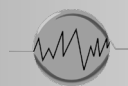


ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 11–2 2019 (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
А.В. Романов

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.

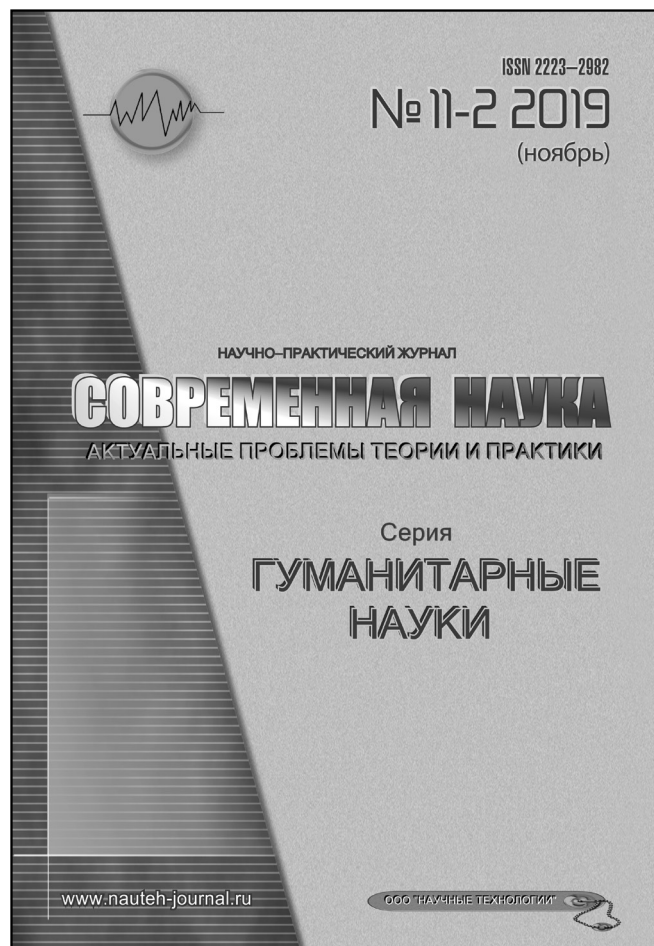
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 11-2 (ноябрь 2019 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 25.11.2019 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), г.н.с.

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

Пушкарёва 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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

Айкашева О. А. — Надежда Дурова в социокультурном пространстве уездного провинциального города
Ajkasheva O. — Nadezhda Durova in socio-cultural sphere of a provincial town 6

Башаран В. И. — Альянс цивилизаций: от понятия к практике (опыт реализации в Российской Федерации и Турецкой Республике)
Basharan V. — Alliance of civilizations: from concept to practice (implementation experience in the Russian Federation and the Republic of Turkey) 11

Калимуллина Ф. Г. — Галимджан Ибрагимов и казахские писатели: сотрудничество и общая трагедия в судьбах
Kalimullina F. — Galimjan Ibragimov and Kazakh writers: cooperation and common tragedy in destinies 14

Комзолова А. А. — В поисках родства: происхождение литовцев в российской политической и исторической мысли. 1820–1860-е гг.
Komzolova A. — In search of the kinship: the origin of the Lithuanians in Russian political and historical thought, 1820–1860s 18

Корнеева Г. А. — Организационная и идейно-политическая роль протоиерея И. Восторгова в консолидации правомонархических сил в условиях Первой русской революции и межреволюционный период
Korneeva G. — The organizational and ideological and political role of Archpriest I. Vostorgov in the consolidation of right-wing monarchical forces in the conditions of the First Russian Revolution and the inter-revolutionary period 25

Орлова Е. Н. — Деятельность культурно-просветительных организаций Хабаровского края в годы Великой Отечественной войны
Orlova E. — Activities of the cultural-educative organizations of the Khabarovsk territory during the Great Patriotic War 34

Перебинос Ю. А. — Молодежь в региональном партийно-советском аппарате в 1930-е гг. (на материалах Европейского Севера России)
Perebinos Yu. — Youth in the regional party-Soviet apparatus in the 1930s. (on materials of the European North of Russia) 39

