.07.2020).
4. Сапун Т.В. Современные средства формирования лексических навыков учащихся на уроках английского языка (на примере облака слов) // АНИ: педагогика и психология. 2018. №3 (24). С.212].

© Огородов Михаил Константинович (Mike_box@inbox.ru), Бакаева София Андреевна (sophiebakaeva@gmail.com), Самородова Екатерина Александровна (Samorodova.ekaterina.78@mail.ru), Беляева Ирина Георгиевна (irinatomakova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



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

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ (ПРОДВИНУТЫЙ ЭТАП)

Селиванова Наталья Алексеевна

К.п.н., доцент, Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России
nata2008_54@mail.ru

Шашурина Алла Юрьевна

К.филол.н., доцент, Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России
allashashurina@yandex.ru

Читахова Любовь Лусегеновна

К.филол.н., доцент, Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России
l.chitakhova@my.mgimo.ru

FORMING FOREIGN LANGUAGE INFORMATION COMPETENCE WHILE TEACHING THE FRENCH LANGUAGE TO FUTURE INTERNATIONAL ECONOMISTS (ADVANCED LEVEL)

**N. Selivanova
A. Shashurina
L. Chitakhova**

Summary: The article examines how important it is to train students' information competence at the advanced level using the French language teaching to future specialists in international economic relations as an example. Information competence, one of the key educational competencies, has many definitions, which do not contradict each other, though. Mastering information technologies that provide effective search for information as well as motivational and value-oriented attitude to information activities and ability to work with foreign language information flows develop a person's information culture. Forming information competence by means of foreign language teaching makes a significant contribution to the development of students' ability to meaningfully perceive the required information, analyze and process it accordingly.

Keywords: foreign language information competence, information competence, information and communication technologies, information activity of a person, formulation of a hypothesis, semantic processing of content.

Аннотация: В статье рассматривается важность формирования информационной компетенции у студентов продвинутого этапа обучения на примере преподавания французского языка будущим специалистам в области международных экономических отношений. Информационная компетенция – одна из ключевых образовательных компетенций, имеющая множество определений, которые, тем не менее, не противоречат друг другу. И владение информационными технологиями, обеспечивающими эффективный поиск информации, и мотивационно-ценностное отношение к информационной деятельности, и умение работать с иноязычными информационными потоками развивают информационную культуру личности. Формирование информационной компетенции средствами предмета иностранный язык вносит существенный вклад в развитие способности обучаемых осмысленно воспринимать искомую информацию, анализировать и соответствующим образом её обрабатывать.

Ключевые слова: иноязычная информационная компетенция, информационная компетенция, информационно-коммуникативные технологии, информационная активность личности, формулировка гипотезы, смысловая обработка содержания.

Преимущество компетентного подхода к обучению иностранному языку в вузе заключается в том, что он максимально приближает студентов к непосредственному и опосредованному общению с зарубежными коллегами в будущей профессиональной деятельности. Занятия, организованные в русле компетентного и коммуникативно-деятельностного подхода на продвинутом этапе обучения позволяют не только моделировать реальную практику делового общения, разнообразие аспекты профессиональной деятельности будущего специалиста, но и проблемно заострить и интеллектуально обогатить межкультурную деловую

коммуникацию с носителями языка.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования предполагает формирование у студентов-бакалавров целого ряда общеучебных и профессионально-специализированных компетенций. Образовательная компетенция представляет собой совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов и опыта деятельности), включённых в состав образовательных областей и учебных предметов, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной де-

тельности [10, с. 4]. Перечень образовательных компетенций, их структурно-содержательное наполнение продолжают актуализироваться и уточняться. Развиваемые компетенции представляют собой «предпосылку и основу формирования компетентности как интегративного, базирующегося на знаниях, интеллектуально и социокультурно обусловленного личностного качества, проявляющегося в деятельности, поведении человека, в его взаимодействии с другими людьми в процессе решения разнообразных профессиональных задач» [5, с. 9].

Информационная компетенция общепризнанно является одной из ключевых образовательных компетенций.

В научной литературе термин «информационная компетенция» представлен множественностью трактовок и дефиниций, от самых сжатых и лаконичных до более подробных и развёрнутых. Авторы делают акцент на разных сущностных характеристиках и компонентах информационной компетенции. Нередко термины «компетенция» и «компетентность» рассматриваются как взаимозаменяемые. В дальнейшем в статье мы будем оперировать понятием «информационная компетенция», рассматривая компетентность как некий обобщающий интегративный результат образовательного процесса, как сформированное «умение решать социально-профессиональные задачи в деятельности на основе освоенного содержания учебных дисциплин при актуализации необходимых для её успешности личностных качеств» [5, с. 10].

Что касается определений информационной компетенции, предлагаемых разными исследователями, то они могут быть сгруппированы по нескольким критериям:

1. Большая часть специалистов совершенно правомерно связывает понятие информационной компетенции (компетентности) с применением мультимедийных, информационно-коммуникационных технологий как неотъемлемого инструмента поиска необходимой информации. В их интерпретации информационная компетенция, это интегративное качество, характеризующееся высоким уровнем теоретических знаний и практических умений в области информационных технологий, способностью применять эти знания и умения в процессе освоения основной образовательной программы высшего профессионального образования, готовностью использовать компьютерные технологии в профессиональной деятельности» [3, с. 122]. Высокая компьютерная грамотность, информационная активность личности, умение ориентироваться в информационном сетевом пространстве с помощью новейших технических средств и приёмов, вне всякого сомне-

ния, делают более эффективным процесс сбора, обработки и хранения профессионально значимой информации.

2. Отдельная группа учёных и исследователей даёт более общую трактовку информативной компетенции и характеризует её как «сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции теоретических знаний, практических умений в области инновационных технологий и определённого набора личностных качеств» [4, с. 14]. При таком подходе акцентируется мотивационно-ценностный компонент информационной деятельности, на первый план выдвигается осознание студентами личностной и социальной значимости информации [6].
3. Исследователи, работающие в области лингводидактики и методики преподавания иностранных языков, в качестве главного объекта изучения рассматривают способность будущих специалистов работать с иноязычными информационными потоками, что неизбежно связано с поиском, обработкой и трансформацией искомой информации на иностранном языке [8, с. 1]. О.В. Флёров, характеризуя иноязычную парадигму информационной компетенции, полагает, что это «совокупность когнитивных качеств, обеспечивающих способность человека производить различные операции с информацией, а также вступать в различные виды взаимодействия в условиях увеличивающихся информационных потоков [9, с. 55]. Анализируя качество современного электронного пространства как основного информационного ресурса для преподавателей иностранных языков, О.В. Флёров замечает, что в современном Интернете, к сожалению, много непроверенной, неподкреплённой фактами, неаргументированной информации, что неизбежно потребует её осмысленного отбора и оценки её полезности и пригодности к использованию для решения задач профессиональной деятельности.

Принимая во внимание и обобщая позиции различных исследователей, мы вправе говорить об информационной компетенции как о составной части более общей категории, а именно об *информационной культуре личности*, которая становится важнейшей частью базисной культуры, «частью системной характеристики человека, позволяющей ему эффективно участвовать во всех видах работы с информацией» [7, с. 55]. В контексте исследуемой в статье проблематики, следует подчеркнуть, что информационная культура становится неотъемлемой частью профессиональной культуры экономистов, специализирующихся в области международных экономических отношений.

В последние годы наметилась неутешительная для

преподавателей иностранного языка тенденция, связанная с поиском студентами проблемно-тематической текстовой информации в учебных целях (для подготовки докладов, сообщений и т.д.). Для многих студентов этот поиск сводится к использованию ключевого слова и введению запроса в поисковой системе интернета. Критерии отбора найденной информации практически отсутствуют, а главное, нет критического осмысления надёжности и достоверности используемого источника. Подход к отбору материала носит, таким образом, формальный характер и содержание его не осмысливается должным образом.

Сама форма использования студентами текстового материала, как правило, носит *компилятивный* характер. Зачастую в таких текстах отсутствуют связность изложения, логика, аргументированная авторская позиция. Гораздо реже студенты используют аутентичные статьи из периодической печати, интернет-версии известных печатных СМИ (Le Monde, La Tribune, Les Échos и др.). И этому есть объяснение. Во-первых, аутентичный (газетный) дискурс отличается сложной многокомпонентной и многоуровневой структурой. Организационная структура статьи со всей её иерархией заголовков, подзаголовков, абзацев, подтверждающих цитат, иллюстративных материалов требует внимательного рассмотрения, так как все эти структурные элементы не случайны, у каждого из них своя смысловая нагрузка, и все они помогают читателю адекватно воспринять основное содержание и облегчают поиск релевантной информации. Во-вторых, лингвокультурологическая и стилистическая составляющие аутентичных медиатекстов, представленные эпитетами, метафорами, игрой слов, сравнениями, лексикой с национально-культурной семантикой, создают дополнительную сложность для понимания содержания прочитанного. В-третьих, студентам не хватает фоновых знаний: общечеловеческих, региональных и страноведческих [2, с. 11], чтобы адекватно понять и истолковать «социо-культурный фон, характеризующий воспринимаемую [письменную] речь» [1, с. 49].

При анализе исследований PISA (Programme for International Student Assessment), международной программы по оценке образовательных достижений учащихся, было установлено, что российские учащиеся показали спад читательской грамотности¹. Они не очень хорошо умеют работать с информацией: сопоставлять разрозненные фрагменты, соотносить общее содержание с его конкретизацией, текстовую информацию с внетекстовой, целенаправленно искать недостающую информацию; зачастую не владеют навыками целостного, творческого анализа, целеполагания, постановки гипотез.

Таким образом, формирование информационной компетенции приобретает большую значимость, осо-

бенно в курсе обучения французскому языку на продвинутом этапе, когда общий уровень владения языком уже достаточно высок.

Вернёмся к определению информационной компетенции и уточним его применительно к конкретным задачам, стоящим перед преподавателями иностранного (в нашем случае, французского) языка, работающими на старших курсах с будущими экономистами-международниками.

С учётом перспективы будущей профессиональной деятельности, где иностранному языку отводится немаловажная роль (как языку делового общения, средству интеллектуально-коммуникативного взаимодействия), это определение может быть сформулировано следующим образом: *иноязычная информационная компетенция – это способность специалиста самостоятельно находить, осмысленно воспринимать, оценивать на предмет целесообразности ознакомления, анализировать и соответствующим образом обрабатывать необходимую информацию, а также обмениваться ею со своими зарубежными коллегами в непосредственном и опосредованном деловом и личном общении.*

В этом определении можно условно выделить две самостоятельные части. В первой части акцент сделан на поиск, осмысление и анализ информации, на целесообразность знакомства с ней для дальнейшего её использования. Во второй части подчёркивается необходимость её обработки, включения в устное или письменное высказывание в рамках профессионального, делового и личностного общения. С методической точки зрения и с позиций компетентностного подхода, это очень важный момент. Осознанно отобранная в тех или иных целях информация находит своё применение в создании разного по форме, содержанию и целевой направленности текстового продукта: отчёта, выступления, доклада, реферата, устного и письменного обмена мнениями по самым актуальным вопросам экономической и общественной жизни.

Формирование информационной компетенции в курсе обучения французскому языку на продвинутом уровне является основной целью учебного пособия «La France. Réalités régionales» («Франция в региональном измерении») для бакалавриата и магистратуры экономического профиля [11].

Пособие состоит из трёх блоков, посвящённых социально-экономическим проблемам трёх регионов Франции: Иль-де-Франс (Ile-de-France), Бургундии-Франш-Конте (Bourgogne-Franche-Comté) и О-де-Франс (Hauts-de-France). Каждый блок учебного пособия включает три самостоятельных раздела:

I. Aux abords de l'Île-de-France / Aux abords de la Bourgogne-Franche-Comté / Aux abords des Hauts-de-France (На подступах к Иль-де-Франс, Бургундии-Франш-Конте, О-де-Франс).

II. À travers l'Île-de-France / À travers la Bourgogne-Franche-Comté / À travers les Hauts-de-France (На просторах Иль-де-Франс / Бургундии-Франш-Конте, О-де-Франс).

III. Mosaïque francilienne / bourguignonne et franc-comtoise / Mosaïque des Hauts-de-France (Мозаика Иль-де-Франс, Бургундии-Франш-Конте, О-де-Франс).

С точки зрения региональной тематики, эти три раздела соответствуют:

- проблемам, актуальным для каждого региона в том, что касается его истории и его современного состояния;
- социально-экономической характеристике региона в целом;
- информации об отдельных ключевых проблемах, с которыми сталкивается конкретный регион (Городской транспорт в XXI-ом веке: вызовы и перспективы развития; Региональные экологические проблемы и пути их решения; Обустройство территории: преобразование бывших производственных и промышленных зон; Миграционный кризис: поиск способов урегулирования).

Раздел, в свою очередь, подразделяется на части, каждая из которых несёт собственную функциональную нагрузку и в плане презентуемой информации и в плане обучения её толкованию, оценке, содержательной и языковой обработке.

Первый раздел каждого блока («На подступах к...») состоит из двух частей.

На текстовом материале *первой части* развивается умение студентов *формулировать гипотезу* относительно содержания газетной или журнальной публикации, основываясь на сравнительно небольшом объёме информации (заголовке, подзаголовке, вступительной части статьи). Известно, что заголовок и подзаголовок играют не только важнейшую роль в привлечении внимания читателей. Это своего рода предтекст, свёрнутый и лаконичный по форме, но зачастую очень ёмкий по содержащейся в нём эксплицитной и имплицитной информации, а в силу использования метафорических оборотов речи, броский и яркий по своему эмоциональному воздействию на реципиента. Задача преподавателя – научить студентов извлекать максимум фоновой страноведческой информации из структурных элементов статьи, не относящихся к её основному корпусу, прогнозировать содержание, определять авторскую позицию и

тональность текста.

На текстовом материале *второй части* раздела формируется умение *распознавать и вычленять логическую структуру текста статьи*. Логическая упорядоченность информации, содержащейся в аутентичном тексте, всегда имеет свои особенности. Авторские рассуждения, пояснительные замечания, заключения и выводы перемежаются логическими коннекторами, языковыми единицами, обеспечивающими когерентность и связность текстового изложения. Соединительные элементы письменной речи обеспечивают полноту восприятия информации, которую автор хочет донести до читателя, а также позволяют проследить ход рассуждений и авторскую аргументацию в раскрытии той или иной мысли. На этом этапе работы преподаватель уделяет повышенное внимание логической структуре статьи и языковым средствам, обеспечивающим логичность подачи информации.

Второй раздел каждого блока («На просторах...») также состоит из двух частей.

Первая часть посвящена обучению стратегиям чтения целого текста, нахождению ключевых элементов и методам структурирования содержащейся в нём информации.

Вторая часть нацелена на обучение методам смысловой обработки и презентации (в устной и письменной форме) информации, заключённой в целом тексте (или в нескольких текстах). В каждом последующем блоке целью обучения становится новый способ обработки текста.

Третий раздел каждого блока (региональная проблемно-тематическая мозаика) имеет целью обучение методике составления и представления в должной форме устного развёрнутого сообщения (*Exposé oral*) по определённой проблематике, связанной с реалиями социально-экономической жизни современной Франции. Это умение является синтетическим и предполагает использование разнообразных навыков работы с текстом статьи, поэтому формируется поэтапно. Задания этого раздела в некотором роде суммируют виды работы, предложенные в двух первых разделах всех трёх блоков, а входящие в его состав проблемно-тематические пресс-досье предназначены для тренировки, закрепления и контроля уровня сформированности этих навыков.

В учебном пособии решаются задачи по развитию следующих умений:

- определять ключевые (опорные) речевые единицы как в отдельном тексте статьи, так и в нескольких тематически связанных между собой статьях;
- структурировать текст и определять логическую

взаимосвязь и взаимодополняемость его отдельных частей;

- распределять информацию по степени её значимости (основная / второстепенная);
- представлять информацию, содержащуюся в тексте в виде краткого и / или развёрнутого плана;
- развёртывать и свёртывать информацию на уровне отдельного предложения, абзаца и целого текста;
- различать субъективность подхода автора статьи к излагаемой им информации или проблеме и изложенные им объективные факты и сведения;
- сопоставлять отдельные источники информации с целью нахождения общих, повторяющихся и / или различающихся тезисов (высказываний).

Перечисленные умения развивают у обучающихся способность представлять содержание текста статьи в краткой форме, строго следуя логике текста-оригинала

(*résumé*) и сокращённой форме, но не обязательно сохраняя логику повествования оригинального текста статьи (*compte-rendu*), синтезировать информацию, содержащуюся в нескольких статьях (*synthèse*), анализировать и объективно представлять точку зрения автора текста (*analyse*), интерпретировать авторскую позицию и высказывать собственное мнение по конкретной проблеме (*commentaire*), самостоятельно составлять проблемно-тематическое досье (*dossier thématique*) и представлять его содержание в виде развёрнутого сообщения-доклада (*exposé oral*).

Все вышеперечисленные навыки смысловой обработки текстового материала, формируемые в процессе обучения французскому языку на продвинутом этапе, смогут найти непосредственное применение в будущей профессиональной деятельности студентов (магистрантов).

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С., Губбенет И.В. «Вертикальный контекст» как филологическая проблема. // Вопросы языкознания. – 1977. – № 3.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура // М.: Индрик, 2005.
3. Грибан О.Н. Формирование информационной компетентности студентов педагогического вуза. Монография. // М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Уральский гос. пед. ун-т», Ин-т социального образования. – Екатеринбург: УрГПУ, 2015.
4. Зайцева О. Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2002. – 19 с.
5. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6.
6. Каменев К.В., Мовчан И.Н. Структура информационной компетентности // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – № 7. Ч. 1. [Электронный ресурс] <http://human.snauka.ru/2015/07/11937> (дата обращения: 05.09.2020)
7. Каракозов С.Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности. Педагогическая информатика. – № 2. – 2000. – С. 41-55.
8. Печинская Л.И. Формирование иноязычной информационной компетенции у студентов технических вузов в рамках дисциплины «Иностранный язык»: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-formirovanie-inoyazychnoy-informatsionnoy-kompetentsii-u-studentov-tehnicheskikh-vuzov#ixzz6bsDkSoPM>: 13.00.08 / Печинская Лариса Игоревна – Санкт-Петербург, 2011.
9. Флёров О.В. Иноязычная информационная компетенция в образовательном пространстве цифрового века: структурно-содержательный и методический анализ // Образовательные ресурсы и технологии. – № 2 (23). – 2018.
10. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А.А. Орлова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1.
11. Селиванова Н.А., Шашурина А.Ю. La France. Réalités régionales : Учебное пособие по французскому языку для бакалавриата и магистратуры экономического профиля / уровень В2-С1 / Москва, Прометей, 2020. – 185 с.

© Селиванова Наталья Алексеевна (nata2008_54@mail.ru), Шашурина Алла Юрьевна (allashashurina@yandex.ru),
Читахова Любовь Лусереновна (l.chitakhova@my.mgimo.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ В ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Яранов Сергей Анатольевич

Доцент, ФГКВООУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации»

jaranov.s@mail.ru

THE ORGANIZATION OF CADETS' SELF-STUDY IN MILITARY EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF HIGHER EDUCATION OF THE NATIONAL GUARD OF THE RUSSIAN FEDERATION

S. Jaranov

Summary: Cadets' self-study is an integral part of educational activities of military educational organizations of higher education of the National Guard of the Russian Federation and has a purpose to consolidate and deepen knowledge, skills and habits, to search and acquire new knowledge, to do training exercise, to study for upcoming classes, tests and exams. The need to organize cadets' self-study is determined by the fact that it is able to decide the issue between translation of knowledge and its learning in the connection of theory and practice.

Currently the requirements for the personal qualities of cadets of military educational organizations of higher education of the National Guard of the Russian Federation are ability to replenish and update knowledge, to search for the necessary materials themselves and to be a creative person. The orientation of the educational process to a self-developing person makes impossible to study without accounting cadets' individual and personal characteristics and giving them the right to choose ways and methods of study.

In the scientific article we will consider self-study of cadets of military educational organizations of higher education of the National Guard of the Russian Federation as an educational activity, organized by the teaching staff to achieve a didactic purpose and to do a set of tasks in a specially reserved time.

Keywords: self-study, cadet, knowledge, skills, habits, consultation.

Аннотация: Самостоятельная работа курсантов является составной частью учебной деятельности военных учебных заведений высшего образования войск национальной гвардии России и преследует цель закрепить и углубить полученные знания, умения и навыки, научить осуществлять поиск новых знаний, а также выполнять учебные задания, готовиться к будущим занятиям, зачетам и экзаменам. Необходимость организации самостоятельной работы курсантов связана с тем, что благодаря этому может быть решено противоречие между получением знаний и их усвоением в неразрывной взаимосвязи теории и практики.

В настоящее время актуальными становятся требования к личным качествам курсантов военных учебных заведений высшей школы войск национальной гвардии России, которые заключаются в развитии умений самостоятельно накапливать и обновлять знания, проводить поиск необходимой литературы, развивать в себе творческую личность. Ориентировка образовательного процесса на самодостаточную, постоянно развивающуюся личность предопределяет необходимость учета индивидуально-личностных особенностей слушателей, а также предоставление им права самостоятельного выбора способов и методов обучения.

В научной статье самостоятельную работу курсантов военных учебных заведений высшей школы войск национальной гвардии России будем рассматривать как активную познавательную деятельность, организованную профессорско-преподавательским составом и направленную на достижение дидактической цели и выполнение комплекса заданий в специально отведенное для этого время.

Ключевые слова: самостоятельная работа, курсант, знания, умения, навыки, консультация.

Введение

В условиях глубоких преобразований, происходящих в войсках национальной гвардии РФ, предопределяющих необходимость обеспечения высокого уровня способностей офицеров на высоком уровне реализовывать свои интеллектуальные возможности в служебной деятельности. В данном контексте не подлежит сомнению тот факт, что подготовка и обучение военного специалиста должны способствовать самостоятельному развитию творческих способностей личности, активно овладению передовыми способами и методами опе-

ративного и целенаправленного отбора необходимых данных, генерированию идей и поиску решений проблемных задач в нестандартных условиях несения военной службы.

Саморазвитие курсантов — вот тот ориентир учебного процесса, который делает обучение возможным только при условии учета индивидуальных особенностей личности, предоставления ей права на выбор путей и способов обучения. Таким образом, воспитать компетентную личность, которая будет нацелена на будущее, сможет решать стандартные проблемы исходя из полу-

ченного опыта учебы и адекватной оценки конкретной ситуации, становится новой задачей образовательного процесса.

Обязательные условия решения этих задач: повысить роль самостоятельной работы курсантов над учебным материалом; усилить ответственность преподавателя за развитие у обучающихся навыков самостоятельной работы; стимулировать профессиональный рост курсантов; воспитывать их творческую активность и инициативу.

Учебные программы, где доля самостоятельной работы соответствует требованиям нормативных правовых документов, при внедрении в практику активно способствуют модернизации учебного процесса.

Цель исследования

Самостоятельную работу курсантов высших военных учреждений образования войск национальной гвардии России (ВООВО ВНГ РФ) мы будем рассматривать как активную познавательную деятельность, организованную профессорско-преподавательским составом для достижения дидактической цели и выполнения в специально отведенное для этого время (время, отведенное для обязательной самостоятельной подготовки курсантов) комплекса заданий.

Стандарт высшего образования в ВООВО ВНГ РФ предполагает, что выпускник будет обладать глубокими теоретическими знаниями по фундаментальным дисциплинам, которые понадобятся ему при усвоении дисциплин, формировании умений и навыков в эксплуатации военной и специальной техники, находящейся на вооружении войск.

Обучение курсантов представляет собой социально-педагогический процесс, который обусловлен запросами страны в хорошо обученных и подготовленных специалистах, способных успешно и эффективно выполнять боевые задачи, а также самостоятельно и ответственно принимать решения.

Не обладая творческим подходом к делу и высокой самостоятельностью курсант не способен успешно овладеть учебным материалом. В связи с этим ключевая задача ВООВО ВНГ РФ заключается в такой организации учебного процесса, которая позволит максимально развить мыслительную деятельность курсантов, сформировать у них навыки самостоятельной работы, т.к. ключевой целью обучения слушателей является научить их самостоятельно действовать.

Материал и методы исследования

В ВООВО ВНГ РФ существуют следующие основные виды учебных занятий: лабораторные работы, семинары, лекции, контрольные работы, практические занятия, индивидуальные собеседования, групповые упражнения, курсовые работы (курсовое проектирование), тактические (тактико-специальные) занятия и учения, самостоятельная работа обучающихся, практика, консультации. Кроме того, дополнительно осуществляются и другие виды учебных занятий, которые вводятся согласно решению руководителя ВООВО ВНГ РФ после обсуждения на ученом совете [1].

Самостоятельная работа обучающихся как составная часть учебной деятельности проводится для закрепления и углубления полученных знаний, умений и навыков, ее цель — поиск и приобретение новых знаний, в том числе с использованием автоматизированных обучающих курсов (систем). Самостоятельная работа обучающихся способствует выполнению учебных заданий, подготовке к предстоящим занятиям, зачетам и экзаменам.

Организация самостоятельной работы обучающихся возлагается на командиров подразделений курсантов, ее методическое обеспечение — на кафедры. Распорядок дня предусматривает ежедневное, кроме предвыходных и предпраздничных дней, время на самостоятельную работу из расчета три академических часа.

Систематический контроль за организацией самостоятельной работы курсантов осуществляет учебный отдел ВООВО ВНГ РФ, анализ его результатов производится не реже одного раза в месяц.

Самостоятельной работой курсантов руководит профессорско-преподавательский состав, проводится она в отведенные часы в соответствии с расписанием занятий, ее объем не превышает 10 процентов от отводимого на изучение дисциплины (модуля) учебного времени. Самостоятельная работа заключается в написании рефератов, расчетно-графических и вычислительных работах, моделировании и других творческих заданиях, которые соответствуют рабочей программе (тематическому плану) изучения дисциплины (модуля). Занятия данного вида своей основной целью предполагают обучение курсантов методам самостоятельной работы с учебным материалом.

Одна из форм руководства самостоятельной работой курсантов, чтобы оказывать им помощь в освоении учебного материала, — консультации. Проводят их регулярно в часы, отведенные для самостоятельной работы, в основном они индивидуальные. Если имеется необходимость, в том числе перед семинарами, практически-

ми, тактическими (тактико-специальными) занятиями и учениями, индивидуальными собеседованиями, контрольными работами, экзаменами (зачетами), проводятся групповые консультации.

Самостоятельная работа курсантов организуется на кафедрах ВООВО ВНГ РФ после лекций, групповых занятий перед семинарами, практическими занятиями, групповыми упражнениями, промежуточной аттестацией, а также по мере необходимости. Руководитель занятия обеспечивает методическое сопровождение и контроль проведения самостоятельной работы.

Самостоятельная работа курсантов обеспечивается специальной литературой, методическими указаниями, компьютерными программами и возможностью использования Интернета. При необходимости может использоваться оборудование лабораторий и компьютерных (терминальных) классов.

Результаты исследования и их обсуждение

В процессе достижения учебных и практических целей, в ходе подготовки военных специалистов ключевое усилие, по моему мнению, следует сконцентрировать на развитие творческого мышления и самостоятельности курсантов, их способности быстро приспосабливаться в конкретной служебно-боевой (боевой) обстановке, хорошо в ней ориентироваться, принимать обоснованные и взвешенные решения, не терять самообладание в критических ситуациях.

К функциям самостоятельной работы можно отнести:

1. Развивающую: культура умственного труда курсантов повышается, они приобщаются к творческим видам деятельности, обогащают свои интеллектуальные способности.
2. Информационно-обучающую: результативность учебной деятельности курсантов на аудиторных занятиях повышается.
3. Ориентирующую и стимулирующую: процесс обучения курсантов получает профессиональное ускорение.
4. Воспитывающую: профессиональные качества курсантов как специалистов формируются и получают развитие.
5. Исследовательскую: курсанты выходят на новый уровень профессионального и творческого мышления.

Самостоятельность, творческая направленность, планирование своей работы, а также личностно-деятельностный подход — вот принципы, которые лежат в основе самостоятельной работы курсантов [2, 3].

Самостоятельная работа обучающихся преследует

следующие цели:

- закрепить полученные курсантами теоретические знания и практические умения и систематизировать их;
- углубить и расширить их теоретические знания;
- научить пользоваться нормативными правовыми документами, а также учебной и специальной литературой;
- развивать способности курсантов к познанию, их активность и исследовательские умения: творческую инициативу, самостоятельность, ответственность и организованность;
- формировать у обучающихся самостоятельное мышление, стимулировать их саморазвитие, самосовершенствование и самореализацию.

Достижение курсантами указанной цели возможно лишь при условии решения на основе плана самостоятельной работы следующих задач:

- изучение рекомендованных нормативных правовых документов и иных источников;
- освоение представленных в глоссарии основных понятий;
- ответы на контрольные вопросы;
- решение проверочных задач, кейсов и ситуаций (выбор решения в должности командира подразделения, начальника войскового наряда на выполнение поставленной служебно-боевой (боевой) задачи);
- выполнение контрольных, лабораторных и курсовых работ (курсового проектирования).

Основные элементы, из которых в основном складывается работа курсантов, заключаются:

- в изучении согласно учебному плану программного материала по всем учебным дисциплинам и его усвоении;
- разработке боевых графических документов и расчетно-графических работ;
- выполнении письменных контрольных, лабораторных и курсовых работ (курсового проектирования);
- подготовке курсовых работ (курсового проектирования), подготовке к зачетам, итоговым экзаменам и их сдаче;
- написании дипломной работы и ее защите.

Формами самостоятельной работы курсантов могут быть:

выполнение заданий, в конце каждого занятия получаемых от профессорско-преподавательского состава; это важно для закрепления и расширения знаний;

- конспектирование лекций и групповых занятий;
- индивидуальные и групповые консультации, на которых курсантам разъясняются вопросы изуча-

емой дисциплины;

- подготовка к семинарам;
- подготовка к промежуточной и итоговой аттестации;
- подготовка к занятиям, проводимым с использованием активных форм обучения (круглые столы, деловые игры, конференции);
- выполнение контрольных, лабораторных, курсовых и дипломных работ (курсового проектирования);
- написание научных докладов, рефератов, эссе;
- анализ ситуаций по действиям подразделений, войсковых нарядов в ходе выполнения служебно-боевых (боевых) задач и при осложнении обстановки (мини-кейсов) и др.

Самостоятельная работа курсантов может выполняться в виде таких заданий, как:

а) в целях получения знаний:

- чтение текста, что подразумевает нормативные правовые документы, учебники и учебные пособия, а также дополнительную литературу;
- составление плана текста (ответа);
- графическое изображение с помощью условных знаков оперативной обстановки ВНГ РФ схем, нанесение решения на рабочую карту командира (начальника) на основе тактического задания и боевого распоряжения вышестоящего начальника;
- конспектирование;
- выписки из текста;
- работа со словарями, справочниками, сборниками;
- исследовательская (военно-научная) работа;
- использование аудио- и видеозаписи;
- работа с электронными информационными ресурсами и ресурсами Интернета;

б) в целях закрепления и систематизации полученных знаний:

- обработка текста, то есть работа с конспектом лекций, групповых занятий;
- повторная обработка нормативных правовых документов, учебников и учебных пособий, дополнительной литературы, аудио- и видеозаписей;
- написание плана и тезисов ответа;
- составление альбомов, схем, таблиц, ребусов, кроссвордов для систематизации учебного материала;
- выполнение тестовых заданий;
- ответы на контрольные вопросы;
- аннотирование, реферирование, рецензирование текста;
- написание (оформление) пояснительной записки к решению командира (начальника) на выполне-

ние служебно-боевой (боевой) задачи;

- написание эссе;
- подготовка сообщений к выступлению на семинаре, конференции;
- подготовка рефератов, докладов;
- составление глоссария, кроссворда или библиографии по конкретной теме;
- работа с компьютерными программами;
- подготовка к зачетам и экзаменам;
- подготовка к защите преддипломной практики и к защите дипломной работы;

в) в целях получения умений:

- решение по образцу задач и упражнений;
- решение вариативных задач и упражнений;
- составление чертежей, схем;
- выполнение расчетно-графических работ и боевых графических документов;
- решение ситуационных служебно-боевых (боевых) задач;
- подготовка к деловым играм;
- участие в научных и практических конференциях;
- организация выставок;
- проектирование и моделирование разных видов и компонентов служебно-боевой деятельности;
- создание проспектов, проектов, моделей;
- составление памяток, рекомендаций, советов, кодексов;
- экспериментальная работа, участие в военно-научном обществе курсантов;
- участие в рационализаторской и изобретательской работе на кафедрах ВООВО ВНГ РФ;
- рефлексивный анализ профессиональных умений с использованием аудио- и видеотехники, компьютерных расчетных программ и электронных практикумов;
- подготовка курсовых и дипломных работ (курсового проектирования).

Перед тем как начать освоение конкретной дисциплины, курсанту следует ознакомиться внимательно с методическими указаниями (рекомендациями) для обучающихся и требованиями программы по данному курсу. Методические указания или рекомендации для курсантов являются приложениями к программе дисциплины и призваны детально раскрывать рекомендуемый порядок и характер разных видов учебной, а также самостоятельной работы [4].

К направляющим самостоятельную работу курсантов методическим материалам относятся:

- сборники основных образовательных программ по специальности;
- методические указания к групповым упражнениям, семинарским, лабораторным и практическим занятиям;

- примеры решения заданий, оформления рабочих тетрадей и отчетов по лабораторным и расчетным работам, оформления расчетно-графических работ и боевых графических документов, использования электронных информационных ресурсов, то есть часть учебно-методического комплекса по дисциплине;
- методические указания по выполнению курсовых и дипломных работ (курсового проектирования);
- списки основной и дополнительной литературы в рабочей программе дисциплины.

Методические указания (рекомендации) для обучающихся привлекают внимание курсанта к сути изучаемой дисциплины, учат уметь анализировать события и факты, переходить от теории к практической части, а также облегчают подготовку к контрольным, лабораторным, курсовым работам (курсовому проектированию) и зачетам и экзаменам.

Условием эффективности всей самостоятельной работы курсантов является прежде всего их уровень самоконтроля. Объектом самоконтроля здесь являются: планирование самостоятельной работы и следование индивидуальному плану; изучение дисциплины в соответствии с тематическим планом и учебной программой; выполнение контрольных, лабораторных, расчетно-графических, курсовых и дипломных работ (курсового проектирования).

Самостоятельную работу курсанты могут выполнять как индивидуально, так и группами, что зависит от цели, объема, конкретной тематики, уровня сложности самостоятельной работы, а также имеющихся у курсантов умений.

Обобщая различные подходы к определению «самостоятельная работа», можно сказать, что это специфическая педагогическая конструкция. Некорректно и нецелесообразно воспринимать усвоение знаний в качестве простого процесса передачи знаний от учителя к ученику без учета особенностей мыслительной деятельности обучающегося. Не подлежит сомнению тот факт, что получение знаний, освоение материала без активного включения самого курсанта невозможно. Для повышения продуктивности самостоятельной работы курсанту следует работать над собой, овладевать методологией самообразовательной деятельности, воспитывать в себе такие качества, как ответственность, внимание, настойчивость и находчивость в преодолении трудностей, мобильность, развивать умение работы с нормативными правовыми документами, конспектами, исполнение боевых графических документов, в конечном итоге свою конкурентоспособность и карьерную успешность.

Этапы организации самостоятельной работы следу-

ющие:

- составление плана самостоятельной работы курсанта по дисциплине;
- разработка и выдача заданий для самостоятельной работы;
- проведение индивидуальных и групповых консультаций по выполнению заданий;
- контроль выполнения и результата самостоятельной работы курсанта.

Совершенствование самостоятельной работы курсантов дает основания для качественных изменений в учебном процессе ВООВО ВНГ РФ. Однако необходимы выявление системных факторов в ее организации, непосредственно связанных с деятельностью ВНГ РФ, и глубокая индивидуализация учебного процесса, основанная на особенностях интеллекта курсантов [5].

Таким образом, важными направлениями в формулировании и решении проблемы организации самостоятельной работы курсантов являются:

- повышение роли самостоятельной работы в образовательном процессе ВООВО ВНГ РФ;
- увеличение внимания к самостоятельной работе по мере усложнения системы образования;
- переход к целостным технологиям самостоятельной работы;
- выявление, изучение, обобщение опыта самостоятельной работы в ВООВО ВНГ РФ.

Заключение

Исключительно велики значение и роль самостоятельной работы обучающихся в современных условиях к будущей профессиональной деятельности. Постоянное совершенствование вооружения, боевой и специальной техники в интересах выполнения задач, стоящих перед ВНГ РФ, поставили перед ВООВО ВНГ РФ комплексную и важную задачу, которая заключается в том, чтобы в ограниченный временных рамках обучения подготовить высококвалифицированного, профессионального специалиста, который умеет самостоятельно усваивать знания, способен в короткие сроки приобретать навыки работы с новыми образцами вооружения, военной и специальной техникой, следить за передовыми достижениями военного дела. Эту задачу можно успешно решить благодаря постоянному совершенствованию всего учебного процесса, основой которого является самостоятельная работа курсантов.

Требования к высококвалифицированному военному специалисту обуславливают создание таких условий подготовки в процессе обучения, приоритетом которых является формирование разносторонне развитой личности — офицера войск национальной гвардии РФ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Росгвардии от 07.11.2017 № 466 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным профессиональным образовательным программам, реализуемым в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка в военных образовательных организациях высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации» (зарегистрировано в Минюсте России 29.11.2017 № 49038) // Российская газета. 2017. 5 дек.
2. Морева Н.А. Технологии профессионального образования. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 432 с.
3. Пидкасистый П.И. Педагогика. М.: Издательство Юрайт, 2016. 408 с.
4. Белогурова В.А. Научная организация учебного процесса. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. 511 с.
5. Куклина Е.Н. Организация самостоятельной работы студента. М.: Издательство Юрайт, 2019. 235 с.

© Яранов Сергей Анатольевич (jaranov.s@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ТАКСИС И ВРЕМЕННАЯ ЛОКАЛИЗОВАННОСТЬ: ИНТЕГРАТИВНОЕ МЕЖКАТЕГОРИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Архипова Ирина Викторовна

*к. филол. н., профессор, Новосибирский государственный педагогический университет
irarch@yandex.ru*

TAXIS AND TEMPORAL LOCALIZATION: INTEGRATIVE INTER-CATEGORICAL INTERACTION

I. Arkhipova

Summary: The article discusses the functional-semantic categories of taxis and temporal localization in the framework of their integrative intercategory interaction. In the polycategorical semantical complex, in statements with prepositional deverbatives, the conjugate temporal, iterative, phase-taxis categorical situations of simultaneity and time difference of localized/non-localized in time actions with the multiplicity of subjects/objects and the presence of mono-, bi- or multicomponent explicators (temporal, local, aspectual, iterative, phase, etc.) are actualized.

Keywords: functional-semantic categorical, functional-semantic field, taxis, temporary localization, explicators, polycategorical complex, connected taxis categorical situations.

Аннотация: В статье рассматриваются функционально-семантические категории таксиса и временной локализованности в рамках их интегративного межкатегориального взаимодействия. В поликатегориальном семантическом комплексе в высказываниях с предложными deverбативами актуализируются сопряженные темпорально-, итеративно-, фазово-таксисные категориальные ситуации одновременности и разновременности локализованных/нелокализованных во времени действий при множественности субъектов/объектов и наличии моно-, би- или поликомпонентных экспликаторов (темпоральных, локальных, аспектуальных, итеративных, фазовых и др.).

Ключевые слова: функционально-семантическая категория, функционально-семантическое поле, таксис, временная локализованность, экспликаторы, поликатегориальный комплекс, сопряженные таксисные категориальные ситуации.

В статье рассматривается вопрос интегративного межкатегориального взаимодействия функционально-семантической категории таксиса и категории временной локализованности/нелокализованности. Функционально-семантическая категория временной локализованности/нелокализованности и средства ее выражения в разноструктурных языках освещаются в работах А.В. Бондарко, И.Н. Смирнова, А.А. Агапитовой, Х.С. Лепшокова, И.Д. Байтувгановой и др. [1; 11; 12; 13; 14; 15; 18; 20; 21]. Временная локализованность/нелокализованность (в дальнейшем – ВЛ/НВЛ) в обозначаемой ситуации высказывания трактуется как бинарная оппозиция следующих семантических компонентов: 1) конкретности, определенности местоположения действия и ситуации в целом на временной оси, т.е. прикрепленность к какому-то одному моменту или периоду; 2) неконкретности/неопределенности местоположения действия и ситуации на временной оси, т.е. неограниченная повторяемость, обычность (узуальность) или временная обобщенность («вневременность») [14, с. 210; 1, с. 3].

Категориальные ситуации временной локализованности/нелокализованности являются выражаемыми различными языковыми средствами типовыми содержательными структурами, базирующимися на семантической категории временной локализованности/нелокализованности. Семантическая категория вре-

менной локализованности/нелокализованности взаимодействует с категорией таксиса и другими функционально-семантическими категориями, объединенными идеей времени (аспектуальности, темпоральности), входя в структуру выделяемого А.В. Бондарко аспектуально-темпорального комплекса [13, с. 96]. С учетом интегративного характера межкатегориального взаимодействия функционально-семантических категорий таксиса, аспектуальности, темпоральности и временной локализованности мы предлагаем использовать термин «темпорально-аспектуально-таксисный поликатегориальный семантический комплекс».

В высказываниях с предложными deverбативами, репрезентирующих темпорально-аспектуально-таксисный поликатегориальный семантический комплекс, возможна актуализация двух типов категориальных ситуаций, релевантных в аспекте интегративного взаимодействия категории таксиса и категории ВЛ/НВЛ: 1) конкретных (локализованных во времени); 2) неконкретных (не локализованных во времени, повторяющихся, обычных или так называемых «вневременных»). Категория ВЛ/НВЛ, в отличие от других глагольных категорий, не получает формального выражения средствами морфологии и синтаксиса и представляет, по мнению А.А. Агапитовой, особый тип системно-языкового выражения [1, с. 6]. К языковым средствам репрезентации данной категории, имеющей полевую структуру, относятся разноуровне-

вые языковые средства (лексические, грамматические, лексико-грамматические). Таковыми являются темпоральные (временные) формы глагола, референтный/нереферентный субъект, темпоральные и локальные маркеры [1, с. 4]. Кроме того, для актуализации категориальных ситуаций ВЛ/ВНЛ релевантный характер может иметь лексическое и аспектуальная семантика глаголов высказываний.

Категория ВЛ/ВНЛ, рассматриваемая с позиций функциональной грамматики в качестве моноцентрического функционально-семантического поля, находит свою реализацию не только через отношение действий к выражению времени, но и через другие показатели конкретности/неконкретности, в частности, через конкретность/неконкретность (неопределенность, обобщенность) субъектов и объектов высказывания [14, с. 228–229]. Категория таксиса, рассматриваемая как выражаемая в поли- и полупредикативных высказываниях временная соотношенность действий в рамках единого временного плана безотносительно к моменту речи, и категория ВЛ/ВНЛ взаимосвязаны друг с другом и рассматриваются как «близкие друг к другу» или «естественные» функционально-семантические категории.

Категория таксиса трактуется как полицентрическое/бицентрическое ФСП, формируемое элементами разных языковых уровней (морфологического, лексико-грамматического, синтаксического) [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 12; 13; 14]. Семантика временной локализованности/временной нелокализованности действий в высказываниях с предложными девербативами непосредственно связана с таксисно-хронологической семантикой, предполагающей актуализацию различных типов таксисных значений (одновременности, следования, предшествования). Локализованность действий во времени в комплексной ситуации полипропозитивных высказываний является одним из базовых условий актуализации таксисных значений одновременности или разновременности.

При описании комплексного механизма формирования аспектуально-таксисных значений одновременности/разновременности необходимо учитывать особенности всей семантической структуры высказываний: лексическую и аспектуальную семантику глаголов и девербативов, а также такие параметры субъектных и объектных актантов глагольных предикатов, как: одушевленность/неодушевленность, конкретность/абстрактность, единичность/множественность и др. В последнем случае категория ВЛ/ВНЛ сопряжена с функционально-семантической категорией аспектуальности, в частности, с субкатегорией итеративности (кратности) в аспекте актуализации таксисных значений дистрибутивной кратности при множественности объектных или субъектных актантов глагольных действий. Синкретич-

ный поликатегориальный комплекс содержит различные семантические компоненты, релевантные в аспекте межкатегориального взаимодействия (пересечения, совмещения, синкретизма) и интеграции категории таксиса и временной локализованности/нелокализованности. Они характеризуются разной степенью прототипичности (репрезентативности), «центральности» и регулярности употребления. Семантической доминантой ФСП таксиса являются значения одновременности и разновременности, а семантической константой ФСП ВЛ/ВНЛ – конкретность (локализованность во времени)/неконкретность (нелокализованность во времени).

К прототипическим семантическим компонентам высказываний, релевантным для актуализации аспектуально-таксисных значений одновременности или разновременности локализованных/нелокализованных во времени действий (процессов, событий), следует отнести следующие:

(1) множественность объектных или субъектных актантов действий: *Um sieben Uhr früh grüßten wir einander kaum beim Auseinandergehen ... ; Beim Öffnen rollten zwei große Aktenbündel heraus ... ; Im Stehen zog er diese und jene der kleinen Laden auf ...* [23].

Дискретный характер субъектов и объектов действий, который имплицитно множественным числом субъектных или объектных актантов и характеризуется дистрибутивной множественностью, может выступать в качестве фактора, «дислокализирующего» во времени действия (процессы, события) комплексной ситуации высказываний. В случае множественности объектных или субъектных актантов действий в приведенных выше высказываниях актуализируются таксисные значения дистрибутивной одновременности нелокализованных во времени действий.

(2) темпорально-аспектуально-таксисные (темпоральные, аспектуальные и/или таксисные) маркеры или экспликативы временной локализованности действий, указывающие на точное время протекания или осуществления действий (процессов, событий) или их протяженность во времени (длительность/дуративность) в комплексной ситуации высказываний: (а) темпоральные и аспектуальные адвербиалы *jetzt, morgen, gestern, vor kurzem, längst, lange, in nächster Woche, im nächsten Jahr, in zwei Jahren, im Jahre 1989, im September, im Winter, am Tage, am Abend, am Mittwoch um 9 Uhr, am Freitag, am 7. September vor dem Treffen* и др.; (б) таксисные адвербиалы *gleich, sofort, unmittelbar, dann, darauf, danach*; (в) комплексные (комбинированные) таксисно-темпоральные адвербиалы *spätestens am Tage nach dem Eintreffen, gleich am Tag unserer Abreise, unmittelbar nach dem Treffen am Abend, gleich nach diesem Treffen um 19 Uhr* и др.

В состав полипропозитивных высказываний, актуализирующих аспектуально-таксисные значения одновременности и разновременности *локализованных во времени действий* могут входить следующие маркеры или экспликаторы (моно-, би- или поликомпонентные):

- а) темпоральные (*morgen, jetzt, heute, gestern, bald, in nächster Zukunft, im nächsten Monat, in nächster Woche, im nächsten Jahr*);
- б) аспектуальные с семантикой длительности (*lang, lange, kurz*) или фазовости (*endlich, schließlich*);
- в) таксисные, ориентирующие, как правило, на контактное следование или частичную одновременность действий в комплексной ситуации высказываний (*gleich, zeitgleich, direkt, sofort, unmittelbar, dann, danach, darauf*).

В качестве мономаркеров могут выступать отдельные темпоральные, аспектуальные или таксисные наречия, входящие в общую семантическую структуру высказывания: *Bei seiner Rückkehr ist der Fischotter heute nicht allein* [22].

Бикомпонентные маркеры (темпоральные, аспектуальные, таксисные) входят в состав предложно-девербативных конструкций с предлогами *bei, mit, während, nach, vor, seit, bis* и др. и содержат темпоральную лексику (наречия, имена существительные и прилагательные темпоральной семантики. Например:

Unmittelbar nach dem Treffen war der erste Termin für eine Arbeitssitzung der Kommission [22].

Am Samstagmittag vor der Abreise nach Köln war er der einzige Keeper im Abschlusstraining der Grün-Weißen [22].

Bei diesem Treffen im Frühjahr wird stets das Motto des Fellbacher Herbstes bekannt gegeben [22].

Das Treffen erfolgt nur *einen Tag nach einer Zusammenkunft* des Präsidenten der Afrikanischen Kommission [22].

Gleich nach der Ankunft brachen sie zu einer gemeinsamen Erkundung des Strandes auf [22].

В состав поликомпонентных (комбинированных) темпорально-аспектуально-таксисных маркеров, выражаемых предложными девербативами в сочетании с другими семантическими компонентами, входят темпоральные, аспектуальные, таксисные адвербиалы (наречия времени, длительности, кратности, фазовости, одновременности и др.), «календарные» имена существительные, а также темпоральные и аспектуальные прилагательные или причастия (*der Tag, der Abend, der Morgen, der Nachmittag, der Mittag, der Samstagmittag, die Woche, die Stunde, der Montag, der Mittwoch, der Winter, das Jahr, das Frühjahr, bald, morgig, jetzig, gestrig, zweitägig, wenig, kurz, lang, endlich, abschließend*). Например:

Die leeren Transportgefäße schickt man unverzüglich,

spätestens am Tage nach dem Eintreffen, an den Absender als Frachtgut «*leer zurück!*» und frachtfrei, wenn man die Leihgebühr sparen will [23].

Noch wenige Stunden vor dem Eintreffen der Gäste wuselten die Handwerker durch die neuen Räume [22].

Mit dieser Zusammenkunft der EU-Regierungschefs, die am Mittwoch um 9 Uhr beginnt, bricht eine neue Ära an [22].

Darauf haben sich die Gemeinden Monschau und Bütgenbach *am Freitag bei einem gemeinsamen Treffen* verständigt [22].

Der österreichische Außenminister Dr. Bruno Kreisky nahm laut Wiener Zeitung *am 7. September vor dem Treffen der Auslandsösterreicher in Wien* zur Frage einer Losung des Südtirolproblems Stellung [23].

Темпоральные маркеры различного компонентного состава (моно-, би- и поликомпонентные), как правило, участвуют в языковой репрезентации аспектуально-таксисных значений одновременности и разновременности локализованных во времени действий с «точным» указанием времени их осуществления или протекания.

(3) локальные маркеры, эксплицирующие пространственное (локальное или темпорально-локальное) расположение локализованных во времени действий (при комбинации с темпоральными, аспектуальными или таксисными маркерами). Например:

Nach einem Treffen mit Petraeus am Montag in New York twitterte Trump, er sei sehr beeindruckt von ihm [22].

Klaus sagte dies *nach seinem Treffen mit Napolitano am Dienstag in Rom* [22].

Die Ankündigung aus Wien kommt *kurz vor dem zweitägigen Treffen der europäischen Innen- und Justizminister im estnischen Tallinn* [22].

Nach der Abreise Mikojans blieb der Stellvertretende Vorsitzende des Staatlichen Komitees für Außenwirtschaftsbeziehungen, V.A. Sergejew, noch einige Tage *in Delhi* [23].

Локальные или темпорально-локальные маркеры как элементы синтагматического таксисного контекста участвуют в актуализации аспектуально-таксисных значений одновременности или разновременности локализованных во времени действий и процессов, указывая на их конкретное локальное (пространственное) (*in New York, im estnischen Tallinn, in Delhi, in Wien*) или локально-темпоральное расположение (*am Dienstag in Rom, am 7. September vor dem Treffen in Wien*).

(4) итеративные маркеры: итеративные атрибуты в составе предложных девербативов (*jeder, jedesmalig, mehrfach, mehrmalig*) и итеративные адвербиалы цикличности, кратности, счетного комплекса, узуальности, интервала действия и др. (*wieder, wiederum, sonntags, stets*,

morgens, abends, nachts, sonnabends, freitags, mehrmalig, mehrmals, häufig, zweimal, gewöhnlich, anchmal, oft, meist, meistens, dreimal täglich, zweimal monatlich, meistens morgens, täglich zwei Stunden и др.) [3; 6; 9; 16; 17]. Например:

Katja hatte ihr damals nicht geglaubt und Friedel *bei jedem Treffen* mißtrauisch beobachtet [23].

Bei jedem unserer Zusammentreffen diskutierten wir auf Augenhöhe über wichtige Angelegenheiten [22].

Eines Tages führte Herr O. entgegen der bis dahin geübten Praxis das Aufstehen der Prozeßbeteiligten *bei jedem Erscheinen des Gerichts* ein [23].

Er dirigiert deshalb *meist im Sitzen* [22].

Семантика итеративных адвербиалов в синтагматическом таксисном контексте эксплицирует итеративно-таксисные значения одновременности или разновременности нелокализованных во времени действий или процессов (ср. следующие высказывания: (1а) с семантикой временной нелокализованности итеративных (повторяющихся) действий и (1б) с семантикой временной локализованности при наличии темпорального маркера *jetzt*: (1а) *Er dirigiert meist im Sitzen*. (1б) *Er dirigiert jetzt im Sitzen*.)

(5) лексическая и аспектуальная семантика глаголов (в частности, перфективных (терминативных, предельных), итеративных или фазовых (ингрессивных, эгрессивных, а также с семантикой продолжения действия) с экспликацией начальной, срединной или конечной фазы действия (*beginnen, anfangen, starten, anbrechen, losbrechen, ausbrechen, einsetzen, fortsetzen, fortfahren, fortführen, weiterführen, weitermachen, dauern, enden, beenden, aufhören* и др.). Например:

Nach dem Ausscheiden aus dem Arbeitsleben beginnt eine neue Lebensphase [22].

Bald nach seiner Ankunft in Theresienstadt begannen die Dreharbeiten [22].

Zeitgleich mit dem Eintreffen des Baumes startete der Aufbau der Hütten für den beliebten Markt [22].

В приведенных выше высказываниях с фазовыми глаголами репрезентируются фазово-таксисные значения частичной одновременности и строгого (дистантного) следования локализованных во времени конкретных действий (см. семантику ингрессивности в высказываниях с глаголами *starten, beginnen* и эгрессивности в высказывании с глаголом *beenden*). При актуализации аспектуально-таксисной семантики строгого (дистантного) следования или предшествования соотносимые между

собой действия характеризуются «временной делимитацией», т. е. отграниченностью контуров «индивидуальных внутренних времен» [19, с. 36]. Длительность интервала между «индивидуальным внутренним временем» соотносимых между собой действий эксплицируется с помощью аспектуальных маркеров (атрибутов, адвербиалов) с семантикой длительности или протяженности во времени (*lang, kurz, kürzer, länger, tagelang, wochenlang, monatelang*). Ср. также:

Kurz vor ihrem Treffen mit der Spitze des Zentralrats der Muslime schlägt die AfD-Vorsitzende Frauke Petry scharfe Töne an [22].

Mark Zuckerberg schaffte es *nach tagelangem Schweigen* gerade mal, ein paar magere Zeilen zu posten [22].

Таксисные значения дистрибутивной одновременности и разновременности нелокализованных во времени действий могут быть актуализированы при наличии дистрибутивных глаголов (диверсативов, циклокативов и др.) и множественности субъектных или объектных актантов: *Sie ging dann neben ihm her, zog eifrig die Brauen im Nachdenken zusammen und fragte ...* [23]. В высказываниях с глаголом *pflügen* с семантикой «иметь обыкновение делать что-либо» актуализируется итеративное значение узитативности (повторения «в соответствии с эмпирически наблюдаемой вероятностной закономерностью») [17, с. 174] нелокализованных во времени повторяющихся действий: *Auf dem Fussboden lag ein ausgebleichter Teppich, und nur dort, wo der Mann während des Speisens zu sitzen pflegte, war ein neurer, kleinerer mit blühenden Farben gelegt* (H. Fallada).

Итак, в силу межкатегориального взаимодействия категории таксиса и категории временной локализованности/нелокализованности в соответствующем поликатегориальном семантическом комплексе в высказываниях с предложными девербативами актуализируются сопряженные темпорально-, итеративно-, фазово-таксисные категориальные ситуации одновременности и разновременности локализованных или нелокализованных во времени действий (процессов, событий) при множественности конкретных субъектов/объектов действий и наличии темпоральных, аспектуальных, итеративных, локальных и др. маркеров. Наличие в семантической структуре анализируемых высказываний темпоральных, аспектуальных, итеративных, таксисных или локальных маркеров подтверждает факт тесного интегративного взаимодействия категории таксиса с категорией ВЛ/ВНЛ, а также с функционально-семантическими категориями темпоральности и аспектуальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапитова А.А. Временная локализованность высказывания в немецком языке. Автореф. дис. . . . канд. филолог. наук. СПб., 2005. 19 с.
2. Архипова И.В. Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке: монография. Новосибирск: НГПУ, 2012. 148 с.
3. Архипова И.В. Кратный таксис в современном немецком языке // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 6 (16). С. 149–159.
4. Архипова И.В. Предложный девербатив как конститuent зависимого таксиса современного немецкого языка // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. № 4. С. 135–142.
5. Архипова И.В. Категория таксиса в лингвистике (на материале немецких высказываний с предложными девербативами) // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 4. С. 196–205.
6. Архипова И.В. Функционирование девербативов в итеративно-таксисной категориальной ситуации // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 564–565.
7. Архипова И.В. Функционально-семантическая категория таксиса в отечественной лингвистике // Евразийский гуманитарный журнал. 2019. № 4 (1). С. 59–66.
8. Архипова И.В. Модель функционально-семантического поля таксиса // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 1. С. 131–137.
9. Архипова И.В. Таксис и итеративность: межкатегориальное взаимодействие // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 4. С. 112–116.
10. Архипова И.В. Предложные девербативы в темпорально-аспектуально-таксисной категориальной ситуации // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4. С. 503–504.
11. Байтувганова И.Д. Категория временной локализованности действия в кумыкском языке. Автореф. дис. . . . канд. филолог. наук. Махачкала, 2010. 22 с.
12. Бондарко А.В. Общая характеристика семантики и структуры поля таксиса // Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. Изд. 6-е. М.: Книжный дом «Либроком», 2011. С. 234–242.
13. Бондарко А.В. Категоризация в системе грамматики. М.: Языки славянских культур, 2011а. 488 с.
14. Бондарко А.В. Временная локализованность // Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. Изд. 7-е. М.: ЛЕНАНД, 2017. С. 210–233.
15. Бондарко А.В. Глагольные категории в системе функциональной грамматики. 2-е изд. М.: Издательский дом ЯСК: Языки славянской культуры, 2017а. 336 с.
16. Комиссарова Е.С. Итеративные адвербиальные единицы в функционально-семантическом аспекте. Автореф. дис. . . . канд. филолог. наук. Пермь, 2014. 24 с.
17. Кибардина С.М. Выражение множественности действий в немецком языке // Типология итеративных конструкций / Отв. ред. В.С. Храковский. Л.: Наука, 1989. С. 170–179.
18. Лепшоков Х.С. Типы временной нелокализованности действия: На материале карачаево-балкарского и русского языков. Автореф. дис. . . . канд. филолог. наук. Карачаевск, 2011. 24 с.
19. Полянский С.М. Основы функционально-семантического анализа категории таксиса (на материале немецкого языка): Учебное пособие к спецкурсу. Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1990. 90 с.
20. Смирнов И.Н. Категория временной локализованности/нелокализованности действия и ее взаимодействие с темпоральностью и аспектуальностью // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 126. С. 186–194.
21. Смирнов И.Н. Признак временной локализованности/нелокализованности действия в аспектуальной семантике русского глагола // Сибирский филологический журнал. 2011. № 2. С. 172–180.
22. Лаборатория корпусной лингвистики Лейпцигского университета (LC). URL: <http://www.wortschatz.uni-leipzig.de> (дата обращения: 14.08.2020).
23. Немецкий корпус (Dwds). URL: <http://www.dwds.de> (дата обращения: 14.08.2020).

© Архипова Ирина Викторовна (irarch@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ В АНГЛИЙСКОМ И АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ ЯЗЫКАХ

Байрамова Низяр Ашраф ызы
Бакинский славянский университет
bitkovskayay@inbox.ru

THE ORIGIN AND DEVELOPMENT OF LEGAL TERMS IN ENGLISH AND AZERBAIJANI LANGUAGES

N. Bayramova

Summary: The article is devoted to the history of the development of legal terms in English and Azerbaijani. The relevance of this article is due to the fact that in studies of various authors only certain aspects of the development of legal terms in these languages are analyzed. This article also gives a brief overview of the most important works on this topic. Since the article is of an overview nature, there is no restriction in the consideration of legal terms to a specific subsystem. The choice of English and Azerbaijani languages for comparing legal terms is determined by the fact that both Great Britain and Azerbaijan are part of the German law group of the Romano-German legal family.

The article describes the works devoted to this problem and also describes the stages of development of legal terms in the English language. According to research calculations of scientists, the core of the legal terminology of the English language is composed of words of Old German and Old English origin. Legal terms in English and Azerbaijani languages arose on the basis of commonly used words, which then began to be used as terms in the legal sphere. Since the composition of legal terminology is determined by historical, political, and territorial factors, in the terminology of the languages studied, one can come across terms of a foreign language origin. English and Azerbaijani legal terminology, although they have come a long way, are still in development. In the 21st century, a number of new terms have been formed in the legal terminology of these languages.

Keywords: technical terminology of law, history of the development, borrowing terms, English and Azerbaijan languages.

Аннотация: Статья посвящена истории развития юридических терминов в английском и азербайджанском языках. Актуальность данной статьи обусловлена тем, что в исследованиях разных авторов анализируются лишь отдельные аспекты развития юридических терминов в указанных языках. В данной же статье дается краткий обзор наиболее важных работ по данной теме. Поскольку статья носит обзорный характер, здесь нет ограничения в рассмотрении юридических терминов до определенной подсистемы. Выбор английского и азербайджанского языков для сопоставления юридических терминов обусловлен тем, что и Великобритания, и Азербайджан входят в группу германского права романо-германской правовой семьи.

По исследовательским подсчетам ученых, ядро юридической терминологии английского языка составляют слова древнегерманского и древнеанглийского происхождения. Юридические термины в английском и азербайджанском языках возникли на основе общеупотребительных слов, которые затем стали употребляться как термины в юридической сфере. Поскольку состав юридической терминологии обуславливается историческими, политическими и территориальными факторами, то в терминологии исследуемых языков можно встретить термины и иноязычного происхождения. Английская и азербайджанская юридическая терминология хоть и прошли длительный путь развития, но все еще находятся в развитии. В XXI веке в юридической терминологии этих языков образовался ряд новых терминов.

Ключевые слова: юридические термины, история развития, заимствованные термины, английские и азербайджанские языки.

Правовая система любой страны неповторима, однако сравнительное правоведение проводит типологию правовых систем посредством их общих и отличительных особенностей. Таким образом формируются типы правовых систем, называемые правовыми семьями. Критериями являются: 1) соотношение и использование источников права, 2) роль суда в создании прецедентов, 3) происхождение и развитие системы права. Выделение правовых семей позволяет ориентироваться в конкретных правовых явлениях, правильно использовать опыт других стран, выявлять и понимать общие тенденции правового развития человечества, обогащать свою правовую и политическую культуру.

Выбор английского и азербайджанского языков для

сопоставления юридических терминов обусловлен, во-первых, тем, что и Великобритания, и Азербайджан входят в группу германского права романо-германской правовой семьи. А во-вторых, английский язык имеет статус международного языка, на этом языке развивается международное право, и тем самым, английский язык имеет сильное влияние на развитие любого языка, в том числе и азербайджанского языка (например, посредством заимствований).

Юридическая терминология в английском и азербайджанском языках прошла различные этапы развития, прежде чем достигла современного состояния.

Возникновение и развитие юридических терминов

в английском языке. История юридической терминологии английского языка насчитывает несколько столетий, уходит своими корнями вглубь веков. Проблеме изучения истории развития английской юридической терминологии посвящено множество научных работ. Например, в работе Е.А. Колядина широко рассматриваются такие проблемы, как: семантическая структура древних англо-саксонских законодательных кодексов; структурно-семантические особенности законов королей Кента и Уэссекса; архитектура ранних английских законодательных сводов; синтаксические категории древних законодательных текстов (темпоральность, локальность, персональность, модальность и другие) [1].

В исследовании Т.В. Усковой отмечается, что многие юридические термины, употребляющиеся в современном английском языке, отражены в письменных памятниках уже VII века: «*manslaughter* (непредумышленное убийство), *bequlath* (завещать), *swear* (давать показания под присягой), *theft* (воровство, кража), *goods* (вещи, имущество), *guilt* (вина, виновность), *land* (земля), *sheriff* (шериф), *steal* (воровство), *thief* (вор), *murder* (убийство), *ward* (опека)» [5, с. 12].

Поскольку состав терминов уголовного права обуславливается историческими, политическими и территориальными факторами, то здесь можно встретить термины иноязычного происхождения (скандинавского, латинского, французского и древнеанглийского). Однако, по исследовательским подсчетам А. Пыжа, ядро юридической терминологии составляют слова древнегерманского и древнеанглийского происхождения [4, с.10]. Например, из общегерманского языка **aithaz* возникло → древнеанглийское *æth* → современное английское слово *oath*; из латинского языка *caschema* (в результате утраты флексии) возникло → нормандское *cas* → современное английское слово *case*.

Формирование и история развития английских юридических терминов, точнее этапы формирования юридической терминологии английского гражданского процессуального права нашли свое отражение в научной работе С.Д. Оськиной [3, с. 3]. В VI-VII веках, в эпоху христианизации Англии в результате вхождения латинского по происхождению слова "*leges*" в английский язык возник термин "*law*", выражающий юридическое понятие. Семантика данного термина позднее обогатилась новыми значениями и оттенками. С.Д. Оськина различает V этапов в возникновении и развитии английской юридической терминологии гражданского процессуального права [3, с. 6-7]:

Кратко охарактеризуем каждый из этапов.

На первом этапе (до 1066 года) на основе юридических обычаев англо-саксонских племен и опыта местных

судов возникли следующие термины: *witness* - свидетель, *feudalcourt* - суд феодала, *will* - приказ, воля; *lord of county* - глава местных судебных органов, *bailiff of a village* - судебный пристав, бейлиф, управляющий имением, *town council* - муниципалитет; *complaint* - недовольство, жалоба, *church courts* - церковные суды.

На втором этапе (1066-1485 годы) происходит формирование терминов юридической системы. Поскольку в этот период судебные процессы велись на французском языке, то и юридическая терминология обогащается заимствованиями из латинского и французского языков: *court* - суд, *judge* - судья, *decree* - судебное решение, *claim* - иск, исковое заявление; претензия; притязание, требование; претензия; притязание.

К прямым заимствованиям из латинского языка можно отнести следующие: *diploma*, *consensus*, *asylum*, *condominium*, *territory*, *ultimatum*; юридические термины - "*actus reus*" (виновное действие; действие, в котором обвиняется подозреваемый в его совершении); *corpus delicti* (состав преступления); *malum in se* (по сути своей являющееся преступным действием); производные слова от латинских терминов - *demonstrative* (доказательный); *testament* (завещание); *testify* (свидетельствовать) и другие" [5, с. 13]; а также: *diversion* (диверсия), *codex* (законодательный свод), *colony* (колония), *confiscation* (конфискация), *pretension* (претензия/притязание/иск), *recidivist* (рецидивист), *simulation* (симуляция), *expert* (эксперт).

Юридические термины, вошедшие посредством французского языка из латинского: "*assault* (оскорбление/насилие), *crime* (преступление), *damage* (ущерб/убытки), *felony* (тяжкое преступление), *heir* (наследник), *larceny* (воровство), *marriage* (брак), *misdemeanor* (судебно наказуемый проступок, преступление), *trespass* (нарушение границ частного владения) и другие" [5, с. 13].

В качестве примера для этого периода можем привести "Великая Хартия Вольностей" (1215 год) (lat. *Magna Carta Libertatum*, ing. *The Great Charter*). Хартия была составлена на латинском языке, а затем переведена на французский, поскольку французский язык был официальным языком Англии этого периода. На английский язык она была переведена значительно позднее и известна как *The Great Charter*.

На третьем этапе (1485-1832 годы), по подсчетам С.Д. Оськиной [3, с.6-7], образовались 50% всех юридических терминов. В этот период также продолжается обогащение терминологической лексики за счет заимствований из латинского и французского языков: *judgement* - приговор, решение суда, наказание, выговор, *proceeding* - рассмотрение дела в суде, судебное разбирательство, судопроизводство; *jury* - присяжные

заседатели, *barrister* – адвокат, правозащитник, выступающий в высших судах.

Четвертый этап (охватывает период с 1832 по 1999 годы): С 1863 по 1875 годы в связи с реформами в английской судебной системе в юридической терминологии, в том числе и в терминологии гражданского процессуального права расширяется использование терминов образованных синтаксическим способом: *divorce courts* – суды по бракоразводным делам, *probate courts* – суды по утверждению завещания, *actions for damages* – суды по возмещению убытков, ущерба.