Степанов В. Л. — Н. Я. Данилевский о задачах экономической политики в пореформенной России
Stepanov V. — N. Ya. Danilevsky on the objects of economic policy in post-reform Russia 44

Сулейманов А. А. — Антропология холода: естественные низкие температуры и развитие рыбного промысла в Якутии в 40-е годы XX в.
Suleymanov A. — Cryoanthropology: natural low temperatures and development of fishing in Yakutia in the 1940s 49

Педагогика

Агапова Е. Н. — К вопросу о выборе вуза и равенстве образовательных возможностей
Agapova E. — On the issue of choosing a university and equality educational opportunities 54

Айвазян О. О. — Коммуникативность как один из основных принципов в теории и методике развития русской речи
Ayvazyan O. — Communicativity as one of the basic principles in the theory and method of development of Russian speech 58

Анурова Т. А., Ирхина И. В. — Понятие музыкально-педагогической культуры родителей в детской школе искусств
Anurova T., Irkhina I. — The concept of music and pedagogical culture of parents in children's school of arts 63

Востряков Л. Е. — Становление менеджмента социально-культурной деятельности как области научного знания и профессионального образования
Vostriakov L. — Formation of socio-cultural management as a field of scientific knowledge and professional training 65

Зинятова М. Н., Прокопцева Н. В. — Педагогические технологии развития логического мышления обучающихся при изучении дисциплины «Логика» в профессиональном образовании <i>Zinyatova M., Prokoptseva N.</i> — Pedagogical technologies of development of logical thinking of students in study of discipline "Logic" in professional education 71	Мендот Э. Э., Мендот И. Э., Мендот Э. Э., Монгуш В. Б. — Организация и использования игр и игрового фольклора в младших классах на уроках физической культуры <i>Mendot E., Mendot I., Mendot E., Mongush V.</i> — Gaming folklore as motor activity on lessons of physical culture (for example, 1st grade)..... 105
Иванова Е. А., Чепиков Е. В. — Особенности технологического сопровождения профессионального становления будущих педагогических работников <i>Ivanova E., Chepikov E.</i> — Features of technological maintenance of professional formation of future pedagogical workers 75	Попадинец С. Д. — Аксиологические аспекты методического обеспечения процесса обучения цветоведению <i>Popadinets S.</i> — Axiological aspects of methodological support of the process of teaching color science 110
Ключаров И. В., Макаренко Т. А., Кузнецова Д. Е., Бетева М. П. — К вопросу о составлении протокола гистероскопического исследования при практической подготовке в ординатуре (памятка для ординатора) <i>Klyucharov I., Makarenko T., Kuznetsova D., Beteva M.</i> — On the issue of drawing up the protocol of hysteroscopic examination in practical training in residency (memo for resident) 79	Путилов А. О. — Особенности формирования профессиональной компетенции студентов ВУЗов <i>Putilov A.</i> — Features of the formation of professional competence university students..... 114
Корниенко Е. Р. — Общественное воспитание как концепт педагогики <i>Kornienko E.</i> — Public education as a concept of pedagogy 86	Раитина М. Ю., Покровская Е. М. — Тренинг как форма креативного обучения в организации работы с молодежью <i>Raitina M., Pokrovskaya E.</i> — Training as a form of creative education in the organization of work with youth 117
Кулик А. Д. — Синергия новостных контентов средств массовой информации в профессионально ориентированном обучении русскому языку как иностранному <i>Kulik A.</i> — Synergy of news media content in professionally oriented training of Russian as a foreign language 89	Солнцев И. С. — Теоретические аспекты развития профессионально-педагогического мастерства средствами театральной педагогики <i>Solntsev I.</i> — The theoretical aspects of the development of professional pedagogical skills by means of theatrical pedagogy 120
Кустов Д. А. — Физическая подготовка как средство воспитания морально-волевых качеств курсантов военных вузов <i>Kustov D.</i> — Physical preparation as a means of education of moral-military qualities of military university cadets 94	Ферсман Н. Г., Букач Д. Д., Баранов Н. Е. — Педагогические условия формирования исследовательской деятельности студентов университетов <i>Fersman N., Bukat D., Baranov N.</i> — Pedagogical conditions of university students' research activity formation..... 124
Лунев В. В., Лунева Т. А., Колмаков В. Ю., Бакшеев А. И., Рахинский Д. В. — Особенности учебного процесса в условиях самоорганизации студентов <i>Lunev V., Luneva T., Kolmakov V., Baksheev A., Rakhinskiy D.</i> — Features of educational process in the conditions of self-organization of students 98	Хао Шоумин — Инновационная образовательная технология «творческая мастерская педагога» в практике художественного образования <i>Hao Shouming</i> — Innovative educational technology "teacher's creative workshop" in the practice of art education 130
	ФИЛОЛОГИЯ
	Ангелова М. Н., Малышкина Е. В., Горошко О. Н. — Стандарт и субстандарт в английском языке <i>Angelova M., Malyshekina E., Goroshko O.</i> — Standard and substandard in English 134