Пятый этап связан с новыми правилами Гражданского суда вступившими с 1999 года. Происходит замена в употреблении некоторых юридических терминов: термин *claimant* (истей) заменил использовавшийся ранее термин *plaintiff*. В настоящее время термины *petitioner* (истец) и *respondent* (ответчик) используются для обозначения сторон только при обращении в Высший суд по делам семьи. Термин *petitioner* (истец) вытеснил употреблявшийся ранее в том же значении термин *complainant*.

Понятно, что английская юридическая терминология хоть и прошла длительный путь развития, но все еще находится в развитии. В XXI веке английской юридической терминологии образовался ряд новых терминов: *cyberfraud*, *domestic partnership*, *identity theft*, *racial profiling*, *alternative minimum tax*, *three strikes law*. Возникновение данных терминов обусловлено как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами. Е.С. Максименко верно отмечает, что: «Право относится к общественно-политическим наукам и тесно связано с социальной жизнью общества. Юридические термины обладают национально-культурным компонентом, поскольку отражают специфику национальной юридической культуры» [2, с. 313].

Лингвистический фактор связан с постоянным развитием языка, которое не позволяет языку выйти из употребления, а поскольку экстралингвистический фактор связан с обществом, то и происходящие в обществе изменения обязательно отражаются в языке.

Возникновение и развитие юридических терминов в азербайджанском языке. Право возникло вместе с возникновением государства, и поэтому история права также стара, как и история государства. Юридические термины обозначают наименования лиц по профессии, звания и должности, деятельность, событие и процесс, участников этого процесса и т.д.

До XII-XIII веков уже существовали условия для возникновения терминов в азербайджанском языке [7, с. 44]. Это подтверждают и письменные источники

азербайджанского языка. Например, “в словаре Ибн-Муханна («Китаб хуллийат ул-Инсан ва хулат ул-лисан» («Мастерство языка и его описание») юридические термины носят общественно-политический характер. К ним относятся нижеследующие примеры: *sözcü* (посланник), *tünək* (тюрьма), *yağı* (враг), *xan* (правитель), *xaqan* (правитель), *keneş etmə* (советовать, указывать дорогу) и так далее” [6, с. 24].

В эпосе “Китаби деде Коркуд” имеется большое количество юридических терминов: *divan*, *tutsaq*, *sancaq*, *casus*, *şəhid*, *kafər*, *əmiraxur*, *təxt*, *yığnaq* və s. Здесь были использованы и юридические термины персидского происхождения *divan*, *düşmən*, *zindan*, *möhür*, *padşah* və s. [11, с. 61-73].

В произведениях азербайджанских классиков юридические термины согласуются с требованиями того времени арабского или персидского происхождения. Начиная с XII-XIII веков по XIX век области права использовались, в основном, термины арабского и персидского происхождения:

В языке Кади Бурханеддин Ахмеда: *sərdar*, *həq*, *zaman*, *yigid*, *dövrən* və s.

В языке И. Насими: *zindan*, *taniq* (свидетель), *əsrük* (пьяный), *al* (хитрость), *dövlət*, *dövrən*, *həq*, *həqiqət* və s.

В языке Хатаи: *halal*, *haram*, *yolun əyrisi*, *doğru yol*, *əmanət*, *həq*, *insaf* və s.

В языке М. Физули: *mülk*, *tərki*, *mal*, *sultan*, *şahid*, *dövr*, *tələb*, *bəxt*, *qərar etmək*, *hökm*, *hakim*, *əmr*, *qəza*, *zülüm*, *fəsad*, *axça*, *rüşvət*, *ixtiyar*, *ixtiyari-bazar*, *ərz*, *azad* və s.

В языке М.П. Вагифа: *aşkar*, *etibar*, *səltənətğah*, *şah*, *xunxar*, *mülk*, *doğru*, *halət*, *ədələt*, *ədavət*, *əzab*, *gizli*, *böhtən* və s.

В XIX веке в юридической терминологии азербайджанского языка начинают употребляться слова из европейских языков, в том числе и из русского языка. Данное явление было связано с историческими и политическими условиями.

“В XIX веке продолжают употребляться и юридические термины арабско-персидского происхождения: *hökm*, *dövlət*, *təmləkət*, *fərman*, *qərardad*, *şəhadətnamə*, *vəkalətnamə*, *ərizə*, *qətnamə*, *icma*, *sülhnamə* və s. Данные термины отличаются последовательным употреблением в произведениях М.Ф. Ахундова, Г. Зардабии других просветителей” [6, с. 28].

Среди юридических терминов того периода отмечаются новые словообразовательные модели слов с исконными корнями и заимствованными суффиксами. По этой причине исследователи оценивают в целом терминологию XIX века как творческий процесс [8, с. 31]. Этот

факт подтверждают и нижеследующие примеры: *ərizəçi, zakonçuluq, silisçi, polisxanə, bizakon* və s.

В XIX веке среди источников пополнения юридической терминологии средства официального стиля занимают основное место. Точнее сказать, юридические термины того периода строятся на основе стандартных моделей – синтагм (*məsələ, iltizamnamə, vəkalətnamə, ərizənamə, təliqənamə, vəkalətnamə, surəti-fərman, cavabnamə, vəsiyyətnamə, şərtnamə, divanxanə* və s.). Как видно, суффиксы персидского происхождения “namə”, “xanə” активно участвуют в образовании юридических терминов.

Выше мы уже отметили, что на данном этапе в соответствии с культурно-политическими условиями юридические термины создаются и на основе русского и других европейских языков: *senat, qubernator, zakon, prikaz* və s.

Всё разнообразие различных по происхождению юридических терминов можно увидеть на страницах газеты XIX века “Əkinçi”: *şəhadətnamə, icarə, vəkalətnamə, ərizə, mülk, qanun, möhür* (арабско-персидского происхождения); *prokuror, natarius, karantin, politika, sud, podrat, zakon* (заимствованные посредством русского языка из европейских языков). Допускалась и синонимия среди слов, выражающих одинаковое понятие. Например, *qanun-zakon, despot-müstəbid* və s. В газете “Əkinçi” давались пояснения юридических терминов, а это в свою очередь приводило к параллельности в употреблении терминов. Например, *advokat-vəkil: Onların şikvəsinə səbəb...advokatlar, yəni vəkillik edənlər kəslərdir* [13, с. 85].

Т. Гаджиев по этому поводу пишет, что «вследствии различия в источниках происхождения и отсутствия органов языкового строительства единый и устойчивый термин для одного и того понятия часто не был определен, появлялась параллельность в употреблении терминов: *sud-məhkəmə, zakon-qanun*. Вместе с тем, определенная часть заимствований из русского и других европейских языков функционировала в виде словосочетаний. Это, в свою очередь, является “грузом” для языка и, в общем, такое усвоение терминов не приносит пользы: *miravoy sud, oqrujnoy sud, qerbavoy* (основание), *sudebni pristav*» ... [8, с. 172-173].

Как было отмечено, в XIX веке юридическая терминология азербайджанского языка обогатилась русизмами. Спустя определенное время данные термины были заменены соответствующими словами из азербайджанского языка. Например, *sud, okrujnoy sud, sudu predsədəteli, zakon – məhkəmə, hakim, qanun* и т.д.

В начале XX века Узеир Гаджибеков в своем словаре, охватывающий частично и юридические термины, дает

и их соответствия в нескольких языках (в русском языке, в азербайджанском, арабском и персидском языках). Например, *advokat (vəkil), administrator (inzibatçı), aksioner (səhmdar), arest (həbs), divan (məhkəmə), məbus (vəkil), əfvi-ümumi (amnistiya), anarxiya (başsızlıq, iğtişaş), aqitator (təhrikçi), demaqq (təhrikçi)* и т.д. [7].

В начале XX века слова с номинативным значением, типа: *tələb, zindan, ixtiyar, buyuruq* выходят за рамки бытового употребления и начинают выражать общественно-юридическое значение: *ixtiyar* (в юридическом значении), *tələb* (в политическом, экономическом и юридическом дискурсе в значении «желать»), *zindan* (пен и тюрьма), *buyuruq* (официальное указание/постановление) и т.д.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что замена юридических терминов того времени носит *формальный* характер, поскольку большинство данных терминов были уже ранее освоены с понятийной точки зрения.

В данный период одно и то же юридическое понятие выражается лексико-терминологическими единицами различного происхождения, наблюдается их асистемный повтор. Самой главной особенностью остается различное происхождение юридической терминологии. Например, *konflikt – münaqişə, Dövlət Duması – Dövlət Şurası, amnistiya – əfvi-ümumi, münafiqlik – provokasiya, təhlil – analiz* и т.д.

Юридические термины, употребляясь в судебных документах, создают специфику содержания отдельных постановлений и статей. Судебные документы представляют собой юридическую область функционирования официально-делового стиля. В статье, приведенной из “Уголовно-процессуального кодекса Азербайджанской Республики” (“Передача подсудимого общественным организациям или трудовым коллективам для его перевоспитания и исправления” (статья 5) такие слова и словосочетания, как: *vəsətət, prokuror, müstəntiq, cinayət işi, xitam etmək, cinayət etmiş şəxs, islah olunmaq, zaminə vermək, təqsirli şəxs, məhkəmə, təqsirli hesab etmə, icraat* являются терминами, употребляющимися в судебной практике. Можно продолжить этот ряд примеров: *kassasiya, instansiya, iddiaçı, iclasçı, cavabdeh, müsadirə, həbs, dindirmə, götürmə* [12, с. 192-193].

“Употребляющиеся в современной юридической прессе термины характеризуются новизной содержания и формы. Например, *transfer, qanunvericilik, azadlıq, nizam, qaydalar, - monopoliya, ictimai sektor, özəl sektor, suverenlik* və s.” [9, с. 328].

Схожие черты –

1) на возникновение и развитие юридических

терминов в обоих языках повлияли как лингвистические, так и экстралингвистические факторы,

- 2) юридические термины обоих языков образуют постоянно развивающуюся систему (поскольку весь язык находится в развитии); система юридической терминологии характеризуется новизной содержания и формы,
- 3) структура и содержание юридических терминов в

обоих языках характеризуется тенденцией к унификации и исконности по происхождению;

отличительные черты –

- 1) юридические термины английского языка более компрессивны по сравнению с азербайджанским;
- 2) в юридической терминологии английского языка имеются устойчивые заимствованные словосочетания или варваризмы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колядин Е.А. Древнеанглийский законодательный свод как тип текста: Автореф. дисс. ... канд. фил.наук. Нижний Новгород, 2012, 23с.
2. Максименко Е.С. Национально-культурная специфика номинации универсальных правовых концептов, создающих научную картину мира, в английской и американской юридической терминологии // Языки профессиональной коммуникации: Материалы международной научной конференции / Отв. ред. Е.И. Голованова. Челябинск, 2003, с. 313-316.
3. Оськина С.Д. Актуальные проблемы развития и современного состояния английской терминологии гражданского процессуального права. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Омск, 2007, 23 с.
4. Пыж А.М. Функционально-прагматические и дискурсивные аспекты использования английской юридической терминологии. Автореф. дисс. ... канд. фил.наук. Сам. гос. пед. ун-т., Самара, 2005, 21с.
5. Ускова Т.В. Когнитивно-дискурсивные особенности англоязычной юридической терминологии. Автореф. дисс. ... канд. фил.наук. М.: 2008, 25с.
6. Allahverdiyeva G. Türk və Azərbaycan dillərində hüquq terminologiyasının formalaşması və inkişafı. Fil. ü. fəl. dok. ... diss. B., 2005, 143s.
7. Hacıbəyov Ü. Mətbuatda müstəməl siyasi, hüquqi, iqtisadi və əsgəri sözlərin türk- rusi və rusi-türk lügəti. Bakı, 1907.
8. Hacıyev T.İ. Azərbaycan ədəbi dili tarixi (II hissə). "Maarif", Bakı, 1987, 293 s.
9. Hüquq, qanunvericilik və azadlıq. Cild 3, F. A.Hayek. Bakı, Qanun, 2002.
10. Qasımov M.Ş. Azərbaycan dili terminologiyasının əsasları. Bakı, Elm, 1973, 186 s.
11. Piriye E. "Kitabi-Dədə Qorqud" dastanlarında fars sözlərinin işlənmə tezliyi. // Türk Dillərinin yazılı abidələrinə dair tədqiqlər. Azərbaycan Dövlət Universiteti, Bakı, 1985.
12. Salehova İ. Məhkəmə sənədləri rəsmi işgüzar üslubun fəaliyyət sahələrindən biri kimi. //Tədqiqlər 2. Bakı, 2000, s. 192-197.
13. "Əkinçi" qəzeti, 23 avqust, 1996, №16, s. 85.

© Байрамова Нигяр Ашраф гызы (bitkovskayay@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНАЯ СПЕЦИФИКА ЮРИДИЧЕСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВА ПЕРЕДАЧИ ИНФОРМАЦИИ

COGNITIVE-DISCURSIVE SPECIFICITY OF LEGAL ENGLISH AS A MEANS OF INFORMATION TRANSMISSION

**A. Belyaev
N. Lazovskaya**

Summary: The article is devoted to the consideration of legal English in the context of its cognitive-discursive and communicative specifics. In particular, it is noted that legal discourse has the form of a stable institutional discourse that limits the choice of the format of dialogue with the principles of business communication, legality and law enforcement. At the same time, a number of components are distinguished, on the basis of which the texts of legal discourse are built, these include: subject of writing texts; description of the situation in which the communicative act is carried out between the author and the addressee; participants in this communicative act (possess both linguistic and extralinguistic knowledge).

Keywords: English language; cognitive approach; means of information transmission; communicative act; legal discourse; professional communication.

Беляев Александр Сергеевич

К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Саратовская
государственная юридическая академия»
al_beljaev@mail.ru

Лазовская Наталья Владимировна

К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Саратовская
государственная юридическая академия»
Lazovskaya.natalia@gmail.com

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению юридического английского языка в контексте его когнитивно-дискурсивной и коммуникативной специфики. В частности, отмечается, что юридический дискурс имеет форму устойчивого институционального дискурса, ограничивающего возможности выбора формата ведения диалога принципами делового общения, законности и правоприменения. При этом выделяется ряд компонентов, на базе которых выстраиваются тексты юридического дискурса, к ним относятся: тематика написания текстов; описание ситуации, в которой осуществляется коммуникативный акт между автором и адресатом; участники данного коммуникативного акта (обладают как лингвистическими, так и экстралингвистическими знаниями).

Ключевые слова: английский язык; когнитивный подход; средство передачи информации; коммуникативный акт; юридический дискурс; профессиональная коммуникация.

Когнитивно-дискурсивная парадигма юридического языка представляет собой один из способов передачи информации. Отличительной чертой юридического языка является многовековой период его формирования, что порой является проблематичной не только для самого процесса передачи, но для семантического понимания получаемой информации. Изменения в языке профессиональной коммуникации раскрывают те явления, которые характерны для определенного периода развития социума [3, с. 191]. Что же касается непосредственно английского юридического языка, то следует отметить, что его специфика лежит в истории формирования, которая связана с влиянием на систему создания коммуникационных структур различных психологических установок, нравственных критериев, религиозных и иных убеждений.

Один из инновационных исследовательских методов основан на систематическом характере текста при архитектонике когнитивного дискурса как сложного когнитивно-коммуникативного явления, включающего в себя как лингвистические, так и экстралингвистические факторы. По мнению N. Alefirenko, в дискурсивном

ядре существует не только когнитивно-синергетическая интерпретация социокультурной, коммуникативно-прагматической, лингвистической информации, но и ее «трансмутация» при включении в специфический виртуальный мир к семиотической репрезентации ментальной структуры любого мира [5, р. 399]. Основываясь на идее о том, что разные тексты создают разные миры, была разработана теория «текстовых миров». В рамках данной теории текстовый мир рассматривается (с точки зрения смысловой плоскости) как концептуальное пространство, создаваемое письменными знаками, с одной стороны, и читателем, с другой. Но сейчас очевидно, что дискурсивный и текстовый миры являются ментальными конструкциями, поскольку они создают концептуальные представления разных частей реальности [7, с. 46].

Постепенное и в то же время максимально эффективное внедрение в лингвистику когнитивного подхода к исследованию языковых явлений, позволило перейти на новую ступень в постижении способов и особенностей взаимодействия языка, сознания и культуры. Языковая форма высказывания, рассматриваемая через призму лежащих в его основе когнитивных структур, может

быть интерпретирована как отражение связи мышления – оперирования конструктами знания и способа его языкового выражения [4, с. 10]. Таким образом, юридический английский язык является весьма интересным объектом для исследования с точки зрения лингвистической составляющей в целом и когнитивно-дискурсивной специфики, в рамках коммуницирования между субъектами, в частности.

Дискурс, как лингвистическая категория, на сегодняшний день с точки зрения терминологической трактовки представляет собой одну из наиболее не конкретизированных категорий. В отечественной и зарубежной научной литературе существует огромное количество трактовок и пояснительных расшифровок этого термина. При этом четко структурированного и концептуально единого понятия дискурса в лингвистике и языкознании до сих пор нет, но исследователи сходятся в одном: дискурс – это не отвлеченная от практического использования, теоретизированная лингвистическая система, а живая речь в условиях практического ее применения – коммуницирования в письменном, либо устном формате [2, с. 58]. Часто используемым синонимом в отношении термина «дискурс» является термин «текст». В виду этого дискурс определяется именно как тематическое направление языкового общения: психологический дискурс, педагогический дискурс, биологический дискурс, юридический дискурс и т.д.

В рамках данной статьи рассматривается именно юридический дискурс, поэтому, представив, что такое дискурс в целом, целесообразно дать определение более узкому понятию «юридический дискурс». Так, юридический дискурс является составной частью институционального дискурса; общая трактовка данного термина может иметь следующие формулировки [1, с. 84]:

- статус субъектов дискурсионного общения (например: адвокат – подсудимый, прокурор – судья);
- задача дискурсионного общения (например: выявление обстоятельств совершения преступления, определение состава преступления);
- место дискурсионного общения (например: зал суда, место предварительного следствия).

К юридическому дискурсу относятся:

- юридические документы (тексты законов);
- публичные речи (речи судей, вступительные и заключительные речи адвокатов, прокуроров).

Юридический дискурс (как уже было отмечено) имеет форму устойчивого институционального дискурса, ограничивающего возможности выбора формата ведения диалога принципами делового общения, законности и правоприменения. Вне зависимости от стиля написания текста и его лингвистических особенностей он, как

правило, выстраивается на базе ряда компонентов. Без этого субъект, на которого нацелен текст при прочтении, не поймет и не воспримет текст так, как это было задумано автором-первоисточником. К данным компонентам относятся [5, p. 112]:

- тематика написания текста;
- описание ситуации, в которой осуществляется коммуникативный акт между автором и адресатом (читателем);
- участники данного коммуникативного акта, обладают как лингвистическими, так и экстралингвистическими знаниями.

Не исключением являются и тексты юридического дискурса, переводимые с английского языка; при этом не имеют значения типологические особенности каждого отдельного подвида текстов. Говоря о специфике юридического английского, следует отметить, что в основе его формирования преимущественно лежат методы заимствования, а корни заимствования относятся к латинскому и французскому языкам [8, p. 213]. В качестве примеров прямых латинских заимствований можно привести такие юридические категории, как:

- *ctus reus* (виновное действие);
- *corpus delicti* (состав преступления);
- *malum in se* (деяние, преступное по своему характеру).

Кроме прямых латинских заимствований в юридическом английском языке можно также выделить целый ряд юридических категорий, производных от латинского языка, например:

- *demonstrative* (доказывающий);
- *testament* (свидетельство);
- *testify* (свидетельствовать).

Что же касается использования в юридической коммуникации и коммуникации неюридического характера, но с использованием юридического английского языка, то базовыми категориями являются прямые заимствования, перешедшие в английский в оригинальном виде написания, например:

- *crime* (преступление);
- *heir* (наследник);
- *larceny* (кража);
- *marriage* (брак);
- *trespass* (нарушение границ владения).

Несмотря на то, что большинство английских юридических категорий весьма понятны пользователям английского, а также в рамках русскоязычного перевода (не только для специалистов, но и для обывателей), использование юридических категорий как средства передачи информации имеет и свою проблематику. В первую очередь следует отметить разнообразие правовых систем, обслуживаемых английским языком, кото-

рые формировались под влиянием разнообразных культурно-нравственных факторов, а также разнообразных территориально-лингвистических аспектов [3, с. 193]. Отметим, что юридический английский язык сегодня обслуживает правовые системы Англии, США, Канады, Австралии и некоторых других стран. Кроме того, применяется как международный язык при переводах документов, судебных решений и т.д. в международной правовой практике. Следовательно, отличия в трактовках одних и тех же элементов юридического английского языка приводят к неточностям, а в правовой сфере могут приводить к коллизионным ситуациям.

Дополнительные трудности в общении создает и тот факт, что одна и та же категория, будучи употреблена в различных отраслях юриспруденции, может иметь разное значение, например, *libel* (жалоба) [4, с. 12]:

- в деликте связана с типом диффамации (разглашение позорящих другое лицо правдивых сведений);
- в морском праве данный термин обозначает «выдвижение иска против корабля».

Кроме семантических отклонений различных категорий юридического английского языка, существуют отклонения в правовой сфере употребления юридического английского и сфере общего употребления. Рассмотрим данную проблему в аспекте коммуникативного взаимодействия на примере юридической категории *burglary*. В словаре общеупотребительной лексики «Oxford Wordpower Dictionary» *burglary* определяется как «*the crime of entering a building illegally in order to steal*» (преступление, заключающееся в незаконном проникновении в здание с целью совершить кражу). Подобная де-

финиция *burglary* традиционно переводится на русский язык «кража со взломом» [8, р. 89]. Однако «Black's Law Dictionary» определяет данный юридический термин иначе «*the common-law offense of breaking and entering another's dwelling at night with the intent to commit a felony*» (преступление, закрепленное в общем праве и состоящее в проникновении в чужое жилище ночью с целью совершить тяжкое преступление, карающееся наказанием в вид тюремного заключения на срок от одного года до пожизненного, либо смертной казнью) [6, р. 113].

В заключение исследуемого вопроса целесообразно отметить, что юридический английский язык является сложным с точки зрения словоформирования. Множество элементов юридического языка глубоко вошли в повседневный лексикон не только лиц, компетентных в правовых вопросах, но и обывателей. Это способствует тому, что использование юридического языка, как в специализированной, так и неспециализированной литературе, часто не составляет проблемы для установления четкой коммуникации, то есть использования языка, как средства передачи информации. Целью передачи информации является не только транслирование и сообщение тех или иных данных, но и понимание значения сути переданных данных субъекту, для которого было адресовано данное сообщение. Сегодня юридический английский язык отлично справляется с данной задачей в отношении носителей английского языка, и в целом ряде категорий и в переводе на русский. Безусловно, это касается не всех юридических категорий английского языка, но их преимущественного большинства, в том числе примеров, рассмотренных и приведенных в данной работе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дорохова, Д.А. Проблема перевода юридической терминологии в современном английском правовом дискурсе / Д.А. Дорохова, О.А. ШUTOVA // Проблемы лингвистики, методики обучения иностранным языкам и литературоведения в свете межкультурной коммуникации: сб. матер. III Междунар. научно-практич. конфер. – Орел: Изд-во ОГУ им. И.С. Тургенева, 2018. – С. 83-86.
2. Колюшина, А.М. Проблемы и способы перевода английских терминов в текстах юридического дискурса / А.М. Колюшина, А.И. Здор // Поволжский педагогический вестник. – 2016. – Выпуск № 3(12). – С. 54-59.
3. Тахтарова, С.С. Коммуникативные категории в когнитивно-дискурсивной парадигме / С.С. Тахтарова // Дискурсии. – 2017. – Т. 16; № 2. – С. 189-196.
4. Ускова, Т.В. Когнитивно-дискурсивные особенности англоязычной юридической терминологии: автореф. дис. ... кандидат. филолог. наук: 10.02.04 / Т.В. Ускова. – М.: Моск. гос. лингвист. ун-т, 2008. – 23 с.
5. Alefirenko, N. The Review of Linguistics / N. Alefirenko. – В: NRU BSU, 2013. – 404 p.
6. Garner, B.A. Black's Law Dictionary / B.A. Garner. – West, 2009. – 1940 p.
7. Kushneruk, L. Text Worlds Theory as the Research Program of Cognitive Linguistics / L. Kushneruk // Issues of Cognitive Linguistics. – 2011. – № 1. – P. 45-51.
8. Turnbull, J. Oxford Wordpower Dictionary / J. Turnbull. – Oxford University Press, 2012. – 944 p.

© Беляев Александр Сергеевич (al_beljaev@mail.ru), Лазовская Наталья Владимировна (Lazovskaya.natalia@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ТЮРКИЗМОВ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Векилова Жаля Э.

преподаватель, Бакинский славянский университет
ela0382@mail.ru

SEMANTICS PECULIARITIES AND FUNCTIONING OF TURKISM IN THE FRENCH LANGUAGE

J. Vekilova

Summary: The article deals with the problem of turkisms in the French language. And also investigated turkism, included in the French language and their assimilation in the recipient language. The lexical-semantic development of turkism in French is shown. Summarizing the data containing in the researches the authors provide an analysis of adaptation methods of Turkish vocabulary in the French language.

Examples from the French printed literary work of french writers served as a material. On the basis of the conducted research the authors accentuate that the process of adaptation occurs in three areas: phonetic, morphological and semantic. According to observations, phonetic adaptation happens more easily than grammatical and semantic.

It is evident, in this article, that the main problems of the loan are considered and quoted different opinions of the main linguists on the tasks.

Keywords: turkism, French, vocabulary, morphological assimilation, phonetic adaptation, semantics, phonetics, morphology, borrowing.

Аннотация: В данной статье исследованы тюркские заимствования во французском языке, особенности их ассимиляции и функционирования в языке-рецепторе.

Актуальность данной статьи ориентируется потребностью исследования взаимодействия разноструктурных языков для освещения их истории и становления. Исследование особенностей тюркских заимствований объясняется тем фактом, что нет работ, направленных на их комплексное изучение во французском языке.

Намечаются также типы заимствованных слов, различающиеся некоторыми структурными и функциональными признаками. Наряду с этим, показаны виды и типы заимствованных слов тюркского происхождения, как заимствуемых языковых единиц.

Разумеется, проанализировано освоение тюркизов в заимствующем языке и разные стороны этого освоения. Затем, указаны признаки освоения тюркизов, позволяющим считать его заимствованным.

Соответственно, в статье определены причины заимствования, описаны пути и способы лингвистической адаптации, и лексико-семантическая классификация тюркских слов во французском языке.

Ключевые слова: тюркизм, французский язык, лексика, морфологическая ассимиляция, фонетическая адаптация, заимствование, лексико-семантическая классификация.

Вполне очевидно, что любой язык в социо-культурном пространстве испокон веков вплоть до наших дней развивается, отражая определённый уровень культуры людей и параллельно укрепляя международные связи. Изучение заимствования как проявления взаимодействия двух или нескольких языков – одна из актуальных проблем современной лингвистики.

Когда речь идёт о заимствовании на конкретном лексико-семантическом уровне, (будь то слова, отдельные выражения, морфемы или синтаксические конструкции – от простых до ССЦ и т.д.) то учёные исследуют основные принципы их перемещений из одних языков – в другие. Многие современные учёные-языковеды считают заимствования феноменом, обусловленным не только и не столько собственно лингвистическими, сколько экстралингвистическими причинами. Как считает Ж. Вандриес, это в первую очередь «причины экономические, политические, военные и культурологические, именно они позволяют вступать языкам в этнические контакты, отражая активность или пассивность народов, говорящих на близкородственных языках» [1, с. 257].

В отношении закономерностей перехода тех или

иных элементов языка французский лингвист Ж.Ф. Фелизон, в частности писал, что заимствование представляет собой процесс, в результате которого некоторые элементы родного языка воспроизводятся из другого [11, с.75]. По мнению французского языковеда Никласа Сальминена, заимствования, в противоположность другим процессам формирования слов, представляют особенность порождать новые лексические единицы, не прибегая к лексическим элементам уже существующим в языке; заимствованные слова включаются в язык как изолированные элементы, которые абсолютно не мотивированы [9, с.83]. Кроме того, исследование лексики любого языка имеет не только языковедческий, но и лингвокультурологический, исторический характер.

Именно поэтому язык отражает процессы, которые происходят в обществе. Французский язык, как и все мировые языки, обогатился благодаря заимствованной лексики. Сюда относятся европейские – романские, германские, славянские языки и неевропейские языки – тюркский, арабский, персидский и др. При этом нельзя не отметить, что языковые контакты тюркского и французского языков, прослеживаются, с конца IV века, и различаются по своему характеру.

Небезынтересно, с нашей точки зрения, отметить, что некоторые современные лингвисты процесс заимствования отдельных лексем или же ассимиляцию в нём отчасти связывают с политикой так называемого «тюркского единства». К примеру, И. Гилязов в одном из своих трудов утверждал, что всевозможные языковые процессы приближены к политике тюркских стран, которая зиждется на единстве нескольких наций, объединении тюрко-язычного населения и общей территориальной целостности» [2, с. 25].

Продолжим мысль востоковеда и лингвиста. В самом деле, территория Восточной Европы и Азии, на которой частью компактно и реже – разрозненно проживает тюркское население, объединено одинаковыми языками, схожими корневыми и аффиксальными морфемами, единым происхождением, весьма похожими обычаями и общей религией. Эти факторы, безусловно, способствуют, с одной стороны, процессам формирования больших политических наций, с другой – языковым заимствованиям, которым в настоящей статье и будет уделено главное внимание.

Итак, перейдём к основному аспекту нашей работы. Следует отметить, что исследование причин и способов проникновения тюркской лексики во французский язык – одна из основных проблем в истории лексикологии данного языка. Исследуемая проблема тесно связана с изучением таких вопросов, как различные системы контактирования французского и тюркских языков, которые являются разносистемными и разноструктурными языками.

Однако проникновение тюркизмов во французский язык, их существование обусловлены разными факторами. Рассмотрим пути проникновения тюркизмов во французский язык:

1. Денотативные заимствования, которые связаны с понятиями нефранцузской реальности: например, *khan* < *xan*, *sultan* < *sultan*, *bey* < *bəy*, *pacha* < *paşa*, *aga* < *ağa*, *effendi* < *əfəndi*, *bachi-bouzouk* < *başıbozuk*, *janissair* < *yeniçəri*, *chaouch* < *çavuş*, *chagrin* < *sağrı*, *kiosque* < *köşk*, *turquoise* < *türkuaz*, *bakchich* < *bəxşiş*, *araba* < *araba*, *chacal* < *çaqqal*, *hammam* < *hamam*, *turban* < *türban*, *odalisque* < *odalıq*, *pilaf* < *plov*, *yaourt* < *yoğurt*, *sérail* < *saray*, *vilayet* < *vilayət*, *divan* < *divan*, *macramé* < *makrama*, *caïque* < *kayık*, *caracal* < *karakulak*, *karagouz* < *karagöz* и др.

Эти тюркизмы очень редко ассимилируются и значения, как правило, не подвержены изменениям, благодаря чему и сохраняется их первозданная форма.

2. К коннотативным заимствованиям, в свою очередь, учёные относят тюркизмы, имеющие аналог в современном французском языке. Однако в

ряде случаев не существует (либо очень сложно подобрать) заменитель. Ведь чаще всего тюркизмы, моно-семантически, обозначаемые ими действия статичны. Если же можно подобрать соответствующий синоним, то тюркизм становится полисемантическим. Например, *m. hammam* – турецкая баня, синонимом данного турецкого слова является французское *m. bain*. Тюркизмы могут изменяться также и в смысловом отношении, если они приобретают различные семантические оттенки уже имеющимися французскими эквивалентами в синонимии.

3. Двойные заимствования – это тюркизмы, которые вошли во французский язык и вернулись в язык-источник в том виде, где они изменились во французском языке, находясь за определенное время в составе данного языка. Однако в этом случае турецкие лексемы в языке-источнике по существу тождественны французским орфоэпическим нормам. Например, *gilet* < *yelek* < *jile*, *kiosque* < *köşk* < *kiosk* [3, с. 136].
4. Ксенизмы – это иноязычные слова, которые не подверглись ассимиляции французским языком, но сохраняют все признаки его культуры. Точнее, это лексемы-маркеры, которые чаще всего употребляются не в научных текстах, а в художественной литературе. По наблюдениям ряда исследователей, некоторые авторы специально используют эти слова для яркости, цвето-наименований. Очевидно, что они обладают стилистической окраской. Это подтверждает, к примеру, высказывание Л.П. Крысина, который воедино связывает такого рода оценочную лексику с тематикой. Или направленностью художественного текста, а также с факторами изучения конкретного иностранного языка. Л. Крысин симптоматично включает в эти факторы также жанровые признаки [4, с. 48]. Вот почему, говоря о ксенизмах, многие лингвисты сходятся во мнении, что они привносят в художественный контекст индивидуально-экспрессивные значения. Сюда относятся личные собственные имена, названия денег, должностей, кушаний, напитков и обращения, что при переводе сохраняет локальную окраску: «Надо сохранять своеобразие чужого языка и норму родного» [6, с. 137]

К примеру, достаточное количество заимствованных названий элементов языка - источника было сохранено во французском переводе эпоса “Книга моего Деда Коркута”, опубликованном в 1998 году во Франции. Как известно, в народных эпосах находит свое непосредственное отражение жизненный уклад того или иного народа. По этой причине, в языке эпосов часто встречаются слова, которые являются репрезентантами тех реалий, которые знакомы только данному народу. К числу таких реалий, которые встречаются в данном эпосе, относятся

слова:

Beу бей – это титул великородных людей феодальной эпохи, военачальников, правителей на Востоке, а также тюркских народов, живущих в Средней Азии и на Южном Кавказе.

Fais faire à tes frais un grand rassemblement des Beys des Oghuz Intérieurs et des Oghuz Extérieurs! [10, с. 63]

Koumis (по-тюркски: kumuz, или кумус – напиток кисломолочный, производимый чаще в домашних условиях из молока кобылиц)

Fais traire des juments pour obtenir comme un lac de koumis!

Yoghourt (йогурт, тюрк. yoğurt - заквашенное молоко)

Sans se laver le mains ni le visage, elle regarde avec envie neuf épaisses galettes et un seau de yoghourt [10, с. 58]

Batman (батман-восточная мера веса в 10 фунтов)

Il maniait une masse d'arme de soixante batman. [10, с. 174]

Caftan (кафтан, тюрк. kaftan - старинная тюркская верхняя одежда с глубоким запахом и длинными рукавами)

De sa fiancée, lui a parvint un caftan rouge de mariage. [10, с. 105]

Derviches (дервиш, тюрк. derviş – нищенствующий мусульманский монах.)

J'ai fais des dons votifs aux derviches à tunique noire. [10, с. 68]

Pacha («Паша» - почётный титул, которыми в Османской империи награждались высшие должностные лица). Характерно, что в первой половине XIX века настоящий титул в основном носили визиры и люди более высокого ранга, например, правители местных турецких провинций.

Alors, elle crie à ses voisines : «Les filles !Zeliha, Zubeyde,Ureveyde, Can-kiz, Can-paşa !» [10, с. 58]

Koruz-Kobuz (кобуз, кобыз - древнетюркский струнный смычковый музыкальный инструмент, на нём играли народные певцы и сказители, а при необходимости им пользовались шаманы в качестве зазывного гонга).

Ils avaient meme amené Beyrek et lui faisaient jouer du koruz. [10, с. 108].

Но слова, сохранившиеся при переводе и не зафиксированные в этимологических словарях, носят окказиональный характер. Например, koruz, rekak, akcha, saz, achug, batman, tutam и др. А такие слова как khan, koumis, caftan, yoghourt, bey, horde, ayran имеются и в иностранной литературе и словарях, это доказывает то, что они прочно вошли в словарный состав французского языка.

На основе этого исследования можно указать на следующий факт: компоненты тюркской лексики, входящей во французский язык, соответствуют также и некоторым его грамматическим правилам. Более того, не только в лексике, но и тюркской морфологии отдельные заимствования составляют грамматический класс слов в языке-рецепторе. Необходимо подчеркнуть, что в тюркских языках нет категории рода, но тюркизмы приобретают род во французском языке. Так, например: n.f.odalisque, n.m.kiosque, n.m.caïque, n.m.gilet, n.m.bakchiche, n.m.hamмам, n.m. janissaire, n.m.raïa, n.m.sandjak, n. m. sultane.

Следует подчеркнуть, что тюркизмы, заимствованные другим языком, (в нашем случае - французским) способны достаточно активно включаться в самые различные лексико-семантические процессы. У нас есть возможность указать на некоторые редко наблюдаемые случаи с одновременным функционированием тех заимствований, которые появились во французском языке, причём в разные времена и из различных источников. Обратим внимание на такие этимологические слова дублеты «sultan»/ «soldan».

Специалисты полагают, что появление названной лексики было заимствованно ещё в конце XVI столетия. Цепочка заимствованной схемы такая: sultan – по-французски sultan – по-турецки sultan» - по-арабски سلطان, что означает «власть». Показательно в свете избранной нами темы, что в современном французском языке лексема «sultan» используется как в прямом, так и переносном своём значении (тиран, деспот).

Любопытно, что рубеж XVI-XVII столетий при заимствовании французским языком тюркизмов становится своего рода «пограничной зоной», то есть временем перехода некоторых слов и ассимиляции в нём. Так, «soldan» как дублеты используются французским и турецким языками как слова-посредники, и попали они, между прочим, во французский язык из турецкого тоже в начале XVII века. Возможно по этой причине, то есть по прошествии трёх столетий в современных толковых словарях данная дефиниция сопровождается пометой – «архаическое».

Примеры можно умножить. Скажем, дублеты «sorbet»/«sherbet». «Sorbet» – эта также заимствование

рубежа XVI-XVII столетий. Основу составляет арабское «sharbāt», что означает «напиток», но формой своей оно обязано именно турецкому: «şorbet». Одна другая лексема появляется во французском языке лет через двести, точнее, в XIX веке. Французское слово «sorbet» имеет дополнительный оттенок – «приготовление напитка».

Исследуя причины и пути проникновения заимствованных слов, также рассматриваются нами способы ассимиляции, подчинение тюркизмов грамматическим правилам и фонетическим нормам французского языка, их изменение в словарном составе языка-рецептора. Исходя из этого, современные учёные выделяют в лингвистике три вида заимствований:

1. Морфологический;
2. Фонетический;
3. Семантический.

Каждый из указанных видов ассимиляции объективно представляет собой отдельный и самостоятельный объект исследования. Настоящая статья посвящена только срединному (в нашей градации) типу – фонетической ассимиляции тюркизмов.

Следует принять во внимание, что с течением времени формы ассимиляции заимствованных слов могут видоизменяться. В частности, отдельные тюркские лексемы произносятся по-иному. Разумеется, это оказывает воздействие на всю фонетическую систему языка. Следовательно, меняется вектор поиска и среди аналогов (синонимов) в современном французском языке [8, с. 22]. К примеру, тур. буква ğ передается в сочетании букв gh во французском языке. (тур. yoğurt – фр. yoghourt [jo-gurt]; тур. yatağan – фр. yataghan [ja-ta-gā]; тур. ağa – фр. agha [a-ga]); происходит склонность к упрощению текстовой формы тюркских слов («chibouque»→«chibouk»). Что же происходит в результате этого фонетического процесса?

Прежде всего, на наш взгляд, тюркизмы в большей или меньшей степени адаптируются к французской фонетике. А именно, образуется носовой звук, а ударение переносится на последний слог. Более того, отметим и такой факт, что данный процесс находит своё выражение и в отсутствии точных эквивалентов во французском языке. «С течением времени, когда заимствования становятся не только фактом речи, но и фактом языка, их иноязычность в той или иной степени стирается, что происходит наряду с другими изменениями в семантической структуре данных единиц» [6, с. 146].

Тогда возникает следующий вопрос: по каким критериям определить одну конкретно заимствующуюся фонему? Есть ряд путей такого определения. Например, субституция гласных: [i]→[i]: başi-bozuq > bachi-bouzouk; субституция согласных: [ğ] →[q]: ağa >aga, sağı>chagrin, yoğurt>yoghourt, yatağan> yatagan; [ş] →[s]: köşk >kiosque;

[s] →“ch”: sağı>chagrin [x]→[k]: xan>khan, qazah>khazak, xanlıq>khanat; [ç]→“dj”: ocaq>odjaque, sancak>sandjak; [ç] →“dj”:konakçı>konakdji; [ç]→“ch”: çubuk > chibouk, çubukçu > chiboukdji. Эти образцы тюркизмов имеют прямое заимствование французским языком.

Очевидно, что в тюркских языках есть звуки, которые отсутствуют во французском языке. При этом нельзя не отметить опущение фарингального звука [h] которое наблюдается при фонетическом освоении таких турецких слов, halva→alva, hamma→amat. Следует отметить, что буква h во французском языке при произношении, однако, свои фонетические функции сохраняет, играя определенную роль. В данном случае мы видим, что фарингальный звук [h] турецкого языка, отличается от непроизносимого звука [h] французского языка и на самом деле наличие этого звука при ассимиляции не меняет звуковую форму слова.

Таким образом, на основании вышесказанного нам удалось выяснить, что слова, заимствованные из тюркских языков, приспособляются к фонетической системе французского языка, отчасти перенимая другие правила произношения. Выше мы привели три вида (типа) заимствований. Адаптационный процесс происходил, как отметили, соответственно в трёх разных направлениях. И мы приходим к выводу, что именно фонетическая адаптация менее усложнённая. То есть, тюркизмы относительно быстрее приспособляются к фонетической системе современного французского языка, несколько опережая заимствования в этом плане лексико-семантические и грамматические категории.

Этот процесс носит вполне естественный и закономерный характер. Ведь видоизменения в языке очень часто происходят за счёт переосмысления функций тех или иных фактов, явлений, что, в свою очередь, приводит к стандартизации норм, формированию правил, уточнениям либо исключениям имеющихся. Причём, любого рода новообразования возникают чаще в связи с общественными потребностями. Речь идёт прежде всего о языковых явлениях и контактах, как плодотворный источник различных изменений, в частности заимствований из одной языковой среды – в другую. А наиболее проницаемой и наименее уязвимой почвой для них как раз и становится легко изменяющаяся его часть – лексика.

Вот по какой причине, учитывая семантику тюркизмов, мы их распределили по следующим лексико-семантическим группам:

1. Слова, связанные с административно-юридической и социально-экономической жизнью; m.khan, m.chaouch, chaouchbachi, m. khanate, m.divan и др.
2. Военные термины; m. toug, m. janissaire, m. tarbouche, m. yatagan, m.chaouch, m. sandjak.

3. Слова, связанные с религиозно-мифологическими представлениями; m.derviche, m.turc, m. uléma (улем, мусульманский богослов-законовед), m. chaman, m. vampire, m. khodja, m.khanoun, m. pic (мера длины (от 18 до 28 дюймов), m. chagrin, m. coach (коч-тип автомобильного кузова, железнодорожный вагон с центральным проходом, спортивный тренер), m. astrakhan (шкура молодого ягненка), f. archine, f. babouche (тур. тапочки), m. tandoor.
4. Слова, связанные с культурой и бытом народа, а также те лексемы, которые являются частью заимствований, что обозначают реалии других стран или иных культурных сообществ, Например: f.cravache, f.bergamot. В эту же группу мы включаем жилища, денежные знаки, так как некоторые из них также сохраняют следы родных корней в форме семантических, фонетических и грамматических особенностей, которые чужды исконным лексемам. Например, цепь слов: тюркизм «effendi», что по-русски означает «господин» и «monsieur» во французском языке.
5. Слова, связанные с одеждой и названиями одежды; f. andrinople, m.gilet, m. turquin, m.turban, m.sabot, m.kalpak, f.stambouline, m.bachlyk, f.bourka, m. dolman .
6. 6. Слова, связанные с названиями еды и напитков; m.sultana, m.yaourt, m.pilaf, m. raki, m.kebab, m. baklava, un chawarma, un kéfir, un kefta, m.kaïmac, m.tarama,m.sorbet
7. Слова, связанные с природными явлениями, названиями животных, растений, драгоценных камней и полезных ископаемых; m.caracal, m.tarpan, m.angora, m.caracul, f. tulipe, m.saxaoul, f.turquoise,m.turanite, m.dashkesanite
8. Слова, обозначающие архитектурные сооруже-

ния, постройки ; f.yourte, m. caravansérail, m. sérail, m. konak, m. kourgane. В статье Добродомова «Бродячие слова» в журнале «Русская речь» говорится, что бродячие слова дают сведения не только по истории языков, которые обмениваются ими, но и рассказывают об истории народов, говорящих на этих языках. Бродячие слова испытывают иногда настоящие одиссеи, так что сопоставления кажутся на первый взгляд просто невероятными [3, с. 135]. Как пишет Львов А.С., в статье «Как изучается история отдельных слов», каждое слово имеет свою историю, нередко многовековую, в продолжение которой оно переживало различные изменения в звуковом составе, в словообразовательных элементах и значениях [5, с. 110].

Можно отметить, что заимствование иноязычного слова – это не односторонний процесс, то есть, это не только его проникновение в язык, но также и ассимиляция этого слова в языке-рецепторе. На основании всего вышеуказанного нами примеров мы можем констатировать, что тюркизмы полностью ассимилировались во французском языке с лексико-семантической точки зрения. Как видно из всего сказанного выше, семантическое освоение занимает самое важное место в ассимиляции иноязычного слова. В результате проведенного исследования мы выяснили, что слова, которые адаптировались только с фонетической и грамматической точки зрения, не во всех случаях считаются полностью адаптированными в языке, так как для этого требуется также лексико-семантическая ассимиляция. Найденные и проанализированные нами примеры позволяют сделать следующие выводы: тюркские лексические единицы сыграли немаловажную роль в развитии французского языка; они заняли свое место в его словарном составе и тем самым внесли свой вклад в обогащение французского словаря.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вандриес Ж. Язык. Лингвистическое введение в историю. М.: Едиториал УРСС, 2004, 410 с.
2. Гилязов И. Тюркизм: становление и развитие. Характеристика основных этапов. Казань: Казанский государственный университет, 2002, 70 с.
3. Добродомов И.Г. Русская речь, М.: Изд. Наука, 1971, №1, 160 с.
4. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. Москва, 1968, 207 с.
5. Львов А.С. Русская речь, М.: Изд.; Наука, 1971, №2, 160 с.
6. Мухин С.В. Соотношение понятий ассимиляции и натурализации заимствований / С.В. Мухин // Теория и практика лексикологических исследований: Вестник МГЛУ. 2007. Вып. 532, с. 140-148.
7. Реформатский А.А. Введение в языковедение. Москва. 1967, 544 с.
8. Свешникова М.И. Фонетическая ассимиляция заимствований. Издательский дом «Астраханский Университет», 2005. 34 с.
9. Aïno Niklas-Salminen. La lexicologie. Paris: Edition, Armand Colin, 1997, 188 p.
10. Louis Bazin et Altan Gokalp. «Le livre de Dede Korkut» Récit de la Geste oghuz. Imprimé en France, 1998. ISBN 2-074276-8. p.249.
11. Phelizon J.H. Vocabulaire de la linguistique. Paris, 1976, 160 p.

© Векилова Жалыя Э (ela0382@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛЕКСЕМА ВЫБОРЫ/ELECTION В НАИВНОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ РУССКИХ И АНГЛИЧАН

Ерофеева Тамара Ивановна

*Д.филол.н., профессор, Пермский государственный национальный исследовательский университет
genling.psu@gmail.com*

Миненко Евгения Владимировна

к.филол.н., экскурсовод, музей Фаберже, Санкт-Петербург

LEXEMA ELECTION IN THE NAIVE REPRESENTATION OF RUSSIANS AND ENGLISHMEN

**T. Erofeeva
E. Minenko**

Summary: The political environment of communication has led to the allocation of a special language subsystem, represented by political lexemes. The purpose of this article is to reveal the general and specific lexemes ELECTION / ELECTION in the naive minds of Russians and Englishmen. The associative experiment carried out showed that informants of both nations have a holistic idea of the meaning of the lexemes under study. Both the Englishmen and the Russians assess the lexical unit - most often negative; the positive factor characterizes to a greater extent the associations of Englishmen. Thus, for Russians, ВЫБОРЫ are often a useless procedure based on falsification; among Englishmen, the campaign component of the elections, aimed at attracting voters (recall that the experiment was conducted in 2013), is becoming more actual.

Keywords: political language, lexeme ELECTION in the minds of Russians and Englishmen, associative experiment, method of content analysis, thematic group, semantic field.

Аннотация: Политическая среда коммуникации обусловила выделение особой языковой подсистемы, представленной политическими лексемами. Цель этой статьи – выявить общее и специфическое лексемы ВЫБОРЫ/ELECTION в наивном сознании русских и англичан. Проведенный ассоциативный эксперимент показал, что информанты обеих наций имеют целостное представление о значении исследуемых лексем. И англичане, и русские дают оценку лексической единице – чаще всего негативную; положительный фактор в большей степени характеризует ассоциации англичан. Так, для русских ВЫБОРЫ – это чаще бесполезная процедура, основанная на фальсификации; у англичан в большей мере актуализируется агитационная составляющая выборов, направленная на привлечение избирателей (напомним, что эксперимент проводился в 2013 году).

Ключевые слова: политическая лексика, лексема ВЫБОРЫ/ELECTION в сознании русских и англичан, ассоциативный эксперимент, метод контент-анализа, тематическая группа, семантическое поле.

Выделение политического языка как самостоятельной языковой подсистемы обусловлено спецификой коммуникативного воздействия, определенными функциями и своеобразным тезаурусом. Теоретическая база исследования социально-политической коммуникации сформировалась в отечественной и зарубежной лингвистике. В работах 70-х – начала 90-х гг. XX в. был произведен тщательный анализ политической лексики в тематическом плане. По мнению Т.Б. Крючковой, эта лексика образует «наиболее употребительную часть общественно-политической терминологии, названия различных государственных, партийных, общественных организаций и учреждений, социальных реалий и явлений жизни разных стран, а также политические идиомы языка массовой коммуникации» [5, с. 16].

В русских лингвистических исследованиях политическая лексика рассматривается как система тематических групп, или тематических классов слов, выделяемых на основе классификации определенных предметов и явлений [2; 6; 7; 9]. Решение вопроса о сущности политиче-

ской лексики тесно связано с определением ее объема. Представители «узкого» подхода ограничивают объем политической лексики словами и словосочетаниями, относящимися к общественно-политической и идеологической сферам, а представители широкого подхода существенно расширяют число тематических групп, входящих в политическую лексику [4, с. 59]. В английском языке лексика общественно-политической жизни называется political language или language of politics (язык политики), под которым понимается терминология профессиональных политиков, риторика политической деятельности. Западные лингвисты трактуют политическую лексику как язык, используемый политиками официально и кулуарно в процессе коммуникации о политике, а также в целях манипуляции в разных сферах общения [3].

Мы разделяем точку зрения тех лингвистов, которые основой политического языка считают политическую лексику, занимающую особое место в словарном составе языка: она частотна и представляет собой особый, наиболее важный аспект политической коммуникации. С одной стороны, слова этой микросистемы являются

терминами, отличающимися особой сферой употребления, точностью наименования и отсутствием коннотативных элементов. С другой стороны, именно политическая лексика и понятия, ею обозначаемые, вызывают неоднозначное эмоционально-оценочное отношение к себе носителей языка, особенно в периоды интенсивной политизации различных сторон в жизни данного общества. Одной из наиболее распространенных форм участия людей в общественно-политической жизни государства являются ВЫБОРЫ. Это не только атрибут демократии, но и ее исходное условие. Это главный политический институт, позволяющий народу выступать в качестве реального источника власти, а гражданскому обществу контролировать государство.

Задача этой статьи – выявить наивное представление русских и англичан лексемы ВЫБОРЫ/ELECTION. С этой целью в 2013 г. был проведен эксперимент, информантами которого выступили отдельные группы людей, объединенных на основе социо-этнических характеристик на территории России (Москве, Санкт-Петербурге, Перми), а также Великобритании (Лондоне, Оксфорде, Бате). Общее количество информантов – 100 человек. В эксперименте участвовало равное количество мужчин и женщин в возрасте от 20 до 50 лет. Таким образом, выборка информантов сбалансирована по национальности, возрасту и полу. Информантам предлагалось написать 2–3 ассоциации, представляющие лексемы ВЫБОРЫ/ELECTION в их понимании.

Общее количество реакций, полученное на лексемы политической сферы ВЫБОРЫ/ELECTION составляет 250 единиц. Из них 143 реакции русских и 107 реакций англичан. Интерпретация полученных данных заключается в распределении по тематическим группам, которые представляют собой различные тематические области ассоциативного поля лексем ВЫБОРЫ/ELECTION в сознании русских и англичан.

При обработке материала был использован метод контент-анализа. Его суть – перевод изучаемой информации в количественные показатели и ее статистическая обработка. Важным звеном в описании словарного материала явилось формирование тематических групп реакций: языковой материал распределялся по тематическим группам, которые представляют собой различные тематические области ассоциативного поля исследуемых лексем в сознании информантов. Объединение реакций в соответствующую тематическую группу осуществлялось на основе семантического признака – идентифицирующей семы.

Полученные результаты русских информантов на лексему ВЫБОРЫ образуют 6 тематических групп: «Обобщенное представление», «Названия стран, партий, персоналии», «Отрицательная характеристика», «Положи-

тельная характеристика», «Атрибуты», «Избирательный процесс» (см. Табл. 1).

Таблица 1

Тематические группы реакций, данных на лексему ВЫБОРЫ русскими информантами

Тематическая группа	Общее кол-во реакций
Отрицательная характеристика	44
Обобщенное представление	37
Избирательный процесс	20
Атрибуты	18
Названия стран, партий, персоналии	13
Положительная характеристика	11

На первом месте по количеству реакций стоит тематическая группа «Отрицательная характеристика» (44 реакции), где представлены негативные ассоциации, выражающие недовольство или сомнение в честности ВЫБОРОВ. На втором месте стоит группа «Обобщенное представление», которая содержит эмоционально нейтральные ассоциации, отражающие собирательный образ процедуры ВЫБОРОВ: кто, кем, каким путем избирается (37 реакций). На третьем месте по количеству реакций находится группа «Избирательный процесс», которая включает ассоциации, связанные с ходом проведения ВЫБОРОВ (20 реакций). Группа «Атрибуты» (18 реакций) содержит образные ассоциации, связанные с деталями процесса ВЫБОРОВ. В группу «Названия стран, партий, персоналии» входят реакции, где понимание лексемы происходит через конкретный образ – существующую партию, фигуры политических деятелей прошлого и настоящего или через ассоциации, связанные с конкретным местом (13 реакций). Группа «Положительная характеристика» самая малочисленная, в ней представлены ассоциации, характеризующие процедуру ВЫБОРОВ с положительной стороны (11 реакций).

Представим итоговую схему, показывающую полевую организацию тематических групп. Семантическое поле состоит из ядра, предъядерной зоны, ближней периферии и дальней периферии. К ядерной зоне относятся лексемы, экспонирующие ядро национального сознания, к периферии – индивидуальное сознание. Информация о репрезентации семантических компонентов лексемы заключена в предъядерной зоне [1; 8]. Количество реакций в каждой группе дано в процентном показателе (см. Рис. 1).

Ядром семантического поля лексемы ВЫБОРЫ у русских информантов является группа «Отрицательная характеристика» – 30,8 %. Ассоциации: *обман – 4, ложь – 4, фальсификация – 3, коррупция – 3, бюрократия – 3, против всех – 2, карусели, иллюзия значимости твоего голоса, лень, стадность, кандидаты п*доры, суета, договорняк, почему в школе, безудержный распил, п*доры (из к/ф «День радио»), кто это люди в списке?, неуверенность*

в том, что мой голос что-то решает, ничего, отсутствие пользы, трата времени, борьба капиталов, реже интересов, яростная борьба, незримая война, тайная кухня, слепота, соревнование, гонки, абсурд, протест. В наибольшей степени русские информанты представляют лексику ВЫБОРЫ через негативные ассоциации, выражающие недоверие, сомнение в честности избирательного процесса. В сознании русских информантов ВЫБОРЫ ничего не решают, но являются пустой тратой времени. Сам процесс ВЫБОРОВ в наивном сознании русских информантов представляется как агрессивная схватка кандидатов. Объясняем такое мнение информантов предшествующим до 2013 г. правительством и существующим положением дел в стране.

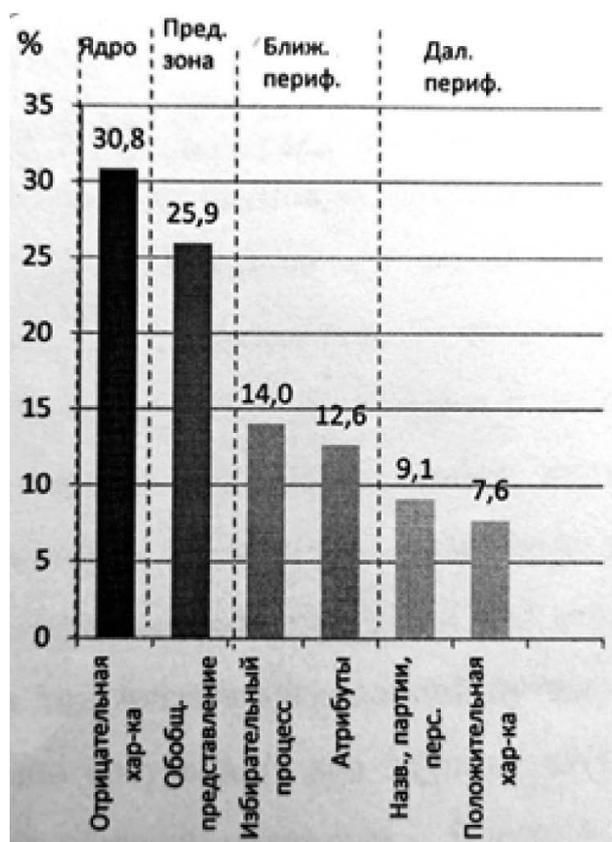


Рис. 1. Семантическое поле лексики ВЫБОРЫ русских информантов

Предъядерную зону образует группа «Обобщенное представление» – 25,9 %. Ассоциации: кандидат – 3, голосование – 3, политики – 3, власть – 3, президент – 2, дума – 2, политика – 2, парламент, система, решение, политика, голос, город, обязанность, выборы президента, выборы в совет директоров, партия, мужчины, избрание, подбор, альтернатива, отбор, регламент, свод правил, лидерство, мандат, депутаты. Данные синонимичные реакции в полной мере сходны со словарными дефинициями, где ВЫБОРЫ определяются как избрание депутатов, должностных лиц, членов организаций путем голосования.

Ближнюю периферию составляют две группы. «Избирательный процесс» – 14,0 %. Ассоциации: агитация – 4, обещания – 3, явка – 3, пиар – 2, реклама – 2, предвыборные обещания, предвыборная кампания, демонстрации, листовки, плакаты, манифесты. Как видим, русские информанты довольно активно представляют лексику через агитационный процесс ВЫБОРОВ. В сознании информантов ВЫБОРЫ сходны по своей сути с рекламной кампанией.

«Атрибуты» – 12,6 %. Реакции: урна – 4, бюллетень – 4, очередь – 3, фильм – 2, камеры, место для голосования, цифры, бумаги, тест. Что касается образного восприятия лексики, то информанты представляют картину избирательного участка.

К дальней периферии относятся две группы. Группа «Названия стран, партий, персоналии» составляет 9,1%. Ассоциации: Путин – 5, Россия – 3, Единая Россия – 2, Америка – 2, ЛДПР.

Наименьшим количеством реакций представлена группа «Положительная характеристика», составляющая 7,6 %. Ассоциации: честность – 3, свобода – 2, надежда – 2, убеждение, разум, прозрачные выборы, честные выборы. Очевидно, что идея честных и справедливых ВЫБОРОВ актуализируется в сознании русских в наименьшей степени.

Проанализировав данные русских информантов, рассмотрим ассоциации англичан на лексику ELECTION. Реакции сгруппированы по шести идентичным тематическим группам (см. Табл. 2).

Таблица 2

Тематические группы реакций, данных на лексику election английскими информантами

Тематическая группа	Общее кол-во реакций
Избирательный процесс	32
Обобщенное представление	28
Отрицательная характеристика	22
Положительная характеристика	10
Названия стран, партий, персоналии	8
Атрибуты	7

Иерархия тематических групп у англичан несколько отличается. На первом месте по количеству реакций стоит группа «Избирательный процесс» (32 ассоциации), далее следует группа «Обобщенное представление» (28 реакций), «Отрицательная характеристика» (22 реакции), «Положительная характеристика» (10 реакций), «Названия стран, партий, персоналии» (8 реакций), «Атрибуты» (7 реакций).

Представим полевую организацию тематических групп, выделенных в сознании англичан.

Ядром семантического поля лексемы ELECTION является группа «Избирательный процесс» – 29,9 %. Ассоциации: TV (ТВ) – 5, PR (Пиар) – 4, campaign (агитировать) – 3, spin doctor (пиарщик) – 3, polls (опросы) – 2, media (медиа) – 2, survey (опрос) – 2, promises (обещания) – 2, advertisement (реклама) – 2, campaigning (агитация), pledges (торжественные обещания), TV shows (ТВ шоу), arguments (споры), lobbyists (лоббисты), playground (игровая площадка). Очевидно, для англичан ВЫБОРЫ связаны, прежде всего, с активным процессом агитации, который в большей мере захватывает медиапространство. Таким образом, ВЫБОРЫ представляются как масштабное телевизионное шоу со всевозможными спорами, опросами, убеждением избирателей в принятии того или иного решения.

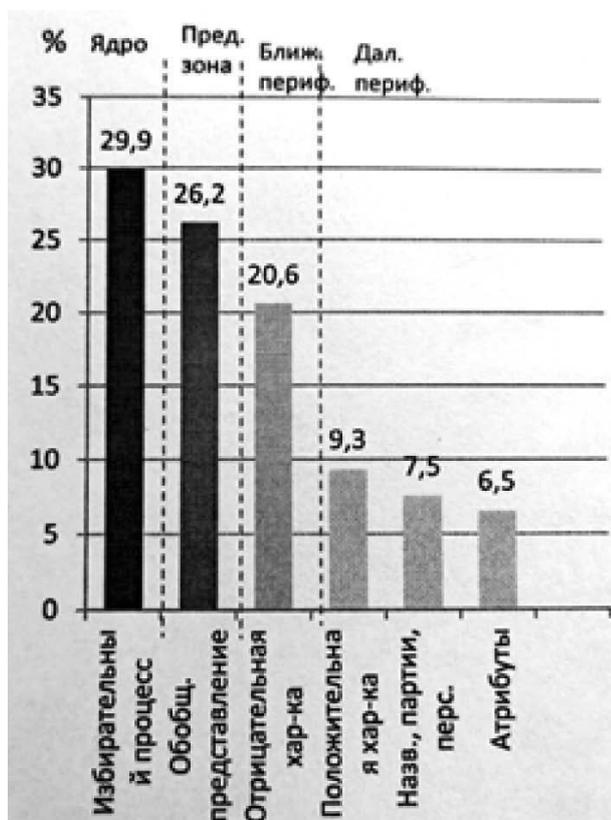


Рис. 2. Семантическое поле лексемы ELECTION английских информантов

Предъядерной зоной является группа «Обобщенное представление» – 26,2 %. Ассоциации: voting (голосование) – 6, democracy (демократия) – 3, policy (политика) – 3, choose (выбирать) – 2, parliament (парламент) – 2, politicians (политики) – 2, choice (выбор) – 2, majority (большинство) – 2, party (партия) – 2, duty (обязанность), opinion (мнение), multitude (масса), accountable (подотчетный). У английских информантов активно прослеживается мысль о том, что ВЫБОРЫ – это мнение и голос большинства, а также прерогатива демократического общества.

В ближнюю периферию входит группа «Отрицатель-

ная характеристика» – 20,6 %. Ассоциации: rigged (смонтированные) – 4, pointless (бесполезный) – 4, falsehood (обман) – 3, corruption (коррупция) – 3, undemocratic (недемократические), unfair (нечестный), panic (паника), hysteria (истерия), biased (необъективный), doubtful (сомнительный), manipulative (манипулирующий), inconclusive (безрезультативный). Часть английских информантов выражает недоверие к процессу ВЫБОРОВ и считает их результаты фальсификацией.

В дальнюю периферию входят три группы. «Положительная характеристика» – 9,3 %. Ассоциации: equality (равенство) – 4, opportunity (возможность) – 2, important (важно) – 2, education (образование), good (хорошо). Как видим, понимание ВЫБОРОВ с положительной стороны в меньшей степени проявляется в наивном сознании информантов.

«Названия стран, партий, персоналии» – 7,5 %. Ассоциации: America (Америка) – 4, England (Англия), Theresa May (Тереза Мэй), Democratic party (Демократическая партия), Labour party (Лейбористская партия).

Наименьшим количеством реакций представлена группа «Атрибуты» – 6,5 %. Реакции: queues (очереди) – 3, booths (кабинка) – 2, boxes (урны) – 2. Английские информанты почти не ассоциируют лексему ВЫБОРЫ с образными реакциями.

Подведем итог проведенному анализу и сравним результаты, полученные у информантов обеих стран. Исследование показало, что определение лексем ВЫБОРЫ/ ELECTION в наивном представлении русских и англичан имеет свои сходства и различия. Ядром семантического поля лексемы ВЫБОРЫ у русских является «Отрицательная характеристика», тогда как у англичан – «Избирательный процесс». Таким образом, русские информанты выражают категоричное негативное отношение к исследуемой лексеме. Для русских ВЫБОРЫ – это бесполезная процедура, основанная на фальсификации. Для англичан ELECTION – это в большей мере агитационная схватка кандидатов.

Предъядерная зона совпадает у русских и английских информантов – это группа «Обобщенное представление». Очевидно, что понимание сути ВЫБОРОВ, приближенное к словарным дефинициям в полной мере актуализируется в сознании информантов обеих стран. Ближнюю периферию у английских информантов представляет группа «Отрицательная характеристика». У русских информантов эта часть семантического поля состоит из двух тематических групп – «Избирательный процесс» и «Атрибуты». Отрицательные реакции англичан во многом сходны с негативными ассоциациями русских информантов – это коррупция, обман и фальсификация. Однако русские часто используют образ для

представления лексемы: ВЫБОРЫ в их сознании активно ассоциируются с избирательным участком.

Дальняя периферия у русских и английских информантов частично совпадает – туда входит «Положительная характеристика», а также «Названия стран, партий и персоналии». Русские ассоциируют лексику ВЫБОРЫ с действующим президентом, Россией, а также Америкой. В представлении англичан ВЫБОРЫ связаны с Англией, рядом местных политических партий и США. ВЫБОРЫ в меньшей мере воспринимаются как что-то позитивное у информантов обеих сторон. Однако у англичан положительное отношение к ВЫБОРАМ выражено в большей мере, чем у русских.

Итак, лексический ярус является наиболее чувствительным к изменениям в языке. При этом процесс трансформации лексического пространства почти непрерывен. Совершенно очевидно: чем интенсивнее изменения в политике, тем интенсивнее изменения лексики на каждом этапе ее развития. Именно в сфере политической лексики наблюдаются существенные изменения, обусловленные общественно-политическими процессами. Политическая лексика является одной из основных областей максимальной концентрации национально-окрашенной лексики, отражающей особенности жизни народа [7]. Наш эксперимент – доказательство этому тезису.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адмони В.Г. Основы теории грамматики. Л.: Наука, 1964. 106 с.
2. Бельчиков Ю.А. Русский литературный язык второй половины XIX века. М.: Высшая школа, 1974. 192 с.
3. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Зарубежная политическая лингвистика. М.: Наука; Флинта, 2008. 352 с.
4. Заварзина Г.А. Семантические изменения общественно-политической лексики в 80–90-е годы XX века (по материалам словарей и газетной публикации): дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 1998. 264 с.
5. Крючкова Т.Б. Особенности формирования и развития общественно-политической лексики и фразеологии. М.: Наука, 1989. 173 с.
6. Мурадова Л.А. Семантико-функциональная характеристика общественно-политической лексики современного французского языка: дис. ... канд. филол. наук. М., 1986. 188 с.
7. Протченко И.Ф. К вопросу об изучении ОПЛ // Историко-филологические исследования: Сборник статей. М.: Наука, 1967. С. 27–51.
8. Стернин И.А., Попова З.Д. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ; Восток-Запад, 2007. 314 с.
9. Чудинов А.П. Политическая лингвистика. Екатеринбург: Уральский гуманитарный институт, 2003. 194 с.

© Ерофеева Тамара Ивановна (genling.psu@gmail.com), Миненко Евгения Владимировна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Пермский государственный национальный исследовательский университет

ЛЕКСЕМА «ПОЭТ» В ТОЛКОВОМ СЛОВАРЕ XXI ВЕКА И В ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ СОВРЕМЕННОГО НОСИТЕЛЯ ЯЗЫКА: К ВОПРОСУ О КУЛЬТУРНОЙ СЕМАНТИКЕ ЯЗЫКОВЫХ ЗНАКОВ

Кузьмина Алла Васильевна

К.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена»
kouzmina.a.v@mail.ru

THE TOKEN «POET» IN THE EXPLANATORY DICTIONARY OF THE XXI CENTURY AND IN THE LANGUAGE ABILITY OF A MODERN NATIVE SPEAKER: ON THE QUESTION OF CULTURAL SEMANTICS OF LANGUAGE SIGNS

A. Kuzmina

Summary: In this article, the ability of language signs to perform the function of the «language» of culture is considered on the example of the lexeme «poet». Russian Russian dictionary's comparison of the system meaning of the lexeme «poet» with the associative content of this unit, which is stored in the lexicon of modern students, allows us to see which «cultural» quanta of the semantics of the analyzed word are relevant in our time for the average native speaker of the Russian language.