Башкирова К. А., Давлетбаева Д. Н. — Семантика фразеологических образов в русском и английском языках <i>Bashkirova K., Davletbaeva D.</i> — Semantical analysis of phraseological images in Russian and English languages 137	Малетин Е. А. — Репрезентация концепта «мир» в текстах песен британского рок-музыканта Джона Леннона <i>Maletin E.</i> — Representation of the concept “world” in the lyrics of British rock musician John Lennon 170
Брускова Р. Э., Китунина Н. Н. — Обучение метафоре как функциональной единице научно-популярного медицинского текста <i>Bruskova R., Kitunina N.</i> — Features of the functioning of the metaphor in the popular scientific medical text 143	Пан Тай, Дэн Ванлинь — Различные толкования об «Пакте о нейтралитете между СССР и Японией» между Коммунистической партией Китая и Китайским Гоминьданом на основе газеты «Синьхуа Жибао» («Xinhua Daily newspaper») и газеты «Чжуньян Жибао» («Central Daily News») <i>Pan Tai, Deng Wanlin</i> — Various interpretations of the “neutrality Pact between the USSR and Japan” between the Communist party of China and the Chinese Kuomintang based on the Xinhua Daily newspaper and the Zhongyang Daily News»)..... 174
Ван Ян — Словообразовательная характеристика и грамматические (формальные) показатели субстантивации в современном русском языке <i>Wang Yang</i> — Word-formation characteristics and grammatical (formal) indicators of substantivization in modern Russian language 148	Пьянкова Т. В. — Компаративный анализ подходов к определению терминов «интонация» и «просодия» в русском и английском языках <i>Pyanikova T.</i> — Comparative analysis of approaches to definition of the terms “intonation” and “prosody” in Russian and English languages..... 178
Воловикова Л. А., Акимова Н. А., Акимова К. С. — Оказиональные слова, образованные от аббревиатур ЕГЭ и ГИА <i>Volovikova L., Akimova N., Akimova K.</i> — Occasional words, formed from the abbreviations EGE and GIA 153	Стрижова Е. В., Герасименко Т. Л. — Английский язык как один из основных инструментов мировой глобализации <i>Strizhova E., Gerasimenko T.</i> — English language as one of the principal instruments of the world globalization 182
Игнашина З. Н., Михеева Н. Ф. — Функциональные особенности кубинских фразеологизмов: разговорные формулы <i>Ignashina Z., Mikheeva N.</i> — Functional features of Cuban phraseological units: colloquial formulas 158	Ян Ли — Функциональные особенности порядка слов в русском и китайском языках <i>Yang Li</i> — Functional features of word order in Russian and Chinese languages 186
Левитская Ю. И. — Сравнительный анализ англо-американских заимствований 2001 и 2011 гг. в немецком языке тематической группы «Gesellschaft» (на материалах немецких электронных изданий и СМИ) <i>Levitskaya Yu.</i> — Comparative review of English loan words (in 2001 and 2011) in German language on lexical set “society” (from German e-media) 161	Информация
Ляпидовская М. Е. — Интертекстовые связи произведений Н. С. Лескова с русской классической литературой <i>Liapidovskaya M.</i> — The intertextual connections of N. S. Leskov’s works and Russian classical literature 165	Наши авторы. Our Authors 190
	Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале 193