Keywords: linguocultural studies, associative-verbal network, associative experiment, peronospera, «naive literature.»

Аннотация: В представленной статье на примере лексемы «поэт» рассматривается способность языковых знаков выполнять функцию «языка» культуры. Сопоставление системного значения лексемы «поэт», представленного в современном толковом словаре русского языка, с тем ассоциативным наполнением этой единицы, которое хранится в лексиконе современных студентов, позволяет увидеть, какие именно «культурные» кванты семантики анализируемого слова актуальны в наше время для среднего носителя русского языка.

Ключевые слова: лингвокультурология, ассоциативно-вербальная сеть, ассоциативный эксперимент, пероноспера, «наивное литературоведение».

Антропоцентрический характер современной лингвистики открывает перед исследователями широкий круг возможностей, позволяющих по-новому взглянуть на уже привычные вещи. Так, в результате активной разработки вопросов лексической семантики и прагматики получили дополнительные мощные импульсы для своего развития идеи лингвокультурологии, направленные на выявление и анализ языкового выражения национального менталитета.

Пристальное внимание к культурной семантике языковых единиц, интерпретация национально-культурных смыслов с позиции как внешнего наблюдателя (московская школа Ю.С. Степанова), так и с позиции рефлексии носителя живого языка (московская школа В.И. Телия), определение культурно-языковой компетенции – всё это лишь некоторые направления современной лингвокультурологии [1].

Предметом нашего исследования выступает лексема «поэт»: рассмотрим и сопоставим ту информацию об этой лексической единице, которая, с одной стороны, представлена в современных лексикографических источниках и, с другой стороны, – хранится в языковом со-

знании современного носителя языка.

Лексикографическое описание лексемы «поэт» позволяет увидеть её как элемент строгой и упорядоченной системы современного русского языка. В «Современном толковом словаре русского языка» под редакцией С.А. Кузнецова лексема «поэт» имеет следующую лексикографическую интерпретацию:

ПОЭТ, -а; м. [греч. ποιētēs] **1.** Автор стихотворных, поэтических произведений. *Поэты и прозаики. Поэт-сатирик. Фет - п. русской природы. Кто ваш любимый п.? / О художнике любого вида искусства, произведения которого отличаются поэтичностью. В своих романах Чайковский - настоящий п. Среди пейзажистов непревзойдённым поэтом был Левитан. / О человеке, творчески относящемся к своему делу, страстно увлекающемся им. П. своего дела, в своём деле. 2. Тот, кто поэтически воспринимает действительность; лирик. *Быть поэтом в душе. П. по натуре. Да вы настоящий п.! <Поэтический (см.). Поэтов, -а, -о (1 зн.). Поэтова судьба [2].**

Приведённая словарная статья демонстрирует, что в

языковой системе начала XXI века лексема «поэт» представлена двумя лексико-семантическими вариантами. Первая семема («автор стихотворных, поэтических произведений») имеет два оттенка значения, каждый из которых формируется путём расширения первого значения, что сопряжено с утратой некоторых семантических компонентов. Второй лексико-семантический вариант («тот, кто поэтически воспринимает действительность; лирик») представляет собой переносное значение, формирующееся путём метафорического переноса.

Таким образом, словарная статья показывает нам, что лексема «поэт» не является однозначной, лишена коннотаций, стремится к многозначности, расширяет свои синтагматические возможности. Эти изменения в сочетаемости слов, отражающие перегруппировку семантических компонентов, уже являются фактом языка: они утвердились в лексической системе настолько прочно, что лексикографы зафиксировали их как переносное значение и как несколько оттенков прямого значения.

Так выглядит лексема «поэт» в системе языка. Чтобы выявить, какая информация связана с этим словом в языковой способности современного носителя языка, обратимся к экспериментальной психолингвистической методике.

Выбор свободного ассоциативного эксперимента в качестве метода исследования обусловлен несколькими причинами:

1. благодаря этой методике осуществляется верификация лексического значения слова с позиции активного носителя языка, представителя «младшей» лексической нормы, обладающему определённым набором знаний и представлений, актуальным именно в наши дни;
2. данные ассоциативного эксперимента позволяют выявить те скрытые, часто не вербализованные в лексикографических источниках семантические компоненты значения слова, которые хорошо знакомы каждому, и потому воспринимаются всеми как нечто само собой разумеющееся.

Для выявления обозначенного фрагмента языкового сознания в течение февраля-марта 2019 года была проведена серия ассоциативных экспериментов. Поскольку мы стремились максимально расширить группы реципиентов, было принято решение опросить студентов разных специальностей «Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена». В качестве респондентов выступили 250 студентов 1-2 курсов, для которых русский язык является родным.

Испытуемым был предложен список из 5 слов, среди которых была лексема «поэт». Требовалось указать первые ассоциации, которые возникают в сознании при

восприятии этих слов. Полученные в результате осуществлённого ассоциативного эксперимента данные позволяют составить следующее ассоциативное поле:

ПОЭТ – Пушкин **58**, гений **24**, стихи **18**, перо **17**, вдохновение **9**; Есенин, Лермонтов, творец **8**; Маяковский, Пушкин А.С., рифма **6**; любовь, стихотворения **5**; А.С. Пушкин, Бродский, муза **4**; Ахматова, душа, невольник чести, Пастернак **3**; Байрон, Блок **2**; анализ, анапест, Асадов, бедность; в России больше, чем поэт; величие, дар, дуэль, «Евгений Онегин», зеркало души, и гражданин, известный, интересный, кудри и баки, лирика, лекция, любимые стихи, Мандельштам, музей-квартира Пушкина, нерв жизни, несчастный; нет, я не Байрон!; образ, ода, письмо к женщине; погиб, ...; портрет в классе, поэма, признание, проза, ритм, роман, свеча горела, серебряный век, сказка о золотой рыбке, слог, страдание, талант, Тарковский, Фет, чувства лучшие, эмоции **1**.

Несмотря на то, что большинство реципиентов в качестве реакций обозначили несколько слов, при формировании ассоциативного поля мы рассматривали только первое зафиксированное слово. Реконструированное ассоциативное поле включает в себя ровно 250 слов-реакций (при обработке ассоциативного эксперимента не было зафиксировано ни одного отказа), среди которых 65 разных реакций и 42 единичных реакций, то есть большая часть поля представлена повторяющимися 208 реакциями.

Последовательное проведение прямых параллелей и соответствий анализируемого ассоциативного поля с лексико-семантическими вариантами, представленными в толковом словаре, позволяет говорить о том, что в языковом сознании современного носителя языка актуализируется именно прямое значение лексем «поэт». Полагаем, это дополнительно подтверждается частотной для выявленного фрагмента языкового сознания реакцией «стихи» (**18**) и «стихотворения» (**5**).

Ядерная часть полученного в ходе проведённого эксперимента ассоциативного поля «поэт» позволяет увидеть то общее «знание», которое объединяет представителей одной социальной группы: в языковом сознании современных студентов эта лексема связана прежде всего с русской культурой. Безусловно, самой сильной ассоциацией является имя А.С. Пушкина: реакция «Пушкин», зафиксированная **58** раз, дополняется вариантами ответов «Пушкин А.С.» (**6**) и «А.С. Пушкин» (**4**), а также единичными ответами «музей-квартира Пушкина» и «кудри и баки». Таким образом, именем Пушкина на слово-стимул «поэт» откликнулись 70 человек, то есть почти каждый третий из опрошенных.

Однако А.С. Пушкин – не единственный поэт, чьё имя появляется в анализируемом ассоциативном поле: голосом культурной памяти звучат имена Асадова и Ах-

матовой, Байрона, Блока и Бродского, Есенина, Лермонтова и Маяковского, Мандельштама, Тарковского и Фета. Прелесть ассоциативного эксперимента заключается еще и в том, что, как отмечает И.А. Стернин, «используя экспериментальные психолингвистические методики исследования значения, можно ранжировать семы по яркости» [3, с.44]. И если выделить имена поэтов из фрагмента ассоциативно-вербальной сети и оформить как отдельное микрополе, также выступающими в качестве реакций, то получаем следующее: ПОЭТ – Пушкин **70**; Есенин, Лермонтов **8**; Маяковский **6**, Бродский **4**; Ахматова, Пастернак **3**, Байрон, Блок **2**; Асадов, Мандельштам, Тарковский, Фет **1**.

Очевидна ещё одна группа реакций, представляющих собой строки любимых стихов, осколки прецедентных текстов, названия поэтических произведений: *невольник чести* **3**; *в России больше, чем поэт*; *«Евгений Онегин», и гражданин; нет, я не Байрон!; письмо к женщине, погиб,...*; *свеча горела, сказка о золотой рылке, чувства лучшие* **1**.

Полученные данные, таким образом, позволяют говорить о том, что именно культурные слои ассоциаций, элементы персониферы [4] и прецедентные феномены формируют ядро рассматриваемой лексики «поэт». Однако культурная специфика анализируемого слова не отменяет национальную специфику его понимания.

Поэт в современной русской языковой картине мира понимается как «гений» (**24**) и «творец» (**8**); как тот творец, который, взявшись за «перо» (**17**) создаёт «стихи» (**18**) и «стихотворения» (**5**), получающие «признание»; тот, кто знаком с «музой» (**4**) и кому доступно «вдохновение» (**9**); тот, у кого «талант» и «дар»; тот, чьё «перо» (**17**) является не только изящным орудием письма, но и символом писательского труда как такового.

Интересно выглядит лексикографическое определение поэта как «автора стихотворных, поэтических произведений» в сопоставлении с развёрнутыми ассоциативными определениями, индивидуальными, единичными, но такими точными и глубокими: поэт – это «зеркало души» и «нерв жизни». И как же в связи с этим не вспомнить ещё раз любимую строчку из Евтушенко «Поэт в России больше, чем поэт...».

Полагаем, важно отметить ещё и то, как лексема «поэт» в языковом сознании среднего носителя языка ассоциативно соединена с рядом терминов литературоведения: поэт – рифма **6**, анализ, анапест, лирика, образ, ода, поэма, проза, ритм, слог **1**. Это уже иная тема для исследовательского разговора, но мы хотя бы просто обозначим, что эти ассоциативные сигналы «школьного знания», элементы банальной эрудиции приоткрывают для нас информацию о лексеме «поэт» как единице «наивного литературоведения» [5, 6].

Таким образом, осуществленное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Лексикографическое представление лексики поэт демонстрирует, что в системе современного языка это слово имеет 2 лексико-семантических варианта: на базе первого, прямого значения «автор стихотворных, поэтических текстов» оформляются два оттенка значения и фиксируется переносное значение, образованное путём метафорического переноса.
2. Фрагмент ассоциативно-вербальной сети, выявленный в результате свободного ассоциативного эксперимента, свидетельствует о том, что все ассоциации связаны исключительно с прямым значением, максимально актуальным для среднего носителя языка.
3. Ассоциативный потенциал лексики «поэт» показывает то, что в пространстве обыденного знания среднего носителя русского языка она функционирует не только как единица лексикона: глубина понимания поета как явления литературы (и шире – культуры), отраженная во большинстве ассоциаций, говорит о том, что в языковом сознании анализируемая лексема «живёт» как единица тезауруса и отражает национальную специфику картины мира русского народа.
4. Статистические данные подтверждают ядерный статус ассоциаций русской «культурной памяти» (44 % реакций от числа всех ассоциаций), что великолепно иллюстрирует одну из идей В. В. Колесова: не мы живём в языке, а язык живёт в нас, храня интеллектуально-духовные «гены», переходящие из поколения в поколение [7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьёв, В.В. Лингвокультурология / В.В. Воробьёв. – М.: Изд-во РУДН, 2008.
2. Современный толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. – М.: Ридерз Дайджест, 2004.
3. Стернин И.А. Лексическое значение слова в речи / И.А. Стернин. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1985.
4. Хазагерев Г. Персонифера русской культуры / Г. Хазагерев // Новый мир. – 2002. – №1. – С. 33-45.
5. Черняк, В.Д., Швеца, А.В. «Наивное литературоведение» как фрагмент лексикона современной языковой личности // В. Д. Черняк, А.В. Швеца // Вестник

ТГПУ. – 2006. – №5. – С. 79-84.

6. Швец, А.В. «Наивное литературоведение» в лексиконе языковой личности: Автореф. дис. канд. филол. наук/ А.В. Швец. – СПб., 2005.

7. Колесов, В.В. Жизнь происходит от слова... / В.В. Колесов. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005.

© Кузьмина Алла Васильевна (kouzmina.a.v@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский государственный педагогический университет
имени А.И. Герцена

ЯЗЫК И ЯЗЫКОВОЕ СОЗНАНИЕ В ЛИНГВОКОГНИТИВНОМ ИЗМЕРЕНИИ

Литвяк Олеся Валерьевна

К.филол.н., доцент, ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова,
г. Симферополь
ole.litviak@yandex.ru

LANGUAGE AND LANGUAGE CONSCIOUSNESS IN THE LINGUO-COGNITIVE DIMENSION

O. Litvyak

Summary: The scientific article discusses the main theoretical issues to be related to the representation of language and linguistic consciousness in the linguo-cognitive dimension. There are studied the problems of the relationship between language, linguistic consciousness and linguistic personality in the linguistic and cultural aspects. The emphasis is placed on the ambivalent role of language in the development of linguistic consciousness. It is theoretically substantiated the relationship between language and linguistic consciousness as a problem of the implicit expression in the process of communicative interaction, and it is carried out a theoretical review of the research works of scientists to have dealing with this issue.

Keywords: representation, language, linguistic consciousness, linguo-cognitive dimension, linguistic personality, implicit expression, linguocultural aspect.

Аннотация: В данной научной статье рассмотрены основные теоретические вопросы, связанные с репрезентацией языка и языкового сознания в лингвокогнитивном измерении. Изучаются проблемы соотношения языка, языкового сознания и языковой личности в лингвокультурологическом аспекте. Делается упор на амбивалентную роль языка в развитии языкового сознания. Теоретически обосновывается взаимосвязь языка и языкового сознания как проблема имплицитного выражения в процессе коммуникативного взаимодействия, а также проводится теоретический обзор научно-исследовательских трудов ученых, занимающихся данной проблематикой.

Ключевые слова: репрезентация, язык, языковое сознание, лингвокогнитивное измерение, языковая личность, имплицитное выражение, лингвокультурологический аспект.

Под языковым сознанием принято понимать одну из универсальных характеристик языка, которая дает ему характерный знаковый характер. Сущность данного языка постоянно изучается современными исследователями-лингвистами со стороны ознакомления с языком, который указывает на специфику всей системы в целом. В связи с этим сложно отказать от утверждения, что «если бы наши размышления над своими мыслями имели отношение только к нам самим, достаточно было бы созерцать мысли сами по себе, не облакая их в слова и не пользуясь какими-либо иными знаками» [1, с.31]. Языковой знак представляет собой первоначало, мимезис в каждой языковой культуре, благодаря которому происходит описание языкового сознания человека.

В настоящее время существует достаточно большое число понятий языка. С лингвокогнитивной точки зрения под языком принято понимать сочетание элементов языковой сферы и внеязыковой действительности, которая выражается в определенных явлениях, ситуациях или предметах. Взаимосвязь данного рода является в какой-то степени заранее predetermined, а «последовательность знаков позволяет пользоваться принятыми в языке «стандартами» нормами перехода от языковых выражений к обозначаемым ими денотатам...» [2, с.186].

Термин «языковое сознание» является абсолютно идентичным такому понятию, как «знаковая функция языковой единицы». В состав данного понятия обязательно должно входить изучение текущих реалий языка, которые могут компилировать данные во время процесса общения. Такая характерная черта репрезентирует как определенная взаимосвязь языка с когнитивным механизмом и его логикой и как уникальная черта, позволяющая обозначить огромное многообразие объективного мира. [5, с.9]

Процесс начала обучения лингвокогнитивных основ языка и языкового сознания в мировой науке было заложено Ф. де Соссюром. Именно ему принадлежит главенство в разработке полной теории языка. Проблема знаковости обычного языка порождает изучение вопросов, которые касаются его сущности, среди которых можно выделить:

- взаимосвязь языка, мышления и текущей действительности;
- структурное формирование языка как определенной знаковой системы;
- характерные черты знаков языка, а также их функциональность и разновидности;
- природу значения понятия язык и его разновидности.

Ученый подчеркивает, что «язык - это форма разграничения и упорядочения мышления, имеющая хаотический характер, и лишь затем механизм объективации материального мира» [9, с.161]. Следовательно, он проводит абсолютизацию общественного характера языка, что служит базой для проведения дефиницирования сознания языка как «самого мышления, процесса абстрагирования от словесного выражения» с некой аморфной составляющей [9, с.162]. К примеру, всем известный человек разумный или, если использовать научный термин, «*homo sapiens*» может осуществить процесс онтологизации окружающего мира, что является характерной особенностью сознания его языка. В качестве основы знаковой репрезентации выступает взаимосвязь таких понятий, как языковое познание, язык и окружающий мир. Таким образом, она, фактически, выступает в качестве элемента «идеализации материального мира». Огромную роль в ее создании играет выбор определенной функции в качестве своеобразной нулевой точки, которая задается с целью определения языка, и выбор непосредственно языкового знака, который выступает в качестве элемента конвенциональной семиотической системы феномена, репрезентирующего естественный язык как знаковую систему особого рода [6, С.151–210].

Особую роль в рассмотренных выше понятиях принадлежит сигналам, которые несут коммуникационную и прагматическую функции в рамках специально созданных систем языка (к примеру, известная во всем мире азбука Морзе или дорожные сигналы). Помимо информационной функции, данные сигналы обязаны приводить к появлению реакции, целью которой является осуществления процедуры управления выбранной системы сигналов в языковом сознании индивидуума. Данные элементы опосредуют практические ситуации или действия, которые формируются языковым сознанием конкретно взятого человека. Первостепенной важностью обладает первая система сигналов, которая чаще всего свойственна животным, а также вторая система сигналов индивидуума, развивающаяся в процессе общения и отвлеченно отображая объективную реальность [5, с.13].

Коммуникативная функция, а также стилизация речи конкретного человека определяет взаимоотношения языка и языкового сознания. Процесс общения является возможным только в том случае, если в знаках языка и структурах знаков определяющим является результат работы языка в процессе общения, то есть когда язык будет выполнять такие функции, как коммуникативность, прагматичность, репрезентативность и сигнифицированность.

В целом для языка является весьма характерным наличие двойной связи, выражающейся в синтагматических и парадигматических взаимоотношениях. А для языкового сознания свойственны такие взаимосвязи,

как одинарная, парадигматическая, а также интерпретирующая его имплицитные смыслы.

Стоит отметить, что в системе языка значение единицы языка является виртуальным, то есть соотносится с определенным объектом. В.Н Комиссаров, как и Ч. Моррис [6], подчеркивает, что существует три базовых вида знаковых отношений, которые являются типичными для языка и языкового сознания. К их числу относятся:

- знак связан с тем, что обозначает (семантика знака);
- знак существует в системе и связан с другими знаками (синтактика знака);
- знак связан с людьми, употребляющими знак (прагматика знака). Три вида связи составляют значение знака [3, с.29]; [6, с.37–89].

В процессе общения знаки должны выполнять набор определенных функций, главными из которых выступают дескриптивная и креативная. Первая функция представляет собой процесс транслирования данных о внеязыковой деятельности, вторая функция – текущий уровень сложности в процессе декорирования транслируемых данных.

А.Н. Леонтьев отмечает, что значение языка представляет собой обобщенное отображение реальной действительности. [4, с.176]. С данным утверждение сложно не согласиться, потому что каждое значение становится актуальным при наличии таких связей с объектной действительностью, которые являются объективными и доказанными и принадлежат системам, которые описывают их онтогенез.

На современном этапе развития научного знания ученые, занимающиеся в данной сфере, практически всегда обращаются к национальным и культурным категориям сознания языка как с коллективной, так и с индивидуальной составляющей, в первую очередь, этнической расположенности. В данном случае язык выступает в качестве средства, которое используется для показа культурных тегов, и выступает в качестве элемента концептуального пространства, которое описывает внутреннюю когеренцию любого языка и сознания, а социума и человека. Языковое же сознание в данном случае изучается исходя из его онтологии за счет сравнения и сопоставления с характерными чертами как своей, так и чужой культуры. В данном случае наибольшую актуальность приобретает так называемый междисциплинарный подход, который дает возможность использовать методики и результаты, как лингвистики, так и других смежных с ней наук [5, с.25].

Как нам кажется, катехизис сознания языка каждой нации является не полностью исследованным. Большинство проблем носят гораздо более широкий характер. Л.В. Сахарный отмечает следующий необычный случай,

который возник в догуманитарной лингвистике: «Изучая язык человека, наука о языке оказывается лингвистикой без человека» [8, с.6].

Процесс изучения сознания языка и его самого в целом не может быть произведен отдельно. Связь сознания языка с деятельностью индивидуума подтверждает наличие психологических аспектов, которые становятся актуальными во время общения и взаимной деятельности людей, а также во время выполнения ими коллективной работы. [10, с.22]. Следовательно, процесс изучения сознания языка может быть осуществлен только за счет синтеза психолингвистического и культурологического методов, которые широко распространены в лингвистике.

При проведении лингвокогнитивного измерения взаимоотношения языка, речи, сознания и мышления индивидуума используются в произвольных ситуациях взаимодействия с учетом необходимой специфики сознания в целом, которое выступает базовым механизмом, который используется в познавательном процессе культуры (как собственной, так и чужой) [5, с.45]. Сознание и язык находятся во взаимной связи – второй влияет на первое с помощью всевозможных лингвокультур. Стереобазисом в процессе развития сознания выступает диалогическая коммуникация – большинству людей дают возможность воспринимать как их вербализованные мысли, так и объективировать культурные смыслы. [7, с.134].

Сознание и язык являются амбивалентными по отношению к общей картине мира. [14, с.158]. Следовательно, речь и язык создают определенный языковой материал с использованием сознания.

Сознание находится в отдельном существовании от человека. Когда оно рождается, то происходит постепенный процесс его развития в границах ментальной культуры. Данное развитие происходит не как некая характерная биологическая предрасположенность, а как конечный результат взаимного воздействия с культурно обусловленной внешней средой. Главные факторы представляются в виде «идеальной формы существования факторов предметного мира, его свойств, связей и отношений, которая преобразована и упакована материей языка» [12, с.141].

На текущем уровне развития лингвистики больше всего внимания уделяется вопросам изучения влияния человеческого фактора в языке как некоей осознанной языковой деятельности. «Сознание в своей непосредственности есть

открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен он сам, его действия и состояния» [4, с.167].

Основываясь на современной теории лингвистики, можно сказать, что под языковым сознанием понимается объединение «образов сознания, формируемых и овнешняемых при помощи языковых средств – ассоциативных полей» [10, с.22]. В данном понятии соединяются две абсолютно противоположные сущности – сознание и физиологический процесс создания вербальных языковых взаимосвязей [13, с.17].

Под языковым сознанием понимается преобразование человеческой деятельности в форме вербализации социокультурного опыта личности и национально-культурного осознания такого опыта ею. Такой ракурс рассмотрения позволяет выделить в нем три основных компонента, которые получают актуализацию в процессе ментальной деятельности: материальное (языковое знание как материальный субстрат сознания), идеальное (психические состояния, семантика), социокультурный опыт (знания о мире) [5, с.95].

Итак, язык и языковое сознание в лингвокогнитивном измерении рассматриваются как языковые знаковые средства передачи информации в координатах значений, закрепленных за ними. Это способствует реализации различных коммуникативных и экспрессивных задач в процессе коммуникации. Ценность знака реляционно-объектная по своей природе, что позволяет воспринимать его как компонент языкового сознания индивида.

Соотношение между означающим и означаемым характеризуется определенной динамикой и может быть нарушено. Языку в лингвокультурном пространстве присуще идентифицировать предметы и явления, а также способствовать их узнаванию в процессе коммуникации.

Языковое сознание – идеальная экзистенция предметного мира. В индивидуальном сознании значения и смыслы различны сознанием конкретной «субъективной» личности.

Как «превращенная форма жизнедеятельности человека» [5, с.13] языковое сознание обуславливает социокультурный багаж знаний личности и его национально-культурную принадлежность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арно, А. Логика, или Искусство мыслить / А. Арно, П. Николь. – 2-е изд. – М.: Наука, 1997. – 331 с.
2. Ахиджакова, М.П. Межкультурные основы в текстовом аспекте современной лингвистики / М.П. Ахиджакова // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Филология и искусствоведение. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2012. – Вып. 1. – С. 182–187.

3. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение: учеб. пособие / В.Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2002. – 424 с.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Наука, 1975. – 167 с.
5. Литвяк, О.В. Ценностно-смысловое пространство художественного текста: лингвокогнитивное измерение: монография / О.В. Литвяк, О.П. Давыдова. – Симферополь, ИТ «АРИАЛ», 2019. – 176 с.
6. Моррис, Ч. Основания теории знаков / Ч. Моррис // Семиотика / сост. Ю.С. Степанов. – М.: Радуга, 1983. – С. 37–89.
7. Парандовский, Я. Алхимия слова / Я. Парандовский. – М.: Правда, 1992. – 401 с.
8. Сахарный, Л.В. Введение в психолингвистику / Л.В. Сахарный. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1987. – 180 с.
9. Соссюр, Ф. де. Труды по языкознанию / Ф. де Соссюр. – М.: Наука, 1977. – 251 с.
10. Тарасов, Е.Ф. Актуальные проблемы анализа языкового сознания / Е.Ф. Тарасов // Языковое сознание и образ мира: сб. ст. / отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М., 2000. – С. 19–24.
11. Тарасов, Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания / Е.Ф. Тарасов // Этнокультурная специфика языкового сознания: сб. ст. / отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М.: Эйдос, 1996. – С. 7–22.
12. Уорф, Б.Л. Грамматические категории / Б.Л. Уорф // Принципы типологического анализа языков различного строя. – М., 1972. – С. 44–60.
13. Ушакова, Т.Н. Языковое сознание и принципы его исследования / Т.Н. Ушакова // Языковое сознание и образ мира: сб. ст. / отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М., 2000. – С. 13–19.
14. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л.: Наука, Ленингр. отд. 1974. – 428 с.

© Литвяк Олеся Валерьевна (ole.litviak@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ВИРУС» В ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТАХ

REPRESENTATION OF THE CONCEPT
«VIRUS» IN NEWSPAPER TEXTS

E. Maletin

Summary: The article examines the notion of concept, and also analyzes the main options for representing the concept of «virus» in newspaper texts of leading English-language publications, based on a sample of the texts that were analyzed. This concept is represented, both in connection with lexical means, and at the level of associations and in connection with other concepts such as «enemy», «struggle», «crisis».

Keywords: concept, virus, representation, crisis, social, political, economic differences, political leader, information strategies, information war.

Малетин Евгений Андреевич

Старший преподаватель, Санкт-Петербургский
государственный университет
gtskeugen@yandex.ru

Аннотация: В статье рассмотрены понятие концепта, а также проанализированы основные варианты репрезентации концепта «вирус» в газетных текстах ведущих англоязычных изданий, на основании выборки изученных публикаций. Данный концепт репрезентуется, как во взаимосвязи с лексическими способами, так и на уровне ассоциаций и во взаимосвязи с другими концептами, такими как «враг», «борьба», «кризис».

Ключевые слова: концепт, вирус, репрезентация, кризис, социальные, политические, экономические различия, политический лидер, информационные стратегии, информационная война.

Сегодня популярность для современной лингвистики такого научного определения как «концепт» может сравняться только с разносторонностью его толкования.

Говоря об упомянутой единице понятийного аппарата, отметим, что вариативность дефиниций не стала поводом разногласий в среде исследователей, где царит единодушно принятая антропоцентрическая парадигма языкознания и когнитивно-прагматическая методология как основы формирования данного определения.

Дискуссии о мировоззренческих интенциях современного индивида зачастую происходят с употреблением данного термина как базис его репрезентации. Понятие становится объектом исследования передовых ученых, среди которых выделяется работа А.К. Киклевича «Динамическая лингвистика: между кодом и дискурсом». В труде профессор лингвистики изучает аспекты проблемного характера концепта как феномена с ярко выраженным атрибутом прагматической релевантности. Интересным видится заключение лингвиста, акцентирующее разнородность содержательного и функционального начала концепта [3]. В монографии концепты ранжируются, исходя из структуры культурного субъекта, на отдельные градации: от универсальных до присутствующих только определенной нации, региону, социальной или демографической группе, профессии, вероисповеданию, исторической эпохе [3].

В настоящее время как актуальный концепт заявил о себе номинатив «вирус», сферой функционирования которого является профессионально ориентированная среда. Лексема имеет несколько смыслов, и является полисемантической. Русский язык воспринял слово через

два столетия от его возникновения в английском научном вокабулярии, где в 1728 г. лексема была использована для номинации возбудителей инфекционных патологий. В данном случае английские медики обсуждали передачу венерического заболевания, тогда как о еще не известных тогдашней науке вирусам в современном понимании, речь уже не шла.

Обратившись к такому авторитетному изданию как Новый словарь иностранных слов, в статье «Вирусы» к переводу с латыни *virus* – «яд» предложены такие смыслы:

1. Объекты, способные вызвать развитие инфекционной болезни у человека, домашней и дикой фауны и флоры, а также поражать бактерии и простейших;
2. Программный продукт, работа которого мешает цифровому устройству реализовать заданные функции, а также способный стереть банк данных с накопленной информацией [4].

Как видим, смыслы являются разно-отраслевыми, однако интегрированы на единой основе – вредоносном влиянии (для жизни на планете или для цифровой техники),

Изучив лексемы, построенные на основании указанного корня, упомянем слова: *вирусный, антивирус, завированный, вирусодержащий, вирусность, противовирусный, вирусоподобный*. Сегодня в публикациях СМИ актуальными являются предикатные конструкции, использующие номинатив «вирус» для обозначения опасности различного рода: *ликвидация вируса, уникальный вирусный штамм, рост вируса, атака вирусов на организм, вирусологические исследования, поток вирусов*.

Нельзя не упомянуть о том, что корень «вирус» лег в основу конструкции, номинирующей актуальное пандемическое инфекционное заболевание COVID-2019: *коронавирусная инфекция, коронавирусный госпиталь, помощь больным коронавирусом*.

Кроме того, масс медиа используют слово «вирус» как профессионально маркированный концепт нередко метафорически, строя сравнения и фразеологизмы, формируя перифразы и вставляя в речь обороты-штампы: *«Вирусный агент, гриппозный вирус, средство с противовирусным действием; вирусное заболевание, прервать цикл репликации вируса; поражение вирусом стяжательства; поражен вирусом сквернословия»*.

Наиболее актуальные статьи в 2020 году связаны с пандемией коронавируса, что дает возможность проанализировать немалое количество упоминаний понятия «вирус» и связанных с ним.

Рассмотрим, как концепт «вирус» представлен в текстах различных газетных изданий, в частности англоязычных The American Conservative, The Fox, The Washington Post, The New York Times и Financial Times.

Анализ выборки различных статей показал, что чаще всего концепт «вирус» представлен, как *нечто живое, боевой, активный элемент, то, что способно разобщать, воевать, уничтожать*. Человечество и государства в данном случае выступают как противники вируса, поэтому чаще всего «вирус» можно наблюдать в контексте таких понятий, как *«борьба», «сражение», «противостояние», «битва», «спасение», «стратегии»*.

Например, это отражается, в текстах самих публикаций: *“There is increasing confidence that the COVID-19 outbreak likely originated in a Wuhan laboratory, though not as a bioweapon but as part of China’s attempt to demonstrate that its efforts to identify and combat viruses are equal to or greater than the capabilities of the United States...”* [8].

А также в заголовках:

1. *Mark Penn: In coronavirus fight, America needs a 60-day plan to battle virus and save our economy* [7].
2. *Whose coronavirus strategy worked best? Scientists hunt most effective policies* [10].

Таким образом, лексика, связанная с военными действиями, сражениями, разобщением, активно используется для того, чтобы сформировать представление о том, что вирус – это *враг, убийца, разрушитель*.

Также здесь стоит отметить тот факт, что в газетных текстах прослеживается идея о разобщении и разделении людей: *“If we ever were One we are not now. Because we are for certain not all in this together as Governor Andrew*

Cuomo said: “Everyone is subject to this virus. I don’t care how smart, how rich, how powerful you think you are” [2].

Одновременно, здесь подчеркивается и мысль о том, что вирус – эта сила, для которой не имеет значения, что или кого разрушать, все люди для него едины, следовательно, такая репрезентация способствует тому, что люди начинают меньше задумываться о социальных, экономических, политических различиях, а концентрируются на страхе перед невидимым врагом, для борьбы с которым необходимо объединяться.

Наряду с этим концепт «вирус» сочетается с такими понятиями, как *«кризис», «проверка», «испытание», «жертва»*. В этом смысле он выступает как активное действующее лицо, существует сам по себе, обладает физическими свойствами и способен совершать активные действия, приводящие к пагубным последствиям.

1. Американская газета New York Times в воскресенье, 24 мая, посвятила первую полосу жертвам коронавируса, опубликовав пофамильный список погибших в США. Печатная версия издания вышла под заголовком: *“US deaths near 100,000 an incalculable loss”*, который сопровождается кратким некрологом [9].
2. *China’s health crisis is testing the entire global economic system, and placing unexpected and additional strain on the fragility of an extended boom. It’s also a test of China’s strength as a consumer—and the U.S.’s ability to step up as China lags* [5].

Интересно наблюдение о том, что несмотря на то, что в СМИ активно фокусируются на борьбе с вирусом, в текстах достаточно часто находит свое отражение идея о том, что в текущей ситуации «вирус» - один из активных политических игроков на мировой арене наряду с государствами, правительствами, влиятельными политиками. Он представляется, как некий политический лидер, активно влияющий на обстановку на финансовых рынках, на международные отношения, на экономическую и политическую ситуацию в конкретных странах, на разжигание торговых войн:

1. *Sagging demand for crude oil, which has stumbled 16% in price since China identified the coronavirus, is prompting Saudi Arabia, the de facto leader of the Organization of the Petroleum Exporting Countries, to push other members to convene an emergency meeting, OPEC officials said* [5].
2. *Will the coronavirus outbreak derail the global economy? So how is the virus affecting economic activity within China? Most industries in China shut down over the two weeks around the lunar new year. The majority of factories were not expected to open again until this weekend and some have delayed opening until 14 February as a precaution, as tens of millions of people remained locked down in dozens of cities across the*

country [11].

3. *Fears of global economic slowdown as virus follows trade war. China, and the world, were already burdened by tariffs. Now, some say the coronavirus could undermine fragile growth* [6].

Одна из наиболее ярких репрезентаций заключается в том, что на сегодняшний день в условиях пандемии концепт «вирус» используется в качестве одного из наиболее эффективных средств в информационной войне между государствами, для создания конкретных образов и пропаганды различных идей.

The New York Times: "A Coronavirus Mystery Explained: Moscow Has 1,700 Extra Death. MOSCOW — Ever since the coronavirus took hold globally, researchers have been puzzled by Russia's mortality rate of only about 13 deaths per million, far below the world average of 36 in a country with an underfunded health system" [1].

Одновременно с публикацией The New York Times британская Financial Times опубликовала текст с еще более громким заголовком: "Russia's Covid death toll could be 70 per cent higher than official figure" [12].

Можно сделать вывод о том, что концепт «вирус» эксплуатируется государствами и лидерами этих государств

в формировании определенных информационных стратегий, которые в свою очередь используются как инструмент для создания репутационного актива в информационных войнах.

Таким образом, нами были проанализированы статьи различных англоязычных изданий, в текстах публикаций которых встречается концепт «вирус». В качестве основных направлений репрезентации данного концепта нами были определены следующие:

- Вирус – враг, убийца, разрушитель.
- Вирус – кризис, страх, разобщение.
- Вирус – негласный политический игрок.
- Вирус – инструмент создания информационных стратегий.

Каждая из этих репрезентаций находит свое отражение в контексте текущей эпидемиологической и геополитической ситуации в мире и позволяет сделать вывод о том, что СМИ активно используют «вирус», как инструмент для формирования громких, привлекающих внимание заголовков, что способствует повышению заинтересованности и вовлеченности читателей, а также формированию определенных образов с целью влияния на общественное мнение и настроение.

ЛИТЕРАТУРА

1. A Coronavirus Mystery Explained: Moscow Has 1,700 Extra Deaths 11.05.2020 – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.nytimes.com/2020/05/11/world/europe/coronavirus-deaths-moscow.html>
2. Rich and Healthy Vs. Poor and Dead 15.04.2020 // The American Conservative (США) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.theamericanconservative.com/articles/rich-and-healthy-vs-poor-and-dead-in-nyc/>
3. Киклевич А.К. Динамическая лингвистика: между кодом и дискурсом. – Х., Изд-во «Гуманитарный центр», 2014. – 444 с.
4. Новый словарь иностранных слов / Сост. М. Ситникова – Изд. 4-е., стереотип. – Ростов н/Д.: Феникс, 2010. – 299 с.
5. Coronavirus Closes China to the World, Straining Global Economy. 03.02.2020 // The Wall Street Journal – [Электронный ресурс]. – URL: https://www.wsj.com/articles/coronavirus-closes-china-to-the-world-straining-global-economy-11580689793?mod=hp_lead_pos1
6. Fears of global economic slowdown as virus follows trade war. // The Guardian – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.theguardian.com/business/2020/feb/01/fears-global-economic-slowdown-coronavirus-follows-trade-war>
7. Mark Penn: In coronavirus fight, America needs a 60-day plan to battle virus and save our economy. 21.03.2020 // Foxnews. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.foxnews.com/opinion/mark-penn-in-coronavirus-fight-america-needs-a-60-day-plan-to-battle-virus-and-save-our-economy>
8. Sources believe coronavirus outbreak originated in Wuhan lab as part of China's efforts to compete with US. 15.04.2020 // Foxnews. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.foxnews.com/politics/coronavirus-wuhan-lab-china-compete-us-sources>
9. US deaths near 100,000 an incalculable loss. 27.05.2020 // The New York Times – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.nytimes.com/interactive/2020/05/24/us/us-coronavirus-deaths-100000.html>
10. Whose coronavirus strategy worked best? Scientists hunt most effective policies 27.04.2020 // Nature. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.nature.com/articles/d41586-020-01248-1>
11. Will the coronavirus outbreak derail the global economy? // The Guardian – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.theguardian.com/news/2020/feb/10/will-the-coronavirus-outbreak-derail-the-global-economy>
12. Russia's Covid death toll could be 70 per cent higher than official figure 11.05.2020 // Financial Times – [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.ft.com/content/77cd2cba-b0e2-4022-a265-e0a9a7930bda>

© Малетин Евгений Андреевич (gtskeugen@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ АНОМАЛИИ В РУССКИХ ЗАГАДКАХ

MEANS OF EXPRESSING ANOMALY IN RUSSIAN RIDDLES

A. Moiseeva

Summary: Aim. This article is devoted to identifying and describing the means of expressing opposition «norm-anomaly» in Russian riddles.

Methodology. The presentation of the article uses the structural-semantic method of analyzing language units. An analysis of vocabulary with the prefix of non- and proposed-case forms of nouns with a preposition without, a classification of riddles with the semantics of «underdevelopment» and «objects of denial» is presented. Functional figurative elements illustrating deviations from the norm in riddles are understood.

Results. The analysis of language material showed that the means of expressing the opposition «norm-anomaly» are traced at different levels of the language: lexical, word-forming, morphological and syntactic.

Research implications. The results of the study contribute to the theory of the linguistic category of evaluation.

Keywords: opposition «norm - anomaly», means of expressing the anomalous, Russian, paremiological genres, small folklore genres, evaluation category.

Моисеева Анастасия Андреевна

Аспирант, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова
lunalita@inbox.ru

Аннотация: Цель. Данная статья посвящена выявлению и описанию средств выражения оппозиции «норма-аномалия» в русских загадках.

Процедура и методы. В изложении материала статьи используется структурно-семантический метод анализа языковых единиц. Представлен анализ лексики с приставкой без- и предложно-падежных форм существительных с предлогом без, производится классификация загадок с семантикой «недокомплекта» и «предметов отрицания». Осмысляются функциональные образные элементы иллюстрирующие отклонения от нормы в загадках.

Результаты. Проведенный анализ языкового материала показал, что средства выражения оппозиции «норма-аномалия» прослеживаются на разных уровнях языка: лексическом, словообразовательном, морфологическом и синтаксическом.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты исследования вносят вклад в теорию лингвистической категории оценки.

Ключевые слова: оппозиция «норма – аномалия», средства выражения аномального, русский язык, паремиологические жанры, малые фольклорные жанры, категория оценки.

Введение

Пословицы, поговорки, загадки и другие высказывания разговорного языка, называемые паремиями, содержат в себе этнокультурную информацию, в том числе о категории оценки и ее частотном значении, представленном оппозицией «норма-аномалия». Обыденное и невероятное гармонично сосуществуют в загадке – «единственном жанре фольклора, произведения которого посвящены незначительным, но постоянно присутствующим в жизни человека предметам и явлениям. Ни для какого жанра, кроме загадки, не представляет интереса простой сучок в бревне или доске, заслонка русской печи, оконное стекло, ледяная сосулька, ковш, иголка, ножницы и т.п.» [10; 44]. При этом самые простые и знакомые вещи, входящие в понятие нормы, описываются в загадках индизказательно, признаками и качествами зачастую парадоксальными. По замечанию О.Д. Суриковой, «оценка явления или понятия как аномального, эта лакмусовая бумажка аксиологической системы, неслучайно изучается на материале базовых паремиологических жанров – пословиц, поговорок и загадок. Аномалия находится в фокусе внимания тех и других – и это несмотря на принципиальную разницу в их жанровой природе» [11; 388].

Если говорить о средствах выражения аномального и нормального, то в первую очередь следует отметить, что норма отражена в языке слабее, потому что обычно не вызывает эмоций. Причем отклонением от нормы может считаться любое отхождение в сторону от центра градационной шкалы, т.е. как, условно говоря, нечто плохое, так и нечто чересчур хорошее. Аномалия, «в отличие от нормы (если только норма контекстуально не воспринимается негативно, т.е. как аномалия, ср.: посредственный, так себе, средненький, звезд с неба не хватает и др.), представлена, как правило экспрессивными синонимами» [2; 9]. В языке богаче представлены явления, лежащие на противоположных концах градационной шкалы, чем т.н. «золотая середина». Еще в античности было замечено, что она не всегда имеет наименование. «Тот же, кто стоит посередине, не имеет названия, безымянны и (соответствующие) наклонности, за исключением честолюбия и честолюбца» [1; 89].

Семантика категории отрицания как признак отклонения от нормы

Имеющий игровую природу жанр загадки воссоздает реальный мир по законам алогизма. Как текст по своей природе диалогический, загадка предполагает угадывание явлений и вещей действительно существующих, но

зашифрованных метафорическим образом. Абсурд, алогизм и аномалия – центральный компонент загадки. При раскрытии истинного значения, спрятанного за этим компонентом, норма становится видимой.

Средства, иллюстрирующие аномалию в загадках, схожи с теми, которые обычно используются в поговорках и пословицах несмотря на то, что этот паремииологический жанр со временем лишился прямой дидактической функции. Загадка, «первоначально имея в виду не забаву, а поучение, принимала на себя обязанность в период мифический передавать из рода в род познания о всем, что считалось тогда великим и существенным» [4; 129].

Существует множество загадок, в которых нужно отгадать зашифрованный объект по необладанию необходимыми свойствами, т. н. «недокомплекту» [3; 82]. Например: *Без рук, без ног, а ворота открывает* <Ветер> [10; 51]; *Без окон, без дверей, полна горница людей* <Огурец> [10; 59].

Чаще всего эта семантика находит воплощение в загадках с приставкой и предлогом **без**, относящимся к числу словообразовательных и грамматических средств, культурно и аксиологически маркированных. Согласно А.Ф. Журавлеву, «специальное лексическое выражение, концептуальное выделение с помощью особой единицы лексического состава получает отсутствие или недостаток не любого, но лишь весьма значимого объекта или качества» [7; 12].

Как правило, загадки с семантикой «недокомплекта» строятся по двум логическим принципам:

1. Загадываемый объект не обладает определенными значимыми функциями (**Без ног ходят** <Часы> [10; 54]; **Без рук на стену лезет** <Щетка> [9; 157]);
2. Отрицается принадлежность объекта к тому или иному классу вещей, существ или явлений, но при этом ему приписываются свойственные им функции и признаки, иногда даже в избыточном количестве (т. н. «сверхкомплект») – *Два рога, а не бык, шесть ног без копыт* <Рак> [6; 622]; *Не огонь, а жжется, без рук рисует, без зубов кусает, без топора, без клинья мост мостил* <Мороз> [8; 306]; *Четыре ноги, да не зверь, есть перья, да не птица* <Кровать> [10; 89]; *Не куст, а с листочками, не рубашка, а шита, не человек, а рассказывает* <Книга> [13; 99].

По мнению О.Д. Суриковой, «одной из «надежных» (с высокими шансами прочтения и отгадки реципиентом) и распространенных разновидностей метафоры является перенос по функции – а функциональны, разумеется, не абстракции, но конкретные предметы. Второе условие для ПО («предмет отрицания» - прим.), включенного в энигматический текст, - легкое «встраивание» его в систему отношений «часть – целое». Наконец, третий фактор, обуславливающий попадание образного элемента в

загадку в качестве ПО и коррелирующий с предыдущими условиями, - вхождение соответствующего объекта в «ближний круг» внимания номинатора, его «повседневность» и доступность» [11; 396]. Последнее требование обусловлено тем, что эксплицитные признаки загаданного объекта должны быть метафорически связанными, но одновременно наглядными. Так, в загадках чаще всего используются образы, принадлежащие к сфере дома, например, хозяйственный инвентарь, посуда, одежда и т. д., или всем известные природные явления, такие как снег, дождь, мороз и т. п.

Среди тематических групп «предметов отрицания» обнаруживаются следующие:

- руки, ноги и другие части тела (*Стоит дуб без корня, без ветвей, сидит на нем птица враг; пришел к нему старик без ног, снял его без рук, заколол без ножа, сварил без огня, съел без зубов* <Мороз> [10; 53]; *Лежит без крыл, падает без ног; жарит его повар без огня, и ест его барыня без рта* <Снег> [10; 54]);
- хозяйственный инвентарь (*Дом без окон, без дверей* <Гроб> [12; 181]; *Без обручей, без дна стоит бочка вина* <Яйцо> [8; 89]);
- растительная тематика (*Что без кореньев растет?* <Камень> [8; 75]; *Что цветет без цвета?* <Сосна> [8; 48]);
- одежда и рукоделие (*Кто тклет без рук, без станка и без челнока?* <Паук> [9; 36]; *Летит тархан по всем торгам, без пол кафтан, без пуговиц* <Ветер> [8; 90]) и др.

Значительно реже встречаются загадки с зашифрованными в них абстрактными значениями, обозначающими «недокомплект». Исключениями являются упоминания «нематериальных» стихий, таких как ветер, вода, огонь и др. Например, как в загадке о воде: **Без ветра, а шумит** [10; 28].

Среди необходимых функций, которых может быть лишен загадываемый объект, по словам О.Д. Суриковой, чаще всего можно найти следующие:

1. Возможность трудиться (в связи с отсутствием инструментов, материалов или частей тела, которыми осуществляется труд): *Сколотил заслон без топорища, без топора, без железного долота* <Мороз> [8; 305]; *Без рук, без топоренка построена избенка* <Гнездо> [13; 77]
2. Возможность активно передвигаться (в связи с отсутствием рук, ног или крыльев): *Без рук, без ног, а на печь лазит* <Опара> [8; 78]; *Ни глаз, ни ушей, а слепцов водит* <Палка> [8; 111]; *Без рук, без ног ползет на батог* <Горох> [10; 60]; *Ходит без ног, течёт, течёт – не вытечет* <Река> [10; 54];
3. Возможность говорить и издавать любые звуки (в связи с отсутствием рта, языка, горла или голоса): *Что без голоса?* <Рыба> [10; 62]; *Что говорит без языка, кричит без горла?* [8; 158].

Кроме того, в загадках может отсутствовать способность жить, т. е. одушевленность, из чего возникает парадокс существования того или иного объекта (*Живет без тела, говорит без языка, никто его не видит, а всякий слышит* <Эхо> [12; 33]).

**Оппозиция «норма-аномалия»
на словообразовательном, морфологическом
и синтаксическом уровнях языка**

Вторым частотным средством иллюстрации аномалии в загадках являются противительные союзы **а** или **да** в значении **но**. Таким образом синтаксически подчеркивается противоречие одной части предложения фактам, содержащимся в другой (*Летит – молчит, лежит – молчит, а как умрет, так заорет* <Снег> [8; 303]; *Ног нет, а ходит, крылья есть, а летать не может* <Рыба> [10; 63]; *Красна, да не девка, хвостата, да не мышь* <Морковь> [8; 123]; *Не живой, а дышит* <Опара> [8; 78]). При этом аномалия может иллюстрироваться как через отсутствие необходимых качеств и предметов, так и через их избыток. Например, в загадке про иголку *Зверок с вершок, а хвост семи верст* [10; 113] недостаток величины тела противопоставлен исключительной длине одной из его частей.

В ряде загадок исключительные, а значит аномальные, черты зашифрованного (и в действительности обыкновенного) объекта подчеркивается повтором отрицательных частиц: **ни**, входящей в состав союза **ни... ни**, или частицы **не**. Так в загадке *Помер Адам, ни Богу, ни нам; ни душа на небо, ни кости в землю* [10; 23] горшок метафорически представлен человеком, чье существование нарушает привычное течение жизни. Это описание соотносится с фразеологизмом «ни то, ни сё», семантика которого обозначает нечто невразумительное, аморфное и воспринимается скорее негативно, иными словами, как аномалия.

Подобным же образом строятся загадки с повторением частицы **не**. Загадываемый объект, к примеру, выпадает из традиционной гендерной модели (*Стоит дедюха в семи кожах – не мужик, не баба* <Пестик> [10; 59] в связи со своей неодушевленностью, либо не соотносится с числом обычных людей в виду своего обособленного положения в обществе (*Идет не мужик и не баба, несет не пирог и не гибень, в этом пироге не творог и не рыба* <Поп> [8; 330]).

На словообразовательном уровне встречаются «некомплектные» модели с суффиксами **-еньк** (*Летом мох-*

натенька, зимой сучковатенька <Береза> [10; 56]; *Маленька, светленька, весь мир одевает* <Иголка> [10; 113]; *Маленько, кругленько, а за хвост не поднять* <Клубок> [8; 102]; *Маленький, удаленький сквозь землю прошел, красну шапочку нашел* <Гриб> [10; 58]), суффиксами **-к, -ик, -ок** и др., указывающими на малый размер (*На тычинке городок, в нем семьсот воевод* <Коробочка мака> [10; 63]; *Пал порошок, стал городок, краше Казани, краше Астрахани* <Мак> [10; 162]; *Штучка одноручка, носик стальной, хвостик деревянный* <Коса> [13; 88]). В последнем примере качественное несоответствие стандарту выражается также в слове *одноручка* через корень **одн**.

На уровне морфологии в загадках наблюдается использование моделей с отклонением от нормы в образовании степеней прилагательных (*Что у нас выше леса стоячего, выше облака ходячего, краше мелких звезд? Что выше леса, краше света, без огня горит?* <Солнце> [9; 47-49]; *Взглянешь – заплачешь, а краше его на свете нет* <Солнце> [9; 48]; *Пал порошок, стал городок, краше Казани, краше Астрахани* – [10; 162]).

На основе приведенных выше примеров можно также сделать вывод, что в одной и то же загадке порой соседствуют «некомплектные» и «сверхкомплектные» модели, тем самым усиливая ощущение парадокса (*У барыни семьдесят семь платьев; выйдет на улицу – спи-на гола* <Курица> [10; 65]; *В брюшке – баня, в носу – решето, нос – хоботок, на голове – пупок, всего одна ручка без пальчиков, и та – на спине калачиком* <Чайник> [8; 75]).

Заключение

В загадках, как и в других паремиологических жанрах, отклонения от нормы иллюстрируются в основном функциональными образными элементами, «которые легко встраиваются в систему отношений «часть-целое» и находятся в «ближнем круге» внимания пользователя текстов. Это свидетельствует о том, что аномалия – в первую очередь всем известное целое, лишенное части, в большинстве случаев – функциональной, или ситуация, неполноценная из-за отсутствия необходимой составляющей (например, трудовая ситуация: строительство без топора, косьба без косы, шитье без иглы и проч.)» [11; 401]. Наряду с этим отклонения от нормы в загадках описываются через «некомплектные» и «сверхкомплектные» модели, наблюдаемые на разных уровнях языка, а также через несоответствия функций и признаков класса объекта или наоборот.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель. Собрание сочинений в 4-х томах. Т. 4. М.: Мысль, 1983. 550 с.
2. Артамонов В.Н., Уба Е.В. Аномалия как мотив наименования (на материале русских фамилий) // Вестник Московского государственного областного

- университета. Серия: Русская филология. 2019. № 1. С. 8–15.
3. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
 4. Буслаев Ф.И. Исторические очерки русской народной словесности и искусства, т. 1, СПб., 1861. 643 с.
 5. Волоцкая З.М., Головачева А.В. Языковая картина мира и картина мира в текстах загадок // Малые формы фольклора. Сборник статей памяти Г. Л. Пермякова / Сост. Т.Н. Свешникова. М., 1995. С. 218–255.
 6. Даль В.И. Пословицы русского народа / В.И. Даль. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: Типография М. О. Вольф, 1879. – Т. 2. – 654 с.
 7. Журавлев А.Ф. Древнеславянская фундаментальная аксиология в зеркале праславянской лексики // Славянское и балканское языкознание. Проблемы лексикологии и семантики. Слово в контексте культуры. М., 1999. С. 7–32.
 8. Загадки русского народа: Сборник загадок, вопросов, притч и задач / Сост. Д.Н. Садовников. М., 1996. 400 с.
 9. Митрофанова В.В. Загадки / Отв. ред. Б.Н. Путилов. Л., 1968. 256 с.
 10. Митрофанова В.В. Русские народные загадки / Отв. ред. В.И. Еремина. Л., 1978. 181 с.
 11. Сурикова О. Д. Аномалия как отрицаемая ценность (на материале паремий с предлогом и приставкой без) / О. Д. Сурикова // Категория оценки и система ценностей в языке и культуре / отв. ред. С. М. Толстая. – М.: Индрик, 2015. – С. 387–402.
 12. Русские народные загадки Пермского края: сборник фольклорных текстов с комментариями и истолкованиями / Сост. И.А. Подюков, А.В. Черных. СПб., 2012. 256 с.
 13. Рыбникова М. А. Загадки. — М.; Л.: Академия

© Моисеева Анастасия Андреевна (unalita@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ МЕТАФОР СО СФЕРОЙ-ИСТОЧНИКОМ «НЕЖИВАЯ ПРИРОДА» В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ СМИ РОССИИ И КИТАЯ (КОНЦЕПТОСФЕРА «ЗЕМНОЙ ШАР»)

A COMPARATIVE STUDY OF CONCEPTUAL METAPHORS WITH THE SPHERE-SOURCE "UNLIVING NATURE" IN THE POLITICAL DISCOURSE OF THE RUSSIAN AND CHINA MEDIA (THE CONCEPTOSPHERE "EARTH")

A. Nekrasova
O. Belyaeva

Summary: This article is devoted to a comparative cognitive study of metaphors with the source sphere «unliving nature», functioning in the Russian and Chinese political discourse of the media. In this work, an attempt is made to generalize the complex theory of metaphor in order to explore the specifics of the metaphorical representation of the political space in the political discourse of the media in Russia and China.

Keywords: political discourse; conceptual metaphor; unliving nature; frame.

Некрасова Александра Игоревна

Преподаватель, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский
государственный университет», Хабаровск
010290@pnu.edu.ru

Беляева Олеся Николаевна

Старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский
государственный университет», Хабаровск
003835@pnu.edu.ru

Аннотация: Данная статья посвящена сопоставительному когнитивному исследованию метафор со сферой-источником «неживая природа», функционирующих в российском и китайском политическом дискурсе СМИ. В данной работе предпринята попытка обобщить сложную теорию метафоры для того, чтобы исследовать специфику метафорической репрезентации политического пространства в политическом дискурсе СМИ России и Китая.

Ключевые слова: политический дискурс; концептуальная метафора; неживая природа; фрейм.

Введение

Глобализация проявляется во всех сферах жизни общества, и такая тенденция сохраняется в процессе интеграции и взаимодействия между национальными картинами политического мира, представляющими собой процесс и результат отражения в языке исторического, культурного, социального, языкового опыта определенного национально-лингвокультурного сообщества. Их можно найти в соответствующей системе концептуальных метафор. Древние ораторы полагают, что в процессе убеждения, не только нужны логически связанные аргументы, но и эмоциональное и психологическое воздействие на адресата также важны. Это особенно верно в политической коммуникации. Для политиков и авторов публицистических произведений одним из наиболее общедоступных приемов является метафора, стремящаяся создать яркие и запоминающиеся образы. Метафоры, используемые в текстах современных средств массовой информации, являются не столько приемами художественного отображения реальной действительности, сколько средствами создания определенной концептуальной системы, отражающей авторские интенции. Такая концептуальная система, будучи широко растиражированной, будет оказывать не-

сомненное воздействие на мировосприятие и мировоззрение читателей. [1.]

Актуальность данной статьи связана с необходимостью дальнейшего изучения закономерностей метафорического моделирования в современном политическом дискурсе СМИ. Сопоставительное изучение политических метафор в Китае и России способствует лучшему пониманию специфики национальной картины мира, направлено на развитие межкультурного толерантности и содействие лучшему пониманию между народами двух стран.

Объект исследования – метафоры со сферой-источником «неживая природа», актуализированные в российском и китайском политическом дискурсе СМИ.

Предмет исследования – общие и специфические закономерности метафорической репрезентации политической действительности в текстах политической направленности, опубликованных в СМИ России и Китая.

Материалом для анализа в настоящей статье послужили посвященные политическим проблемам тексты, опубликованные в периодических изданиях России и

Китая в интернете. Предпочтение отдавалось имеющим высокий тираж электронной версии газет и журналов, адресованным как специалистам, так и массовому читателю («Век», «Версия», «Завтра», «Коммерсант власть», «Континент», «Новая газета», «Новое время», «Общая газета», «РИА новости», «Комсомольская правда» «新华网», «人民日报», «凤凰网», «新浪新闻», «搜狐新闻», «网易新闻» и др.).

Основная цель настоящей статьи - выявление общих закономерностей и национальных особенностей метафорических моделей со сферой-источником «неживая природа», используемых в современных СМИ России и Китая для создания образа политической действительности.

Достижение указанной цели предполагало решение следующих задач:

- 1) поиск, отбор и систематизация русского и китайского текстовых материалов, в том числе концептуальные метафоры, принадлежащие к «неживой природе», как сфере-источнику метафорической экспансии;
- 2) выделение, сопоставительное описание и классификация ведущих метафорических моделей сферы-источника, используемых в современных русских и китайских политических текстах СМИ;
- 3) обобщать результаты сопоставительного анализа закономерностей метафоризации политической действительности в политическом дискурсе СМИ России и Китая

Методологией данного исследования послужили научные труды в области теории метафорического моделирования (Ю.Н. Караулов, А.Н. Баранов, С.Л. Мишланова, Т.Г. Скребцова, Э.В. Будаев, А.П. Чудинов, И.М. Кобозева, Е.С. Кубрякова, Ю.Б. Феденева, Е.И. Шейгал, Lakoff); в области изучения регулярности семантических преобразований (Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, О.П. Ермакова, Е.А. Земская, Л.А. Новиков, Г.Н. Складневская, И.А. Стернин, Е.И. Шейгал, Д.Н. Шмелев и др.) и другие направления лингвистики, связанные с изучением дискурса (В.И. Карасик 2004; Е.С. Кубрякова 2004; М. Макаров 2003; Ю.Е. Прохоров 2004), в том числе политический дискурс (В.Н. Базылев, А.Н. Баранов, Т. Ван Дейк, Э.В. Будаев, В. З. Демьянков, Е.И. Шейгал, А.П. Чудинов).

Основные методы исследования - дискурсивный анализ, когнитивное исследование. При обобщении, систематизации и интерпретации результатов наблюдений применялся описательный метод. Кроме того, были использованы элементы контекстуального и количественного методов анализа, а также общенаучные методы наблюдения, обобщения и сопоставления.

Теоретическая значимость исследования состо-

ит в том, что выявлены доминантные метафорические модели со сферой-источником «неживая природа», которые включают фреймы и слоты и функционируют в современном политическом дискурсе СМИ России и Китая, и раскрыта связь между активностью метафорической модели и природы в определенном периоде. Материалы исследования могут быть использованы при дальнейшем развитии теории метафорического моделирования и при сопоставительном лингвокультурологическом изучении национальных картин политической реальности, а также при изучении закономерностей метафорического моделирования в других дискурсах, других языках и культур.

Научная новизна заключается в выделении, сопоставительном описании и классификации метафорических моделей со сферой-источником «Неживая природа». Эти модели метафоры актуализируются в Российском и Китайском политическом дискурсе СМИ, тоже заключается в выявлении закономерностей, регулирующего использования этих моделей в целях повышения целостности и выразительности высказывания; также заключается в свидетельстве как о национальном своеобразии российской и китайской метафорической картины политической реальности, так и об общих направлениях в развитии международного политического дискурса.

Практическая ценность определяется возможностью использования результатов исследования и его материалов процессе составления словарей, в практике двуязычной лексикографии, в процессе преподавания иностранного языка студентам (особенно тем, кто изучают два иностранных языка), а также в теории и практике перевода.

В настоящей статье были проанализированы только фреймы с наибольшим числом метафорических единиц, отобранных в ходе анализа.

Проведенный анализ отобранных метафорических единиц позволил выделить следующую основную метафору с исходной понятийной сферой «Земля». Внутри данной концептосферы были выделены следующие фреймы:

- 1) «рельеф» - утес, обрыв, пропасть, яма, пик, гора и т.п. Данная группа является многочисленной по составу и репрезентует образ либо возвышенности, либо падения. Использование таких метафор в высказываниях политиков может показать риск политических действий. Например, метафора, содержащая в себе образ «утес» распространена не только в русских стихотворениях, но и в политических текстах:

Если лидер КПРФ Зюганов – это утес-великан, то

влажный след на его могучей груди оставлен «золотой кучкой» Семигиным. [2.]

«Утес» - образ сильного, могучего человека, обладающего настоящей душой, способного к искреннему чувству и переживанию.

Я уже говорил о том, что если **пик** не пройден, то достигнуто, я так аккуратненько скажу. [3.]

Метафора «пик» обладает значением предела, самой высокой точки места. Общее метафорическое значение – кульминация.

От революционной этой ошибки в教训中, 毛泽东同志深刻认识到, 面对中国的特殊国情, 面对压在中国人民头上的三座大山.

В китайском языке для обозначения трудностей или препятствий употребляются метафоры со словом 山 (гора). Данный образ воспринимается как образ чего-то труднопреодолимого, в связи с тем, что гора имеет внушительные размеры.

2) «почва» - почва, болото и т.п. Трудно переоценить значение почвы — это уникальное творение природы: именно она связана с жизненными интересами народа. Почва дает растениям, животным и людям жизни. Она главные богатства и объект поклонения всех земледельческих народов. Таким образом, в древней цивилизации люди считают огонь, воздух и вода наряду с почвой (иногда деревом и металлом) одним из краеугольных камней Вселенной, а также материнским началом. Кроме того, это один из поводов внутрикорпоративных конфликтов, которые проходят скрытно или выплескиваются на слушателей и зрителей. Но это питательная **почва** для произвола чиновников. [4.]

Посредством сравнительного анализа примеров, можно сказать, что более характерно для китайских публикаций то, что метафора группы «почва» олицетворяет политическую ситуацию. Политики, как агрономы и землепашцы, они часто берегут политическую почву, терпеливо ждут урожая, то есть результаты их деятельности. А в китайской языковой политической ситуации характерно то, что метафора почвы сочетается с коррупцией.

但是, 我们清醒地认识到, 滋生腐败的土壤依然存在, 反腐败形势依然严峻复杂. 从实际情况看, 影响反腐败成效的问题主要是, 反腐败机构职能分散、形不成合力, 有些案件难以坚决查办, 腐败案件频发却责任追究不够. 解决存在的问题, 必须依靠改革和制度创新.

В китайском языке особенно выделяется образ болота. Оттого что болото тесно связано со смыслом грязи, оно находится на границе концептов земли и воды. Болото затрудняет выход из сложившейся ситуаций.

三四线城市楼市陷入泥潭, 而一线城市却火热得不得了, 楼市已经不正常了. 市场总是难以捉摸, 楼市尤其如此. (Перевод: Рынок недвижимости в городах третьего и четвертого эшелона находится в **трясине**...)

3) «стихийные бедствия» - землетрясение, извержение вулкана, лавина, обвал, пожар.

Политические, финансовые, экономические, и социалистические события выражаются сферой стихийные бедствия, как непредсказуемые и губительные стихийные бедствия.

Женщине сверху пришлось наблюдать жуткую картину, как **стихия** сносит дома, как тонет скот. [5.]

《经济通通讯社记者伍嘉仪 4 日报道》汇业财经集团主席区宗杰接受《经济通通讯社》专访时, 分享对全球经济的看法. [我们正迈向金融海啸, 而将来的整体环境可能比 2003 年沙士时期及 2008 年金融海啸 (цунами) 更差. (Перевод: Мы идем навстречу финансовому **цунами**....)]

О землетрясении знают все, даже те, кто живет далеко от опасных регионов. Землетрясение — это подземные толчки и колебания земной поверхности.

Для дискурса СМИ сила в баллах землетрясения не является объектом метафоризации. Развитие землетрясения может разделяться различными этапами. Именно начало землетрясения, процесс землетрясения, и его результат. А различные этапы формируют метафоры как собственные когнитивные динамические сценария.

Однако в метафорическом выражение в СМИ, в том числе подземный гул, глухие подземные толчки, вздрагивать и так далее, в метафоризации осуществляется смысл неявный, предшествующий чему-то главному. Среди них обозначение концепта - предвестие социальных потрясений выделяется и остается самым распространенным.

Российская армия решила все проблемы и продолжает наращивать свою **мощь**. [6.]

新赛制震动 (вздрогнуло) 中国体操. 已经有消息表明, 在下届东京奥运会上, 体操团体项目的赛制将再次做出巨大的改变, 参加团体项目的参赛人数将由现在的五名减少到四名, 而这种改变给中国体操队带来的挑战无疑是巨大的.

В примере в русском и китайском языке используют метафоризации **вздрогнуть**, у которого осуществляется переносное значение: от дрожания чего-то до оказывания влияния чего-либо, от видного действия превращается в невидное влияние.

В общем в китайском языке больше глаголов, связанные с иероглифом 动(движение), 感动 (растрогать)

、震动 (трясти)、振动 (колебаться) и др., они соотносятся с русскими метафорами. Сравнивая эти метафоры, можно прийти к выводу, что они осуществляют перемену от конкретного действия к абстрактному воздействию.

Метафора актуализируется обычно с помощью использования таких источников: трясет, эпицентр, землетрясение и также социальное потрясение, в китайском языке 地震(землетрясение), 震 (сотрясение), 社会震荡 (социальное потрясение). Денотат выражения такого типа метафоры- непредсказуемое поведение видных политиков и финансистов. В этом случае метафоризация происходит в следующих значениях: быстроты протекания и непредсказуемости, разрушительности.

В главной оппозиционной партии Франции «Союз в поддержку народного движения» (СПНД) продолжается политическое землетрясение. [7.]

2013年6月23日凌晨3时, 38岁的江西省新干县原副县长刘建军在广东省珠海市一酒店被公安机关抓获。随后, 曹正光(吉林白山市人)、苏铁(苏荣之子)相继被调查, 江西官场地震(землетрясение)的序幕被拉开了。

Политическое разочарование, свержение старых идеалов общества получило определенное социальное потрясение в дискурсе СМИ.

Советская власть стояла на прочном основании и до поры до времени реализовывала идеалы многих людей. Поэтому долго и продержалась – целых 70 лет. Почему она так быстро пала – эту загадку еще предстоит разгадать. Впрочем, в масштабах истории человечества само по себе «социальное потрясение» – нормальный общественный процесс. Он случается сплошь и рядом. [8.]

尽管如此, 就整体而言, 2016年世界经济与政治中最突出的特征应该还是新兴市场经济社会震荡深化扩大。

Последствие землетрясения является тектоническим перемещением. Разломы-сплюснутые разрушение горных пород в результате движений земной коры. Характеризуя смещение, разрушение старого и становление государств, и данный слот приобретает позитивную окраску.