НАДЕЖДА ДУРОВА В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УЕЗДНОГО ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ГОРОДА

NADEZHDA DUROVA IN SOCIO-CULTURAL SPHERE OF A PROVINCIAL TOWN

O. Ajkasheva

Summary. The article considers the reasons for the long stay of Nadezhda Andreevna Durova in the socio-cultural sphere of provincial Elabuga at the beginning of the XIX th century. The author pays special attention to the influence of the micro and macro environment on the dynamics of the inner world of a woman — a retired officer. As a result of the analysis, the author concludes that Durova consciously chose the county town of Elabuga for permanent residence, finding here a comfortable niche that does not contradict her noble mentality and the unusual status of a woman warrior

Keywords: Durova, county town, Governor of a town, retired officer, Elabuga, diary notes, woman writer..

Айкашева Ольга Александровна

*Аспирант, Елабужский институт Казанского
федерального университета
Barkusela@mail.ru*

Аннотация. В статье ставится задача рассмотреть влияние социокультурного пространства провинциального города Елабуги на формирование личности Надежды Андреевны Дуровой. Целью работы является реконструкция личной жизни Надежды Дуровой в отдельно взятом отрезке времени провинциальной Елабуги с 1831 г. по 1836 г., факторы, повлиявшие на дальнейший выбор этого города как места постоянного проживания. Особое внимание автор уделяет влиянию микро- и макросреды на трансформацию отношения кавалерист-девицы к провинциальному обществу. В результате исследования автор делает вывод, что Дурова осознанно выбрала уездный город Елабугу для постоянного проживания, найдя здесь комфортную нишу, не противоречащую ее дворянской ментальности и необычному статусу женщины-воина.

Ключевые слова: Надежда Дурова, уездный город, городничий, отставной офицер, Елабуга, дневниковые записи, писательница.

Социокультурная среда — это некий пространственный континуум, в котором содержится культурный код, влияющий на развитие и саморазвитие личности. В результате влияния референтных социальных групп происходит трансформация внутреннего мира исторического индивида, меняется его психология и поведение. Уникальность конкретной человеческой судьбы фокусируется в специфике разноуровневой вариативности социального пространства, в пределах тех возможностей, которыми располагает индивид в рамках данного культурно-исторического контекста. В данной работе реконструкция личной жизни Надежды Андреевны Дуровой в отдельно взятом отрезке времени провинциальной Елабуги с 1831 по 1836 год рассматривается одновременно как главная цель исследования и как одна из необходимых составляющих исторического социума, повлиявшего на динамику внутреннего мира Надежды Дуровой и на трансформацию отношения к провинциальному обществу. По интенсивности влияния на мировоззрение Дуровой можно выделить ближнюю среду (микросреду), это семья брата Василия, в которой Дурова жила пять лет, и дальнюю (макросреду) — разноуровневое социальное пространство Елабуги. Источниковым корпусом для исторического исследования и написания статьи послужили произведения Н.А. Дуровой: «Год жизни в Петербурге или Невыгоды третьего посещения», «Автобиография», где запечатлен индивидуальный опыт пребывания автора в Елабуге, его эмоциональные переживания и уровень осмысления.

Письма А.С. Пушкина и архивные документы, касающиеся Елабуги первой половины XIX века, послужили основными свидетельствами траектории развития личности Н.А. Дуровой.

Елабуга — небольшой старинный город на правом берегу реки Кама, один из древнейших городов Татарстана. Надежда Андреевна Дурова, прожила здесь 30 лет: с 1831 г. по 1836 г. и с 1841 г. до смерти в 1866 г. Ни в одном другом месте знаменитая женщина-офицер не провела такой длительный отрезок времени своей жизни, предпочитая временно гостить, переезжать, путешествовать, считая провинциальное общество «нестерпимо скучным» [5, с. 6].