Окончание холодной войны вызвало тектонический сдвиг на Африканском континенте. Утратив важнейшее геополитическое значение как поле соперничества между сверхдержавами и потеряв внешние источники финансирования. [9.]

Так, мы приводим к выводу, что слот *землетрясение* формирует следующие смыслы: из-за недовольства общества происходит какое-то событие в обществе, что оказывает серьезное влияние на общество.

Некоторые метафорические словоупотребления относят современную политическую ситуацию в стране с деятельностью вулкана: просыпающий вулкан, мощный выплеск, лава, горячий пепел, огнедышащее жерло и др. [10.]

Вулкан - коническая гора, и вершине ее кратер, через который из недр земли времени от времени извергается огонь, пепел, горячие газы, пары воды и пороки пород. Концепт, получившие метафорическое обозначение в этой сфере.

Политика, – народное возмущение, мощное проявление недовольства, террора и преступности. [10.]

«Регион сейчас напоминает политический вулкан, и скандалы, связанные с местными элитами, – яркий признак этой нестабильности, – отмечает политолог Юрий Москвич. – При этом негативная информация, которая постоянно появляется в массмедиа, на берегах Енисея не становится поводом для каких-то громких уличных акций. [11.]

В этом случае метафоризация характеризуется несколькими смысловыми компонентами: опасность, разрушительная сила и др.

Примирившись с судьбой, человеческая лава тихо-тихо начинает терять температуру кипения, успокаивается, затихает. [12.]

Метафорическое политическое и социальное проявление в стране как извержение вулкана, моделирует действительность агрессивности и опасности: недовольство народов и разгул преступности достигается таких размеров, и нельзя остановить их, они разрушают и сметут все препятствия на своем пути. Формируемые у читателя прагматические смыслы, способные вызывать негативные и эмоциональные влияния на адресата провоцированием в нем состояния тревоги и опасности. К сожалению, метафора со слотом «извержение вулкана» отсутствует в китайском языке.

Источниками метафорической экспансии являются такие концепты исходной сферы, как 崩塌 (обвалиться), 崩陷 (обрушиться), 倒塌 (рухнуть) в китайском языке, лавина, снежная лавина, лавинообразный, обвал, ледовый обвал, обрушиться. [13.]

Лавина земли и льда, снега, эти концепты может извергаться со склонов и разрушают все препятствия на пути. В политическом дискурсе обычно это имеет переносное значение: какая-то разрушительная сила ведет к неприятному последствию.

Труд Кейса Вааймана едва уместился в двух томах,

и он разительно отличается от того необъятного, лавинообразного потока литературы на духовные и околодуховные темы, которая удручает угрожающей поверхностностью редуций и грубых компиляций. [14.]

从急速崛起到快速崩塌国民老公宁泽涛B面让人惊讶。从一个众人喜爱的高情商、高颜值的明星运动员，到游走于体育和娱乐、道德和任性的边缘，宁泽涛的急速崛起和坍塌的过程让人惊讶，又让人迷茫甚至费解。

Значение быстрого ухудшения ситуации и изменение положения актуализируется с помощью использования концепта «обвал» или «обломки скал».

Обвал юаня принесет проблемы и КНР, и РФ, которая переходит с Китаем на взаиморасчеты в национальных валютах. [12.]

Экономическая и финансовая и даже нравственная сфера является частотным употреблением в этом процессе метафоризации. Можно понять, что финансовый кризис, банкротство метафорически осмысляются как лавина и обвал. А в этих случаях приватизация, ваучеризация и необдуманные решения служат причинами их возникновения.

Лавина экономических санкций против России является наглядным примером таких действий. Разумеется, эти санкции способны нанести значительный ущерб российской экономике. [12.]

央行公布7月金融数据，7月新增信贷和货币呈现雪崩(обвал)状态。公开资料显示，7月广义货币M2同比增长10.2%。当月人民币贷款增加4636亿元，贷款增速分别比上月末和去年同期低1.4个和2.6个百分点，而6月人民币贷款增加1.38万亿元，同比少增1.01万亿元。(2016 У Минь В первой половине года расходы страховых компаний на компенсацию увеличились на 25% по сравнению с аналогичным периодом прошлого года, чтобы задействовать потенциал страховой помощи при стихийных бедствиях.)

Таким образом, в такой метафоризации с источниками **雪崩**, **崩溃** (крушение), **обвал**, **лавина**, обычно проявляется какой-то непредсказуемое и опасное событие.

Источником метафоризации являются концепты **раздуть**, **раздуть**, **задымиться**, **пламя**, **огонь**, **млеть**, **гореть** и др., соответственно в китайском языке **火焰** (огонь), **燃烧** (гореть), **点燃** (зажигать), **火**, **等等**. [8.]

Самый главный концепт в этом слоте-пламя, которое может разрушать все и имеет почти самую большую разрушительную силу. Пламя может пригодиться людям, также может создавать опасность. Поэтому в этом слоте акцентируют значение тревожности, опасности и не-

предсказуемых сокрушительных последствий.

Использование данного слота главным образом нужно для того, чтобы выразить значение бурного проявления чего-нибудь, как реформа, революция, и конфликт, война и т.д. Они имеют общие характеристики с очень большими разрушениями. Например:

Фоновые знания, формируемые в стране событиями и трагедиями, становятся основой в восприятии концепта и требуют развертывания метафоры в тексте.

Почему мы не верим, что страна тлеет, как торфяник? Почему мы убеждены, что все само собой устроится? Почему, явственно видя разделение России на выродившуюся элиту и обреченное, всех прав лишенное большинство, мы вспоминаем о катастрофичности происходящего, только когда этот потаенной огонь вырывается наружу? Ведь уже не тлеет. Уже – горит. [14.]

А в китайском языке особенно выделяется один тип использования **火**(пламя), который может символизировать расцвет чего-то.

17日，一张温暖的照片刷爆网络：在漆黑的路上，一名男子骑着三轮车，三轮车后面载着一个头发花白的老人，一辆警车打开了大灯缓慢前行，为三轮车照亮回家的路。人民日报微博转发这张照片，截至昨天下午4点，已获得18300个转帖，12.5万个赞，阅读量超过1400万。就如一位网友所说，“你们不仅照亮了回家的路，也温暖了这个寒冷的冬天。”网友随手一拍，让这辆警车火(пламя)了。

Результаты

Так, в большинстве моделей метафорических словоупотреблений, общественные потрясения — это стихийные бедствия. Характеризуя политическую, социальную экономическую и финансовую сферу, несут явно выраженный негативный прагматический смысл. Они создают образ опасной и непредсказуемой действительности. В такой ситуации выжить и противостоять происходящим процессам практически невозможно.

Данные количественного анализа позволяют утверждать, что самой продуктивной сферой-источником метафоризации действительности в обоих языках стала концептосфера «земной шар», к которой были отнесены 65 метафор из российских дискурсов и 47 - из китайских публикаций, что составляет около двух третей всех исследованных словоупотреблений. В процессе исполнения политических целей формируются политические иерархия, в которых высокопоставленные кадры находятся на высшем месте. А для указания политических причин или начала каких-то событий, китайцы предпочитают использовать метафоры фрейма почвы, а русские фреймы недр-земли.

Концептуальные элементы понятийной сферы «Неживая природа» (фреймы)	СМИ России	СМИ Китая
РЕЛЬЕФ	4(3.8 %)	3(4.2%)
ПОЧВА	2 (1.9 %)	3 (4,2 %)
СТИХИЙНЫЕ БЕДСТВИЯ	13 (12.5%)	10(14%)
ВРЕМЯ ГОДА	4 (3.8 %)	3 (4.2 %)
ВСЕГО	106 (100 %)	72 (100 %)

ЛИТЕРАТУРА

1. Тупицына Ирина Николаевна, Скороходова Елена Юрьевна. [Электронный ресурс]: Природа метафоры и ее использование в современной российской прессе // Вестник ЧелГУ. 2009. №22. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/priroda-metafory-i-ee-ispolzovanie-v-sovremennoy-rossiyskoy-pressе> (дата обращения: 22.09.2020)
2. Проханов А., Ночевала тучка золотая... [Текст] / А. Проханов // «Завтра». – 2002. - № 4. – с. 9.
3. Выступление Владимира Путина на инвестфоруме «Россия зовет!». Онлайн-трансляция. [Электронный ресурс]: ТАСС, 13 октября 2015 год. Режим доступа: <https://tass.ru/ekonomika/2341304> (дата обращения: 12.09.2020)
4. Новости дня. [Электронный ресурс]: РИА Новости, 18.06.2020. Режим доступа: <https://ria.ru/20020618/176334.html> (дата обращения: 12.09.2020)
5. Партия «Республиканцы». [Электронный ресурс]: РИА Новости, 11.06.2017. Режим доступа: <https://ria.ru/20170611/1496099219.html> (дата обращения: 15.09.2020)
6. П.С.Гуревич. [Электронный ресурс]: Феном социальных потрясений. Режим доступа :https://iphras.ru/uplfile/histan/kruglye_stoly_pdf/fenomen_sotsialnyh_iotyazseniy.pdf (дата обращения:15.09.2020)
7. Борисов Д.И. Китайские решения африканских проблем. [Электронный ресурс]: Независимая газета, 2.11.2015. Режим доступа: https://www.ng.ru/courier/2015-11-02/10_africa.html (дата обращения: 2.09.2020)
8. Чудакова Н. М. Метафоры из сферы-источника «Природа» в современных СМИ // Речевая культура в разных сферах общения: Сборник статей сотрудников проблемной лаборатории «Речевая культура в разных сферах общения». Выпуск 1 / Сост. Т. С. Кириллова, Г. А. Авдеева. Нижний Тагил, 2003. С. 64 - 72.
9. Чернявский А. Красноярский политический вулкан [Электронный ресурс]: Независимая газета, 18.02.2014. Режим доступа: https://www.ng.ru/ng_politics/2014-02-18/13_krasnoyarsk.html (дата обращения: 3.09.2020)
10. Харабадзе Г. Опасные гастроли советского грузина. [Электронный ресурс]: Новая газета, 18.03.2004. Режим доступа: <https://novayagazeta.ru/articles/2004/03/18/22695-georgiy-harabadze-opasnye-gastroli-sovetskogo-gruzina> (дата обращения: 6.09.2020)
11. Стародубцева Л.В. Научный путеводитель по лабиринтам духовности. [Электронный ресурс]: Независимая газета, 25.09.2009. Режим доступа: https://www.ng.ru/ng_religii/2009-05-20/7_Spirituality.html?id_user=Y(дата обращения: 9.09.2020)
12. Юань приблизился к обвалу. [Электронный ресурс]: Рамблер/Финансы. Режим доступа: <https://finance.rambler.ru/economics/31868541-yuan-priblizilsya-k-obvalu/> (дата обращения: 3.09.2020)
13. Андрей Гамалов // «Консерватор», №13, 11—17 апреля 2003 года. [Электронный ресурс]: LiveJournal. Режим доступа: <https://ru-bykov.livejournal.com/3176910.html> (дата обращения: 4.09.2020)

© Некрасова Александра Игоревна (010290@pnu.edu.ru), Беляева Олеся Николаевна (003835@pnu.edu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДИСКУРСИВНЫЕ ФОРМУЛЫ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА: ПРАГМАТИКА В РЕЧИ

DISCURSIVE FORMULAS OF SPOKEN LANGUAGE WHEN LEARNING SPANISH: PRAGMATICS IN SPEECH

Ramírez Rodríguez Pablo

Summary: Language reproduction is described as an interactive process consisting of a specific type of knowledge (Schiffrin: 2000). Such expressive and social communication skills that are related to each other include three types of skills: the cognitive ability to present concepts and ideas through language. Of these three skills, this paper focuses on textual abilities that include criteria for speech organization, as well as recognition of coherence and connectivity mechanisms.

Keywords: discursive formulas, colloquial speech, foreign language, pragmatics, discourse, speech acts.

Рамирес Родригес Пабло

Аспирант, РУДН, Москва
ramires-rodrigues-p@rudn.ru

Аннотация: Воспроизводство языка описывается как интерактивный процесс, состоящий из определенного типа знаний (Schiffrin: 2000). Такие знания коммуникации выразительные и социальные, которые связаны друг с другом, включают в себя три типа навыков. Из этих трех навыков в данной работе интерес направлен на текстовые способности, которые включают в себя критерии организации речи, а также признание механизмов согласованности и связности дискурса.

Ключевые слова: дискурсивные формулы, разговорная речь, иностранный язык, прагматика, дискурс, речевые акты.

На первый взгляд, идентифицировать дискурсивные частицы в определенной коммуникативной ситуации может быть сложно. Кроме того, объект исследования находится в относительно новой языковой области и поэтому он мало известен на данный момент. В соответствии с термином «дискурсивный» у человека ожидается наличие всего лексического багажа языка, поскольку он постоянно его используем в процессе общения. Тем не менее, это группа небольших слов, чья семантическая нагрузка иногда настолько сложна, что затрудняет процесс перевода. Априори, эти единицы могут быть не очевидны в коммуникативном акте, однако они абсолютно необходимы как для говорящего, так и для собеседника, чтобы достичь прочного и связного дискурса.

Многим недавним исследованиям, которые посвящены области дискурсивных формул языка, предшествует ряд различных перспектив и определений, которые препятствуют согласию единодушного определения для этих дискурсивных единиц. Однако большинство исследователей согласны с тем, что эти единицы дискурса ориентированы и связаны с дискурсивной связностью (Renkema: 1999).

Большинство из этих единиц — это разговорные частицы, типичные для разговорного языка, которые мало изучены. Эти частицы принадлежат к культурному наследию говорящего, который воспроизводит их в определенном коммуникативном контексте, почти

бессознательно. Это отражается в любом речевом акте, представляя последовательность открытия, закрытия или даже вставки в разговорах, которые мы ведем ежедневно, где дискурс приобретает значение, более связанное с контекстом, в котором он развивается (Berenguer: 1995).

В терминах концепции дискурсивной формулы утверждают, что «Формулы дискурса — это неизменные лингвистические единицы, функция которых заключается в том, чтобы указать («отметить») отношения, установленные между двумя текстовыми сегментами. Эти единицы не выполняют никакой синтаксической функции, но представляют собой надрегиональные связи, которые облегчают текстовое единство и интерпретацию предложений» (Zorraquino, Portolés: 1999).

Термин «дискурсивная формула» принадлежит С. J. Fillmore, который основал теорию «Грамматика конструкций». До появления программной статьи *“Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: the Case of Let Alone”* (Fillmore: 1988), положившей начало этой теории, С. J. Fillmore было написано еще две статьи: *“On fluency. In Individual differences in language ability and language behavior”* (Fillmore: 1979) и *“Remarks on contrastive pragmatics. Contrastive linguistics: Prospects and problems”* (Fillmore: 1989). В первой статье говорится о роли лингвоспецифичных фиксированных выражений, а во второй рассматривается доказательство возможности сравнения прагматических явлений в разных языках.

Если сопоставить дискурсивные формулы с конструкциями, то главное отличие заключается в отсутствии синтаксиса внутри них, так как они уже полностью прошли путь прагматикализации. Обычные конструкции содержат в себе слоты, которые заполняются переменными. В Конструкции «*What's X doing Y?*» (Kay, Fillmore: 1999), как в предложении «*What is this fly doing in my soup?*» видно, что место переменной X занимает некоторый субъект или объект, а позицию Y – место, в котором X не должен находиться. Таким образом, следующее предложение неприемлемое «*What is this soup doing in my fly?*» А поскольку все элементы у дискурсивных формул фиксированы, в них таких переменных нет.

В связи с семантикой у обычных конструкций задается формула: предикатное слово со своей аргументной структурой. В случае дискурсивных формул ситуация совсем другая: даже если в формуле есть предикат, он ведет себя нестандартным образом. В двух словах дискурсивная формула представляет собой целое законченное предложение, которое характеризуется прагматической интонацией и отображает иллюкутивную силу жестикულიцей.

Как уже упомянуто выше, дискурсивные формулы, в отличие от обычных конструкций, в большой степени принадлежат к области прагматики. Из этого вытекает, что дискурсивные формулы следует классифицировать как особые речевые акты. Одновременно, контексты, в которых они появляются, тоже являются ничем иным как речевыми актами.

Каждой дискурсивной формуле приписывается антецедент, т. е. стимул для ее произнесения (Fillmore: 1989). Таким образом, это главная особенность описания дискурсивных формул, в отличие от конструкций. Более того, С. J. Fillmore отметил, что такие выражения представляют хороший пример языковых единиц, у которых вовсе нет семантики, так что связь между прагматикой и синтаксисом осуществляется напрямую. Если это верно, то при описании дискурсивных формул следует опираться на классификацию речевых актов так же, как обычно лексикографы опираются на семантические классификации языковых единиц при анализе их употреблений. Поэтому, в первую очередь, необходимо разработать специальную прагматическую разметку для антецедентов, но при этом, различая антецеденты, которые являются вопросами, утверждениями и императивами, в отдельных случаях представляем прагматическую информацию об антецеденте.

Ярким примером появления дискурсивной формулы будет разговор о погоде, где человек часто выбирает стереотипные и почти ритуализированные диалоговые формулы с ценностью одобрения на то, что сказал говорящий, данные формулы удобны для такого контекста.

Таким образом, перед утверждением “кажется, что пойдет дождь” (*исп. Parece que va a llover*) могут быть выделены следующие дискурсивные формулы в ответ: “так кажется”, “похоже на то”, “это правда”, “это точно”, или в испанском языке “*pues sí*”, “*eso parece*”, “*parece que sí*” и т. д. Кроме того, в ходе разговора и другие факторы несомненно играют важную роль в коммуникативной ситуации, такие как: интонация, просодия и жесты, которые часто сопровождают эти единицы, что также могут оказывать положительное или отрицательное влияние в соответствии с контекстом.

В дополнение к этим элементам, которые сопровождают дискурс, мы не можем забыть о важности прагматической ценности, которая подчеркивает возможные значения или интерпретации дискурса. Цель дискурсивных формул — указать функцию и облегчить обработку и производство дискурса. Они отличаются, главным образом, функционированием.

В то же время, когда началось изучение этих сложных единиц, то было замечено, что на разных языках в контексте они выглядят по-разному, а также частота их использования варьируется в зависимости от контекста. Таким образом, в русском языке можно подумать, что все дискурсивные единицы принадлежат к разговорному языку. Однако они часто появляются даже в научных текстах, чтобы привлечь внимание читателя. С другой стороны, английский стремится к упущению этих единиц, поскольку считается, что им не хватает стиля, и поэтому их следует избегать.

Описываемый тип языковой дивергенции является основной причиной, которая приводит к стилистическим ошибкам, неизбежным даже при наличии словарей. Поэтому с лексикографической точки зрения разрешить эти пробелы в области дискурсивных маркеров является амбициозным решением, поскольку достигнутые к настоящему времени успехи скромные и выступают в качестве одноязычного словаря.

Особенность этих разговорных дискурсивных единиц заключается в сложности объяснения истинного смысла, поскольку она не исходит из самой дискурсивной формулы, а требует определенного контекста. Возможно, сложность их интерпретации заключается в том, что большинство этих формул дискурса включают в себя формы, принадлежащие нескольким грамматическим категориям, которые не работают в качестве прототипов этих категорий. Таким образом, *hombre*, *vamos*, *anda* или *venga* не используются в соответствии с их природой, то есть они не принадлежат ни к вербальной форме, ни к существительному, но эти случаи претерпели трансформацию, превращаясь в диалоговые маркеры.

– *Мне нужна срочно твоя помощь, иначе не смогу до-*

писать статью! – вот ещё! Ты мне никогда не помогал, а теперь я должен тебе помочь?

(Отказ на предложение или просьбу) – *necesito tu ayuda urgentemente, si no no podré terminar el artículo. – Si hombre! Tú nunca me has ayudado, ¿y yo ahora tengo que ayudarte?*

В случае русского языка, объяснение перед дискурсивными формулами «в чем дело?», «а в чем тогда дело?» и «в чем дело-то?», выведено, как и в испанском языке, из определенной деградации во время разговора. Первый вариант нейтрален: после того, как начался разговор, собеседник хочет узнать, что происходит, и задает следующий вопрос: (а) *В чем дело?* (Исп. *¿Qué pasa?* букв. *что происходит?*). Во втором варианте заметно появление нового элемента, наречие *тогда*, которое показывает предыдущую и безуспешную попытку говорящего узнать ответ на вопрос, и он снова спрашивает (б) *А в чем тогда дело?* (Исп. *¿Entonces qué pasa?* букв. *тогда что происходит?*) В третьем примере видно, что сообщение не является плодотворным и что говорящий, столкнувшись с ранее неудачными попытками, все еще игнорирует этот вопрос, поэтому он вынужден задавать один и тот же вопрос, но более строгим тоном и с появлением укрепляющего элемента *-то*, (в) *В чем дело-то?* (Исп. *¿Pero entonces qué pasa?* букв. *но тогда что происходит?*)

(2) — *Так. А в чём дело? — опомнился Егор. — Не понимаю, объясни, пожалуйста. [Василий Шукшин. Калина красная (1973)]*

(3) — *Да я совсем не про то... — А в чём тогда дело? Он понял, что Орли притащила его к себе в дом вовсе не потому, что пожалела одинокого пьяного человека посреди холодной Москвы. [Алексей Иванов. Комьюнити (2012)]*

(4) — *А в чём дело-то? — спросил он обиженно, шёпотом. [Василий Шукшин. Калина красная (1973)]*

Все это говорит о том, что что-то, кажущееся таким простым и существующим на других языках, не должно оставаться незамеченным. В этих примерах отмечается, что на испанском языке, хотя и с проявлением некоторых особенностей, существуют эквиваленты для каждого из предложенных ранее вариантов на русском языке. Проблематика начинается, когда появляются русские формулы, в которых используется одна и та же дискурсивная формула в разных контекстах, затрудняя интерпретацию значения формулы в каждом контексте и, следовательно, перевод на испанский язык.

Во время изучения иностранного языка очень часто встречаются ситуации, в которых мы не знаем как реагировать, особенно в ситуациях общения, таких как ежедневное принятие извинений или просто ответ на благодарность. Если преподаватели будут помнить и наблюдать за учениками это ежедневно, то можно увидеть,

что существует много неудобных ситуаций, вызванных недостатком знаний определенных формул социально-го взаимодействия, с которыми сталкиваются студенты иностранного языка, особенно на начальных уровнях, когда они не знают, как реагировать на приветствие, презентацию или поздравление в ходе ежедневных взаимодействий.

В повседневной жизни каждый человек находится в окружении ситуаций общения, в которых используются выражения, многие из них фиксированные и идиоматические, составляющие часть социальных взаимодействий говорящих на испанском языке и без которых общение может быть затруднительно. Знание этих фразеологических единиц, которые используются заранее определенным и институционализированным способом может помочь изучающим второй язык улучшить их способность к взаимодействию в большинстве повседневных ситуаций и, следовательно, их коммуникативную компетентность в испанском языке, такую как формулы рутина.

Исходя из вышесказанного, дискурсивные формулы являются лингвистическим отражением привычных ситуаций общения. Они являются выражениями, которые установлены социокультурно из-за их многократного использования в определенных повседневных ситуациях, пока они не становятся неотъемлемой частью развития определенных разговорных обменов между спикерами сообщества (Corpas: 1996).

Эти формулы по умолчанию используются докладчиками в социальных коммуникативных ситуациях для приветствия, извинения, благодарения, обещания и т.д. или с функцией открытия, закрытия или перехода в речи. Таким образом, будучи связанными с конкретной ситуацией и составляющими лингвистически и социально установленные элементы, они становятся частью лексического компонента выступающих и становятся необходимыми для обеспечения коммуникативного успеха и прагматической и социокультурной адаптации в коммуникативном обмене. Как показано ранее, по отношению к лексическому подходу говорящие сохранили в ментальном лексиконе эти минимальные единицы коммуникации в целом и в конкретных ситуациях используют их и интерпретируют как таковые.

Кроме того, тот факт, что они определяются коммуникативной ситуацией, делает их предсказуемыми в определенных контекстах. Таким образом, по словам G. Corpas, «они способствуют быстрой обработке языка, так что говорящие могут тратить больше времени на планирование более длинных единиц речи и заботу о социальных аспектах общения» (Corpas: 1996), и, с другой стороны, как объясняет J. B. Yagüe, «они одобряют принцип комфорта, потому что говорящий не вынуж-

ден разрабатывать всю свою речь, а использует эти заранее установленные формулы, которые распознает его собеседник и которые ведут к более быстрой и более эффективной коммуникации» (Yagüe: 2003).

Все эти характеристики, которые упомянуты выше, делают формулы разговорной речи достижимой целью обучения для учеников начальных уровней и очень прибыльными в их социальных взаимодействиях, учитывая, что они не обладают сильным знанием нового языка, то они обеспечат им беглость и уместность, а также помогут получить прагматичный результат, будучи в состоянии сосредоточить свои усилия на создании новой информации, которую они хотят предложить, а не столько на разработке этих коммуникативных актов. Из того, что на данный момент связано с процессом преподавания и обучения, можно выделить две характеристики рутинных формул: их предсказуемость и тот факт, что они кажутся связанными с ситуациями социального взаимодействия. Зная об этом, преподаватели могут работать над ними в классах, предвидя их потребности в соответствии с лингвистическими функциями, которые они имеют в качестве цели обучения и всегда сопровождают их контекстом использования в коммуникативных обменах.

Согласно R. D. Lewis (1997), учитель должен помочь ученику осознать эти сегменты, которые будут способствовать отражению и усвоению как лексических элементов, так и фонологических и грамматических аспектов. Фактически, еще один из принципов, на которых основана эта теория — это концепция, что язык сформирован грамматизированной лексикой, то есть эта идея основана на «принципе идиоматичности». При понимании языка как набора готовых блоков эти сегменты должны преподаваться с лексической точки зрения, то есть без их внутреннего анализа, особенно в первые моменты, фундаментальная проблема для работы с обычными формулами с начальных уровней.

Во время работы с обычными формулами в классе, их обучение в контексте должно поощряться, чтобы способствовать развитию, в то же время, коммуникативной и межкультурной компетенции обучающихся испанского языка. В ходе осуществляемой деятельности и практики преподаватели должны учитывать не только формальные характеристики рутинных формул, такие как их возможная фиксация и идиоматичность, но также такие вопросы, как реестр, к которому они принадлежат, или частота использования, уровень обучения, в котором можно работать на основе вышеупомянутых характеристик и коммуникативных функций, которые являются лингвистическим показателем или культурным содержанием, которые мы намереваемся рассмотреть, а также межкультурные аспекты, которые мы хотим отразить.

Заключение

На протяжении всей истории проверялась актуальность дискурсивных маркеров в разговоре коммуникативного и социального взаимодействия, задача которого состоит в том, чтобы структурировать дискурс, не только упорядочивая компоненты аргумента, но и служить руководством для семантического умозаключения, направляя рассуждения во время разговора и устанавливая различные отношения, будь то инициация, причинность, сложение, преемственность, оппозиция, согласие или закрытие (Portolés: 2009). Кроме того, они способствуют согласованности, сплоченности и логическому развитию разговора. В этой работе проанализирована проблема наиболее часто используемых разговорных дискурсивных формул, приписывая новое лексическое видение испанскому языку с семантико-прагматической точки зрения. Таким образом, можно сделать вывод, что семантические и прагматические свойства не могут быть отделены от функций, которые они выполняют в дискурсе, особенно при анализе прагматического компонента, так как необходимо учитывать как внешнюю прагматику текста, так и внутреннюю.

Изучение фразеологических единиц этого типа способствует развитию коммуникативной компетенции, которая является основной целью процесса преподавания и изучения второго языка, в данной работе рассмотрен испанский язык. Мы считаем, что учащийся осуществляет эффективное взаимодействие на испанском языке, когда его участие в коммуникативном обмене является успешным, то есть когда он использует необходимый лингвистический контент, адаптируя свою продукцию к коммуникативной ситуации и принимая во внимание контекст. В этом смысле, для того чтобы общение было эффективным, важно, чтобы выбор лексических единиц, в данном случае обычных формул, которые выполняет учащийся, соответствовал лингвистическим функциям, которые происходят в этом взаимодействии с социокультурной, прагматичной и дискурсивной точки зрения.

С другой стороны, необходимо помнить, что этот успех во взаимодействии, в свою очередь, усилит эффективный компонент обучения, который непосредственно повлияет на улучшение процесса обучения и представление ученика о себе как о говорящем.

В ходе работы сделан вывод, что дискурсивные формулы, будучи фразеологическими утверждениями, представляют собой сложные лексические единицы, которые студенты будут понимать как лексические сегменты, а их использование способствует обучению и выработке беглости и правильности речи говорящего при взаимодействии на испанском языке; когда это связано с ситуациями социальной коммуникации. В некоторых случаях

доступны различные варианты формулы, что улучшит качественные знания лексики и будет способствовать адаптации к обучению студентов использованию в контексте. Составляя лингвистические функции и являясь частью ситуативных взаимодействий, они могут легче усваиваться учащимися посредством как косвенного, так и прямого обучения.

Мы должны учитывать как студенческую культуру, убеждения, языковые особенности, социокультурные привычки и обычаи, так и те, которые типичны для обществ, в которых говорят на испанском языке, и содействовать работе, в которой обе культуры присутствуют в глобальном развитии студента как говорящего на испанском языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Berenguer J.A. (1995) "Marcadores discursivos y relato conversacional". *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*, (18), 109-120.
2. Corpas Pastor G. (1996) "Manual de fraseología". Gredos, Madrid.
3. Fillmore C.J. (1978) "On the organization of semantic information in the lexicon". *Parasession on the Lexicon*, 148-173.
4. Fillmore C.J. (1998) "The mechanisms of "construction grammar". In *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (Vol. 14, pp. 35-55).
5. Fillmore C.J. (1989) "Grammatical construction theory and the familiar dichotomies". In *North-Holland Linguistic Series: Linguistic Variations* (Vol. 54, pp. 17-38). Elsevier.
6. Kay P., & Fillmore C.J. (1999) "Construction grammar and linguistic generalizations: The whats X doing Y? construction". *Language*, 75, 1-33.
7. Lewis M., Gough C., Martínez R., Powell M., Marks J., WOOLARD G.C., & RIBISCH K.H. (1997) "Implementing the lexical approach: Putting theory into practice" (Vol. 3, No. 1, pp. 223-232). Hove: Language Teaching Publications.
8. Renkema J. (1999) "Introducción a los estudios sobre el discurso". Barcelona: Gedisa.
9. Schiffrin D. (2000) "Discourse markers: Language, meaning, and context". *The handbook of discourse analysis*, 1, 54-75.
10. Yagüe M.I. (2003) "Un modelo de control de acceso basado en la semántica". *RedIRIS: boletín de la Red Nacional de I+ D RedIRIS*, (66), 63-66.
11. Zorraquino M., & Portolés J. (1995) "Los marcadores del discurso". *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3, 4051-4213.

© Рамирес Родригес Пабло (ramires-rodriges-p@rudn.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский университет дружбы народов

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЫ)

Феопентова Светлана Владимировна

старший преподаватель, Российский государственный
аграрный университет-МСХА имени К.А. Тимирязева
sfeopentova@mail.ru

MODERN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF A LANGUAGE GAME IN ENGLISH (ACCORDING TO THE ENGLISH-LANGUAGE PRESS)

S. Feopentova

Summary: The article presents the results of the study of the language layer of the English-language press for the actualization of the language game from the point of view of its communicative task. The **purpose** of the article is to establish modern trends in the creation and use of such technique as a language game in the English-language press. **Tasks:** to establish a working definition of the concept of a language game; systematize the types of language games; to highlight the models of the language game on the basis of practical material; to define the communicative task of the language game in the English-language press. **Hypothesis:** the events of the last year (the coronavirus pandemic and related circumstances), being a significant factor that influenced the activities of states in general, and the lives of individuals, in particular, having received large-scale coverage in the media, provoked an active discussion in the press, including in English. It seems that such a colossal event requires journalists to use special methods of linguistic influence on the audience, one of which is a language game. **Methods:** method of systematization and generalization, sampling of examples, linguo-stylistic analysis. The **material** of the research was newspaper articles headings containing the language game. The headlines selected for the study were obtained by the method of continuous sampling from electronic versions of English-language (The Independent, The Telegraph, The Guardian, The Times, The Sun, The American Conservative) newspapers and magazines of various thematic focus for 2019–2020. **Results:** the article presents the results of the analysis of the use of the language game in the English-language press in terms of the implementation of the communicative task of journalists, in particular in the aspect of manipulative influence and imparting imagery to the presented material. Language game is one of the most widespread techniques used in journalism. The popularity of this technique in headlines is due to its formal and evaluative nature.

Keywords: language game, style-forming technique, word formation, word-formation activity, coronavirus pandemic, manipulative influence, English-language press.

Аннотация: В статье представлены результаты исследования языкового пласта англоязычной прессы на предмет актуализации языковой игры с точки зрения коммуникативной задачи. **Целью** статьи является установление современных тенденций в создании и использовании такого приема, как языковая игра в англоязычной прессе. **Задачи:** установить рабочую дефиницию понятия языковая игра; систематизировать виды языковой игры; на практическом материале выделить модели языковой игры; определить коммуникативную задачу языковой игры в англоязычной прессе. **Гипотеза:** события, происходящие во всем мире (пандемия коронавируса и связанные с ней обстоятельства), являясь существенным фактором, повлиявшим на деятельность государств, в общем, и жизнь отдельных людей, в частности, получив масштабное отражение в СМИ, спровоцировала активное обсуждение в прессе, в том числе в англоязычной. Представляется, что столь колоссальное событие требует от журналистов особых способов языкового воздействия на аудиторию, одним из которых является языковая игра. **Методы:** метод систематизации и обобщения, сплошной выборки примеров, лингвостилистического анализа. **Материалом** исследования послужили заголовки, содержащие языковую игру. Отобранные для исследования заголовки были получены методом сплошной выборки из электронных версий англоязычных (The Independent, The Telegraph, The Guardian, The Times, The Sun, The American Conservative) газет и журналов различной тематической направленности за 2019–2020 годы. Результаты: в статье представлены результаты анализа использования языковой игры в англоязычной прессе с точки зрения реализации коммуникативной задачи журналиста, в частности, в аспекте манипулятивного воздействия и придания образности излагаемому материалу. Языковая игра является одним из наиболее распространенных приемов, используемых в публицистике. Популярность данного приема в заголовках обусловлена их формальной и оценочной природой.

Ключевые слова: языковая игра, стилообразующий прием, словообразование, словообразовательная активность, пандемия коронавируса, манипулятивное воздействие, англоязычная пресса.

Социальные и политические изменения, смена формата подачи информации в публицистике привели к переменам, которые отразились не только в тематической направленности изданий, но и в языке средств массовой информации. Так, одной из тенденций

в текстах современных СМИ является демократизация языка, что включает в себя нарушение языковых норм для достижения коммуникативных целей автора. Одним из средств, которое позволяет успешно достичь этих целей, является языковая игра (далее – ЯИ).

Языковая игра как стилистический прием и средство эмоционального воздействия на читателя является объектом пристального внимания современных отечественных и зарубежных лингвистов (В.В. Васюк и О.В. Егорова [1], Е.А. Власова и К.А. Испаева [3], Е.А. Неревяткина и Н.А. Белова [4], М. Хорубет [10], Р. Дебора и Дж. Абел [9] и др.). Такой научный интерес обусловлен тем фактом, что языковая игра обладает колоссальным потенциалом оказания образного, манипулятивного потенциала на читателей. Исследователи медиа сходятся во мнении, что в современном обществе ведётся непрерывная информационная война, поэтому создатели новостей делают все возможное, чтобы сформировать в обществе нужное мнение. Журналисты находятся в постоянном поиске новых способов привлечь внимание читателей, акцентируя внимание именно на нужных аспектах. С целью создать яркий, образный материал часто используется прием игры слов.

ЯИ окружает нас везде – художественная литература, тексты публицистического жанра, реклама, разговорная речь. Несмотря на широкое использование данного приема в различных контекстах, до сих пор нет единого подхода к определению границ языковой игры. Условно все подходы к определению языковой игры можно разделить на широкий и узкий.

Широкий подход связан с философским пониманием языковой игры как одного из видов языковой деятельности человека. Основоположителем такого подхода является австрийский философ Л. Витгенштейн, который и ввел термин «языковая игра». Термин “Language game” произошел от немецкого “Sprachspiel” и используется для описания языка как системы конвенциональных правил, в которых участвует говорящий. Философ определяет это языковое явление как «целое, состоящее из языка и тех видов деятельности, с которыми он сплетен» [2, с. 82].

Более узкое понимание ЯИ нашло отражение в работе В.З. Санникова «Русский язык в зеркале языковой игры», в которой автор рассуждает о соотношении таких понятий, как «речевая игра» и «языковая игра» и утверждает, что языковая игра действительно функционирует в речи, а эффект зависит от особенностей собеседника и ситуации, то есть от экстралингвистических факторов, термин «языковая игра» предпочтительнее, так как игра возможна только в том случае, если говорящий знаком с языковыми нормами, способами их употребления и интерпретации [6, с. 15].

Как отмечает британский филолог Д. Кристал, авторы вынуждены создавать интригующий, но в то же время наиболее полно передающий суть статьи заголовок в ограниченном пространстве газеты [8, р. 174]. Языковая игра в газетном тексте способствует наиболее точной

передаче оценки описываемых в статье событиях, а также вызывает чувство интеллектуального удовлетворения при удачной расшифровке отсылок в заголовке, что соответствует коммуникативным задачам текстов публицистического жанра [4, с. 40]. Тем не менее, такая игра должна быть прозрачной, а также должны учитываться культурологические знания аудитории, иначе высок риск «отпугнуть» читателя сложностью [4].

Анализ теоретического материала по проблеме классификации средств создания ЯИ показал, что единой классификации не существует. В связи с этим представляется логичным дать краткую характеристику средств на каждом языковом уровне и составить классификацию на основе отобранного для анализа языкового материала.

На фонографическом уровне рассматривается языковая игра с фонетическим и графическим языковыми уровнями, на которых соблюдаются наиболее строгие нормы, их нарушение может привести к неправильной интерпретации значения языковой единицы. Фонетическая игра включает в себя игры со звуковым сходством лексических единиц или изменением их звуковой формы, а также общей звуковой организации текста. Графическая же игра представляет собой не только обыгрывание графического сходства лексических единиц, например, омографов, но и игры со шрифтом, цветом, знаками пунктуации, а также знаками других семиотических систем, что делает использование такого вида игры в газетном материале более обоснованным, нежели фонетического.

Основные средства создания языковой игры на фонетическом уровне – частичное совпадение звуков, аллитерация, ассонанс, обыгрывание омоформ, паронимическое сближение слов, перестановка звуков, звукоподражание, например:

Broken Hart: Joe vows to fight for Manchester City spot (The Independent, 2019).

В данном примере автор обыгрывает омофонию фамилии голкипера Joe Hart [ha:t] и существительного heart [ha:t]; автор сообщает и о предмете статьи, а именно о голкипере, а также о его подавленном состоянии из-за того, что он был вынужден остаться на скамейке запасных во время матча. В данном случае актуализируется смыслообразующая функция.

Pretty fly for a white guy: insect on Mike Pence's head upstages vice-president (The Guardian, 2020).

Данный заголовок сразу привлечет внимание тех, кто пристально следит за избирательной кампанией в США. Факт того, что муха [a fly], которая находилась на голове Вице-президента во время дебатов, был обыгран во мно-

гих новостных выпусках [fly-guy –[flai-gai]]. В ряде новостей была отмечена необычная краснота глаз Вице-президента, что также нашло отражение на фонетическом уровне [flai-gai-ai].

Средства языковой игры на графическом уровне – капитализация, псевдочленение узуального слова, полупунктуализация, голофразис, использование других семиотических систем, реверсивные акронимы, анаграммы, парентезис.

Языковая игра на лексическо-фразеологическом уровне представлена широким спектром средств: словообразовательной контаминацией, обыгрыванием значений многозначных слов и омонимов, псевдоантонимов и псевдосинонимов, фразеологизмов, а также художественными тропами, в основном, метафорами, например:

KNIGHTMARE: Rapper Ceon Broughton, aka CEONRPG, dresses as a knight in bizarre music video directed by brother of the girlfriend he left to die at Bestival (The Sun, 2019).

Заголовок газетной статьи начинается со словообразования *knightmare* (knight + nightmare), с помощью которого автор дает негативную оценку действиям рэпера, который снялся в скандальном клипе в рыцарских доспехах. Игра дополняется омофонией слов *night* и *knight*, что делает ассоциацию с ночным кошмаром явной и не вызывает затруднений при расшифровке игры.

По этому же принципу образовано следующее окказиональное слово:

The 10 kinds of Covidiot you'll see in the park this weekend (The Telegraph, 2020)

Неологизм *covidiot* образован путем стяжения двух основ – *covid* и *idiot*, с точки зрения семантического значения слово используется для номинации лиц, которые полностью пренебрегают данными официальными лицами рекомендациями по предотвращению распространения коронавирусной инфекции, и подвергают тем самым себя и свое ближайшее окружение риску заражения, либо же, напротив, для обозначения тех людей, которые в утрированной форме следуют всем мерам предосторожности. Обладая саркастическим потенциалом, прием языковой игра в данном случае играет пропагандирующую роль, которая состоит в том, что читатель, ознакомившись с данным новостным материалом, не захочет уподобляться действиям тех, кого называют *covidiot* и будет придерживаться правил безопасности, установленных во время пандемии коронавируса.

В языковую игру могут быть вовлечены также и прецедентные феномены, например:

Trump turned it into *Meet the Press* by way of *The Jerry Springer Show* (The American Conservative, 2020).

В статье, опубликованной на следующий день после первых дебатов Д. Трампа и Дж. Байденом (30 сентября 2020 г), автор использует ссылку на «Шоу Джерри Спрингера»-телевизионную передачу в формате ток-шоу, которая известна в англоязычном обществе как скандальная, грубая и ориентированная на насилие. Используя такой прием, автор статьи, не выражая своего откровенного мнения по поводу поведения действующего президента США во время дебатов, тем не менее, дает аудитории понять ту ситуацию, которая сложилась на мероприятии.

Нельзя забывать, что одним из сильнейших инструментов эмоционального воздействия на читателей является юмор. Журналисты стараются использовать такое лингвистическое средство как ЯИ при подготовке новостного материала.

Привлекает внимание ряд шуточных и насмешливых слов:

*The Covid Honours: Order of Superspreader
C.B.E. -Covid Bungler Extraordinary
Test&Trace Star (The Times, 2020)*

Читатель, возможно, сможет ассоциировать себя с одной из групп, в зависимости от своего поведения во время распространения инфекции. Однако ЯИ довольно трудно расшифровать тем, кто не является носителем языка. Но иногда даже и они, не обладая определенными социальными, культурными и лингвистическими знаниями, не смогут полностью понять юмор, используемый в игре слов. Так как языковая игра – это намеренное нарушение языковых правил, довольно трудно понять ее, не зная этих самых правил.

Positive result. This means that Donald Trump must NOT, under any circumstances, leave the White House (The Telegraph, October 2020)

Данный заголовок сопровождается рисунком, на котором изображен второй кандидат на пост президента США. На лице Д. Байдена- медицинская маска, указательный палец правой руки направлен в сторону яркой надписи "Positive result" («Положительный результат»). Читатели легко соотнесут результат положительного теста на Covid-19, при котором заразившийся должен находиться в изоляции, и возможным прохождением президента Трампа на второй президентский срок.

Анализ показал, что наиболее часто языковую игру в англоязычной прессе можно встретить в заголовках. Во-первых, это связано с тем, что заголовок – это то, на что читатель первым делом обращает внимание при выборе статьи для прочтения. Заголовок находится в одной из сильных позиций текста, вследствие чего является базой для эмоционального настроения читателя. Во-вторых,

это связано с многофункциональностью самой языковой игры, которая помогает усилить основные функции

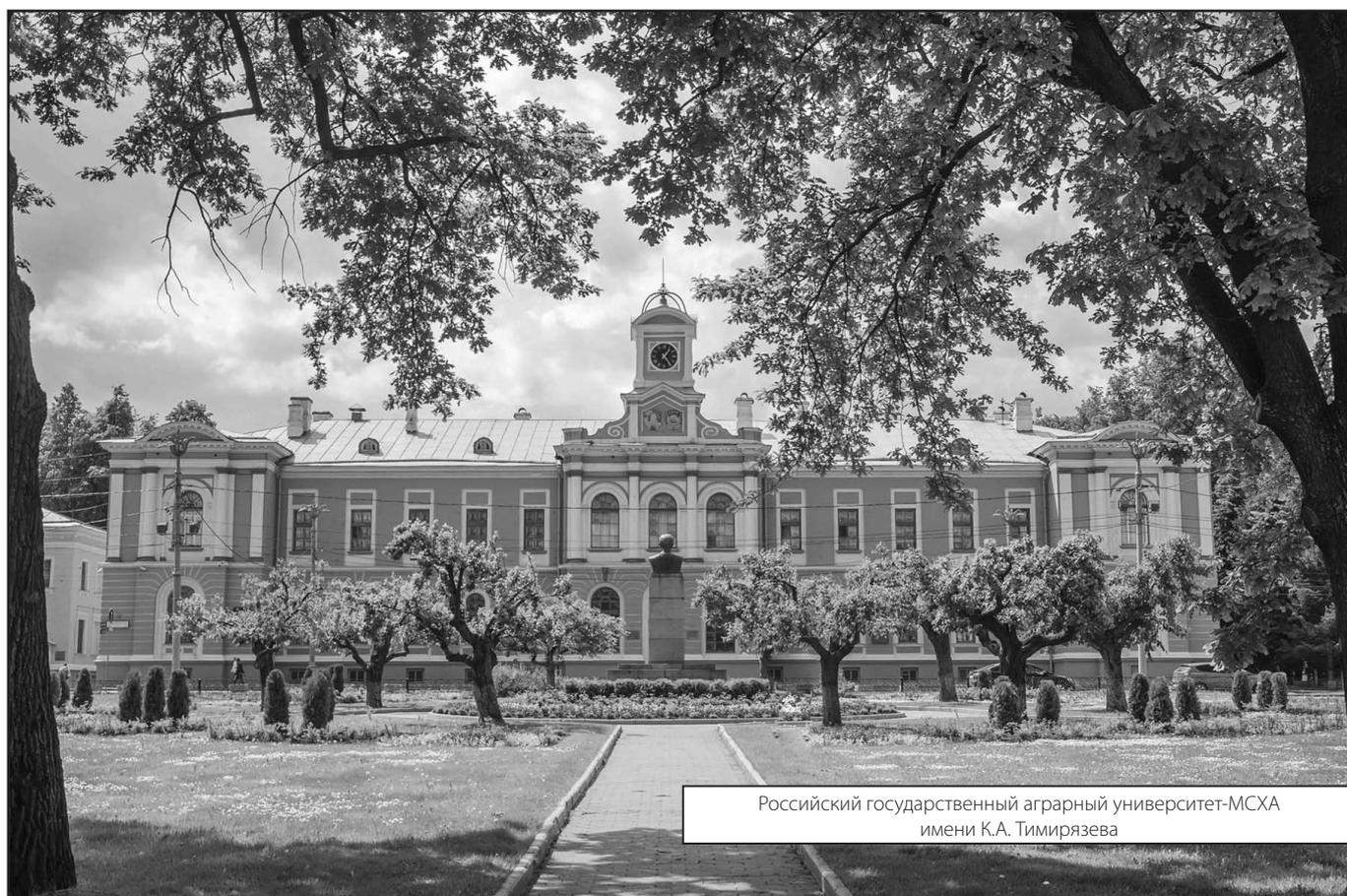
заголовка, среди которых наиболее важными считаются рекламная и воздействующая.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васюк В.В., Егорова О.В. Особенности перевода игры слов (на материале заголовков современной англоязычной прессы) // Актуальные проблемы востоковедения. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2020. – С. 326–330.
2. Витгенштейн Л.И. Философские исследования. – М.: Философия-Neoclassik, 2018. – 340 с.
3. Власова Е. А., Испаева К.А. Лексические приемы языковой игры (на материале английского языка) // Общетеоретические и частные вопросы современного языкознания. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2020. – С. 158–164.
4. Епанчинцева А.А., Воскресенская Е.Г. Средства создания языковой игры в заголовках англо- и русскоязычных средств массовой информации // Дайджест-2019. – Омск: Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, 2020. – С. 36–45.
5. Неревяткина Е.А., Белова Н.А. Феномен языковой игры в заголовках современных зарубежных газет // Прорывные научные исследования: проблемы, закономерности, перспективы. – Пенза: «Наука и просвещение», 2020. – С. 150–153.
6. Санников В.З. Русский язык в зеркале языковой игры. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 533 с.
7. Свиридонова В.П. Лексика прессы как отражение реалий общественно-политической жизни // Коммуникативные аспекты современной лингвистики и лингводидактики: материалы Международной научной конференции (г. Волгоград, 09 января – 01 апреля 2017 г.). – Волгоград: Издательство ВолГУ, 2017. – С. 27–31.
8. Crystal D., Davy D. Investigating English style. – US: Routledge, 2012. – 278 p.
9. Deborah R., Abel J.S. Importance of Play in the Development of Language and Social Skills // SRM Institute of Science and Technology. – Tamil Nadu, 2018. – Pp. 85–96.
10. Horubet M. Language games and playing with language // Language, Discourse, Society. – Oxford: Oxford University Press, 2019. – Pp. 196–201.

© Феопентова Светлана Владимировна (sfeopentova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский государственный аграрный университет-МСХА
имени К.А. Тимирязева

НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМАТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ФРАЗЕОМАТИЗМОВ С КОМПОНЕНТАМИ ДРУГ, ДРУЖБА НА ТРАНСГРАНИЧНОЙ ТЕРРИТОРИИ

SCIENTIFIC PROBLEMS OF USING RUSSIAN AND CHINESE PHRASEOMATISMS WITH THE COMPONENTS FRIEND, FRIENDSHIP ON A CROSS-BORDER TERRITORY

Yan Yuzhuang
O. Ladisova

Summary: This paper analyzes phraseological units with a significant component «friend» and «friendship» of the Russian language against the background of Chinese linguoculture used in stable expressions (phraseological idioms) on the cross-border territory of the Amur region and the city of Blagoveshchensk. The basic concepts of General linguistic theory and the theory of phraseomatics, as a special case of phraseology, served as a prerequisite for writing this work.

Keywords: cross-border area, socio-cultural space, phrasimatism, chenyu 成, language unit.

Янь Юйчжуан

Аспирант, ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет»
13614582298@mail.ru

Ладисова Ольга Владимировна

к.филол.н., доцент, ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет»
olga-ladisoa@yandex.ru

Аннотация: В данной работе произведен анализ фразеологических единиц со значимым компонентом «друг», «дружба» русского языка на фоне китайской лингвокультуры, используемых в устойчивых выражениях (фразеологических идиомах) на трансграничной территории Амурской области, города Благовещенска. Предпосылкой к написанию данной работы послужили основные понятия общелингвистической теории и теории фразеоматики, как частного случая фразеологии.

Ключевые слова: трансграничье, социокультурное пространство, фразеоматизм, ченью 成语, языковая единица.

Трансграничье как регион, объединяющий приграничные области двух и более государств в условиях тесного многостороннего взаимодействия, является сферой культурного обмена информацией, при исследовании которого могут быть задействованы все без исключения подходы культурологического знания.

Такое трансграничное взаимодействие предполагает толерантное общение существующих национальных культур в условиях повышения интенсивности коммуникации в новой социальной политической обстановке. Адекватное понимание информации на неродном языке становится затруднительным без знания наиболее употребительных лексических и фразеологических единиц, так как они являются обязательной частью того культурного минимума, который необходим для адекватного общения на том или ином языке в условиях межкультурной коммуникации.

Устойчивые словосочетания издавна привлекали внимание исследователей. Богатством русской фразеологии, её сбором и осмыслением интересовались Шахматов А.А., Фортунатов Ф.Ф., Срезневский И.И., Покровский М.М., Потебня А.А., Абакумов С.И., Поливанов Е.Д., Ларин Б.А. и другие). В китайской фразеологии также как и в русской существует широкое и узкое понимание фразеологических единиц. Многочисленные работы по фра-

зеологии, идиоматике, фразеоматике доказывают большой интерес лингвистов к изучению таких единиц языка и с китайской стороны (Вань Сэн, Шен Яньлин, Лу Шупин, Сюй Гоицин, Чжан Юньян, Ма Гофань, Тань Аошун, Бао Хун, Цзян Сипин, Го Сини, Цао Юнцзе, Цун Япин, Ли Ли, Юй Шэнбо и другие).

Цель нашего исследования – выявить универсальные сходства и национально-культурные особенности фразеологических единиц (фразеоматизмов) с компонентом «друг», «дружба» в лексико-семантических системах сопоставляемых языков на трансграничной территории России и Китая.

Вслед за В.М. Савицким, Л.В. Молчковой [10] мы разделяем идиомы на фразовые и лексические. Фразовые делятся на фразеоматические и фразеологические. При этом под фразеоматической идиомой будем понимать фразовую идиому с частично транспонированным значением.

Фразеоматизмы для исследования отбирались из наиболее распространённых устойчивых выражений, которые употребляются на трансграничной территории, в которую входит город Благовещенск. Все выражения сопоставлялись с материалами «Фразеологического словаря русского языка» [2] и «Фразеологического сло-

варя китайского языка» Чжан Шоукана [5]. В ходе работы устойчивые фразеоматизмы китайского языка переведены на русский язык, на первом этапе дословно, на втором этапе подобраны фразеоматизмы – аналоги из устойчивых выражений русского языка, часто используемые на данной территории.

Трансграничный регион, включающий в себя сопредельные территории Китая и России, является уникальным по многим параметрам. Это культурно-историческое пространство, которое объединяет разные по происхождению и конфессиональной принадлежности народы. Насколько велико различие историко-культурного развития русского и китайского народов, настолько интересен процесс исследования их лингвокультурологического взаимодействия.

Город Благовещенск, благодаря своему географическому положению, входит в состав трансграничного региона, который объединяет приграничные области двух государств – Китай и Россия. В процессе тесного взаимодействия двух народов неизбежны социокультурное взаимопроникновение в сфере лингвокультурологических компонентов двух языков.

Ключевым фактором, способствующим развитию коммуникативных связей в различных формах, является освоение русского языка представителями китайской национальности, проживающих и обучающихся на территории города Благовещенска, а так же освоение основ китайского языка представителями русской национальности, в силу различных обстоятельств, взаимодействующими с представителями КНР. В ходе общения, понимание особенностей передаваемой информации, ее адекватное восприятие, невозможно без знания наиболее распространенных устойчивых национальных лексических выражений.

Для определения смысловой нагрузки фразеоматических идиом, используемых коренными представителями китайской культуры, необходим историко-культурный анализ классической и народной литературы Китая. Как в китайском, так и в русском языке, большинство из них берут свое начало из древних трактатов, мифов, легенд и т.д.

В русском языке обнаруживается порядка 70 фразеологических единиц с компонентом «друг», «дружба», среди которых можно выделить разные тематические группы, часто используемые в речи жителей трансграничной территории. Проведенный нами лингвистический эксперимент среди русских студентов позволил выявить наиболее употребляемые на трансграничной территории. Среди которых оказались следующие тематические группы: разные друзья, хорошие друзья, сердечные дела, из соцсетей, польза дружеских отношений, ценность друга, дружеская поддержка, политика, друг

другу, круг друзей. Приведем примеры.

В русском языке во фразеоматических идиомах значение только частично транспонированное.

Пример: «Друг ситный».

1. Слово «Друг» в данном выражении не меняет своего значения.
2. «Ситным» называли просеянный через сито хлеб, испечённый из дорогой муки. Хлеб получался пышным и вкусным.

Значение фразеоматической идиомы: хороший друг, ценный, добрый. Таким образом, в русском языке, фразеоматической идиомой (или фразеоматизмом) является идиоматическое сочетание слов нефразеологического характера [5].

В китайском языке также существует определенная классификация фразеоматических единиц. В настоящее время китайский лингвист Ма Гофань (马国凡) выделяет 5 основных разрядов фразеологизмов:

- 1) ченьюй 成语 – идиомы;
- 2) яньюй 颜语 – пословицы;
- 3) сехоуэй 歇后语 – недоговорки-иносказания;
- 4) гуаньюньюй 惯用语 – фразеологические сочетания;
- 5) суйй 俗语 – поговорки [4].

Перечисленные разделы, имеют свои особенности и закономерности, свое историческое значение, однако имеют одну основу и связаны между собой. Для нашего исследования интересны «ченьюй 成语» - идиомы с частично транспонированным значением – аналоги русских фразеоматизмов. Для наиболее глубокого понимания смысловой нагрузки, которое несет каждое из выражений, необходим не точный дословный перевод, который может вызвать затруднения, а подходящее выражение из русского языка с аналогичной смысловой нагрузкой. Для выполнения такого перевода требуется историко-культурный и лингвокультурологический анализ данного выражения с точки зрения носителя языка (в нашем случае китайского).

«Чэньюй 成语 (букв. «готовое выражение») - это устойчивое фразеологическое словосочетание, построенное по нормам древнекитайского языка, семантически монологичное, с обобщенно переносным значением, носящее экспрессивный характер, функционально являющееся членом предложения» [5, с. 18].

Свойства идиом китайского языка:

- построение в соответствии с нормами древнекитайского языка;
- семантическая целостность;
- наличие переносного значения с экспрессивным характером;
- выполнение функций члена предложения [9].

Источник большей части идиом: классические китайские произведения на письменном классическом китайском языке (вэньян). Знание наиболее популярных «чэньюй» является признаком наличия образования у жителя Китая. В словарях «чэньюй» объясняется смысл фразеологических оборотов с указанием первоисточника [9].

В ходе исследования нами найдено более 70 устойчивых выражений со словами «Друг», «Дружба» наиболее часто употребляемых в общении на территории города Благовещенска.

В фразеоматизмах, которые употребляются в речи для краткого и образного отображения наблюдаемой ситуации или явления, четко прослеживаются черты национального менталитета, содержится четкая лингвокультурная основа.

Проводя анализ возникновения некоторых из выбранных фразеоматических единиц, можно проследить состав языка в контексте культуры и выявить «зерно» - культурный смысл, отражающий национальное мировоззрение. Их перевод невозможен без знания традиций или истории.

Например: 竹马之交 – друг бамбуковой палочки-лошадки. В древнем Китае при игре дети использовали бамбуковые палочки, изображая наездника на лошади. Таким образом данное выражение в наши дни означает дружбу с детства.

Некоторые, фразеоматические идиомы китайского языка, составлены по аналогии с фразеоматическими идиомами русского языка и не теряют своего значения и не требуют дополнительной информации при дословном переводе. Пример:

严师不如益友。 – Задушевный друг лучше строгого учителя. В русском переводе этот фразеоматизм можно интерпретировать – «Закадычный друг».

В древней Руси слово «закадычный» означало – духовно близкий. Считалось, что душа человека расположена в небольшой полости за кадыком (между ключицами). Следовательно, фразеоматизм «Закадычный друг» обозначает духовно близкого (понимающего тебя) человека.

Выражения, которые не требуют специального перевода, но не имеют аналогов в русском языке:

在家靠父母，出口靠朋友。 – Дома опирайся на родителей, вышел за ворота – опирайся на друзей.

Существует несколько выражений в китайском языке, имеющих сходное значение. Например, часто используемого в межнациональном общении:

а) верность, самопожертвование:

患难见真情 (huànnàn jiàn zhēnqíng) – беда видит

правду;

岁寒知松柏，患难见交情。 – в холодное время узнается сосна и кипарис, в беде – дружба;

路遥知马力，患难识至交。 – конь познаётся в езде, а друг в беде;

不打不成相识 – без драки друга не узнаешь.

Аналог данного выражения в русском языке: «Друг познаётся в беде», что означает – проявить себя верным другом в тяжелой жизненной ситуации.

б) ценность дружбы, ее крепость:

为财而生，不如为友而死。 – чем жить для богатства, лучше умереть за друга – «Друг дороже денег» (Деньги приходят и уходят, верный друг остаётся) навсегда).

酒肉朋友 – друзья – пока есть вино и мясо.

в) искренность дружбы:

炼铁需要有硬火，交友需要有诚心。 – Для производства чугуна нужен жесткий огонь, дружбе требуется чистое сердце - Друг – это одна душа, живущая в двух телах.

г) характеристика человека:

观其友，知其人。 – хочешь узнать человека – погляди на его друзей – Скажи мне кто твой друг и я скажу тебе кто ты.

При этом существуют устойчивые выражения, которые не имеют аналога в русском языке, либо при дословном переводе принимают противоположное значение. Пример:

君子之交淡如水。 – Дружба между аристократами как безвкусная вода. Выражение характеризует взаимоотношения, основанные на соблюдении правил этикета, в которых нет искренних дружеских отношений;

可以共患难，不可以共欢乐。 – можно вместе переносить невзгоды, но нельзя вместе делить радость. В данном выражении при переводе возникнет затруднение понимания смысла выражения, при этом значение выражения: «Люди забыли, что к друзьям надо обращаться не только в трудную минуту, но делить с ними приятные, радостные события».

Таким образом, в нашем исследовании приведены устойчивые выражения, используемые в межнациональном и социокультурном общении на трансграничной территории города Благовещенска. Исследованы фразеоматизмы со смысловым компонентом «друг» русского и китайского языков, интерпретация которых невозможна без историко-культурного анализа.

Исследование даёт возможность познать русские и китайские фразеологизмы со смысловым компонентом «друг», их общие и индивидуальные языковые свойства, способствует успешной обоюдной коммуникации между народами двух стран.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В. В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке [Текст] / В. В. Виноградов. Избранные труды. Лексикология и лексикография. — М., 1977. — С. 140.
2. Войнова Л.А., Жуков В.П., Молотков А.И. Фразеологический словарь русского языка / Л.А. Войнова, В.П. Жуков, А.И. Молотков. — 4-е изд., стереотип. — М.: Рус. яз., 1986. — 543с.
3. Ма Гофань. Краткий анализ китайской фразеологии / Ма Гофань. — Ляонин: Изд-во Народа, 1958. -72 с.
4. Мокиенко В.М. Славянская фразеология: Уч. пособие для филол. специальностей ун-тов / В.М. Мокиенко. — М.: Высшая школа, 1980. — 207 с. (5)
5. Трансграничье в изменяющемся мире // Журнал. Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского. Чита. 2010. № 1. [Электронный ресурс] http://elibrary.ru/title_items.asp?id=31023
6. Чжан Шоукан. Фразеологический словарь китайского языка / Чжан Шоукан. — Пекин: 2000. — 606 с.
7. Чжоу Цзянь. История исследования китайского словосочетания / Чжоу Цзянь. — Пекин: Изд-во Народа, 1998. — 50 с.
8. Ши Ши. Анализ китайской фразеологии / Ши Ши. — Сычуань: Изд-во Народа, 1979. — 577 с.
9. Идиомы в китайском языке - Китайский Центр Переводов в Санкт-
10. Петербурге [электронный ресурс] <https://chinese-russian.ru/publications.php/?publications=73>.
11. Молчкова Л.В. Фразеоматизмы как продукт работы фразеоматического кода // Современные проблемы науки и образования. -2014.- №4 \scince-education.ru

© Янь Юйчжуан (13614582298@mail.ru), Ладисова Ольга Владимировна (olga-ladiso@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Благовещенский государственный педагогический университет

Наши авторы

Arkhipova I. – Ph.D (Philology), Professor, Novosibirsk State Pedagogical University

Bakaeva S. – Ph.D., FGAOU VO «Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation»

Bayramova N. – Baku Slavic University

Belyaev A. – Candidate of philology, associate professor, FSBEI HE “Satatov state law academy”

Belyaeva I. – Ph.D., FGAOU VO «Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation»

Belyaeva O. – Senior Lecturer, Pacific State University, Khabarovsk

Bilenko N. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Bogdanova Yu. – Ph.D. of Philological Sciences, associate professor, Northern Trans-Ural State Agricultural University, Tyumen

Borodina T. – Senior lecturer, Elabuga Institute (branch) Kazan (Volga region) Federal University Elabuga

Chitakhova L. – PhD of Philology, associate professor, Moscow State Institute of International Relations (University)

Dadashov K. – Postgraduate student, MGIMO University (Moscow)

Dudarenok S. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Leading Research Officer, Institute of history, Archeology and Ethnography of the peoples of the Far East FEB RAS, Vladivostok

Erofeeva T. – Doctor of Philology, Professor, Perm State National Research University

Foepentova S. – Senior Lecturer, Russian State Agrarian University-Moscow Agricultural Academy named after K.A. Timiryazev

Gorenko A. – candidate of philological, docent, Moscow State Institute of International Relations

Grischuk A. – post-graduate student of Russian State Social University (RSSU), Moscow

Our authors

Gubanov E. – Teacher, Oryol law Institute of the Ministry of internal Affairs of Russia named after V. V. Lukyanov

Guliyeva S. – Baku Slavic University

Ignatov S. – candidate of Sciences, Associate Professor, Tyumen Industrial University

Ilicheva E. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Nizhny Novgorod State Engineering and Economic University, Vorotynets

Ilicheva Yu. – post-graduate student, Nizhny Novgorod State Engineering and Economic University, Vorotynets

Jaranov S. – Docent, FGKVOU VO “Perm Military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation”

Karpova J. – candidate of philological, docent, Lomonosov Moscow State University

Kholodenina T. – post-graduate student, Nizhny Novgorod State Engineering and Economic University, Vorotynets

Kleymeonov A. – Doctor of Historical Sciences, Senior Researcher, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy

Kopreva L. – Ph.D. in Philology, Associate Professor, Krasnodar Air Force Institute for Pilots

Kulantaeva I. – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Orenburg state University

Kuzmina A. – Candidate of Philology, assistant professor, Herzen State Pedagogical University of Russia

Ladisoava O. – candidate of Philology, associate Professor, Blagoveshchensk state pedagogical University

Lazovskaya T. – Candidate of philology, associate professor, FSBEI HE “Satatov state law academy”

Li Zhenyu – teacher at Chifeng University China; post-graduate student, A. I. Herzen Russian state pedagogical University

Litvyak O. – Candidate of Philology, the Associate Professor, SBEI RC CEPU named after Fevzi Yakubov, Simferopol

Maksimov D. – postgraduate student, Oryol state University named after I. S. Turgenev

Maletin E. – Senior lecturer, Saint Petersburg state University

Mendot E. – candidate of pedagogic Sciences, associate Professor, Tuva state University, Kyzyl, Republic of Tyva of the Russian Federation

Mendot E. – senior lecturer, Tuva state University, Kyzyl, Republic of Tyva of the Russian Federation

Mendot I. – candidate of pedagogic Sciences, senior lecturer, Kyzyl pedagogical College Tuva state University, Kyzyl, Republic of Tyva of the Russian Federation

Minenko E. – Ph.D of Philology, Guide of the Faberge Museum, St.

Miniyarov F. – candidate of biological sciences, associate professor, Astrakhan State University

Moiseeva A. – Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov

Mulyavina E. – candidate of Sciences, Associate Professor, Tyumen State Institute of Culture

Muraviova E. – applicant, teacher, Military University of The Ministry of Defense

Naumenko N. – Ph.D. in Philology, Associate Professor, Krasnodar Air Force Institute for Pilots

Nekrasova A. – Lecturer, Pacific State University, Khabarovsk

Ogorodov M. – PhD in Philology, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

Poklonskij A. – Postgraduate student, Donetsk National University

Ramírez R. – Post-graduate student, Peoples' Friendship University of Russia

Samorodova E. – Ph.D., FGAOU VO «Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation»

Samsonova T. – Doctor of Philosophy, Candidate of Arts, Pushkin Leningrad State University

Selivanova N. – PhD of Education Science, associate professor, Moscow State Institute of International Relations (University)

Shashurina A. – PhD of Philology, associate professor, Moscow State Institute of International Relations (University)

Shlyakhov A. – graduate student, Samara National Research University named after academician S.P. Korolev

Skripnikov P. – post-graduate student, budget institution of higher education of the Khanty — Mansi Autonomous Okrug-Yugra «Surgut state University», Surgut

Solomchenko M. – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Oryol state University named after I. S. Turgenev,

Sun Na – Senior Lecturer, Heihe University, Heihe (China)

Suslov M. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Federal Penal Correction Service of Russia

Tarasova T. – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Orenburg state University

Terentyeva E. – candidate of philological, docent, Peoples' Friendship University of Russia

Tikhonova L. – Kemerovo State University

Vekilova J. – lecturer, Baku Slavic University

Verhovod A. – head teacher, Moscow Aviation Institute (National Research University)

Yaitsky A. – senior lecturer, Samara State University of Social Sciences and Education

Yan Yuzhuang – postgraduate student, Blagoveshchensk state pedagogical University

Zelenyn A. – Kemerovo State University

Zhao Huiqing – Postgraduate, Eastern Federal University, Vladivostok; Associate Professor, Heihe University, Heihe (China)

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).