В 1830 году бывший городничий Сарапула Василий Андреевич Дуров получил назначение в Елабугу на ту же должность городничего [18]. Надежда Дурова пишет, что брат был переведен в Елабугу, «куда переехал и я с ним и его семейством» [5, с.7]. Под «семьей» понимались все лица, признанные по крови и в результате женитьбы или замужества, за исключением рожденных незаконно или женившихся против воли семьи, так же под семьей могли понимать всех тех, кто жил под одной крышей, даже прислугу. В дворянских семьях господствовала патриархальность и иерархия. Василий Андреевич Дуров вступил в должность городничего холостым 32-летним мужчиной. «Семейством» брата Надежда Андреевна называет незамужнюю сестру Клеопатру, глухонемую сестру от второго

брака отца Андрея Васильевича Дурова двадцатидвухлетнюю Елизавету и вторую жену отца сорокапятилетнюю мачеху Евгению Степанову. Дворяные люди, а их у Дурова было человек 6–8, тоже прибыли в Елабугу. Пренебрежительное выражение Дуровой «его семейство» обозначает ее обособленный статус, качественно отличавшийся от других членов семьи. После смерти отца Надежда Андреевна была старшей в семье, носила мужское имя, получала военную пенсию и была независима от традиционных условностей семейных взаимоотношений. Свою мачеху Евгению, младшую по возрасту и бывшую крепостную, сестру Елизавету, рожденную до брака отца с Евгенией, она не включает в круг кровных родственников. С ранних лет особо теплые отношения у Надежды Андреевны сложились с младшей сестрой Клеопатрой, у них была разница в возрасте три года. В детстве Надежда проявляла заботу о Клеопатре, защищая ее от притеснений горничных женщин [6, с. 278]. Близость сестер объясняется разделением в дворянских семьях мужской и женской иерархии и особенностями воспитания девочек, чей круг общения составляли сестры, кузины, тетушки. Доверительные отношения между сестрами сохранились до конца дней: Клеопатра отдала свои деньги Надежде Андреевне на путешествие в Петербург, сама осталась в Елабуге дожидаться ее возвращения, в то время как брат Василий в 1839 году вернулся в Сарапул. Основным принципом, определявшим взаимоотношения в семье, являлась культура поведения, включавшая в себя признание авторитета. Василий Андреевич занимал вершину семейной иерархии, благодаря сформированной в детстве системе социальной ориентации, Дурова признавала авторитет Василия, считаясь с его статусом в семье и в обществе. В 1832 году Василий Дуров женился на Коротковой Александре Михайловне — дочери сарапульского командира городской инвалидной команды Михаила Короткова. Александра Михайловна была невестой состоятельной, владела землями в Уфимской губернии [10], домами в Елабуге и Сарапуле [4, с. 5]. В 1833 году родился первенец, названный в честь деда Андреем. В 1836 году у Василия родилась дочь Вера, а в 1839 году сын Николай. Крестили детей в Николаевской церкви Елабуги, восприемниками у Веры и Николая были уездный судья Надворный советник Епифан Тимофеевич Никольский и родная сестра Дурова девица Клеопатра Андреевна [17]. Структурное и поколенное изменение семьи повлияло на ее хозяйственный уклад и на эволюцию внутрисемейных отношений: роль хозяйки дома стала выполнять Александра Михайловна, поменялись социальные функции женщин. Трансформировался социально-психологический климат в семье — к 1835 году Надежда Дурова считала себя ее частью, называла «своею», в которой обсуждались вопросы ее путешествия в Петербург и денежных затрат на это предприятие. Тихая, размеренная жизнь в Елабуге, обособленное положение в семье, не обремененное социальными функциями, способствовали занятию литературой,

Дурова пишет, что «от нечего делать» [5, с. 8] вздумалось ей пересмотреть лоскутки записок, уцелевших от бурных переворотов жизни. Эти дневниковые записи легли в основу книги «Кавалерист-девица. Происшествие в России». Изначально Дурова не собиралась становиться профессиональной писательницей, писала для чтения в кругу семьи, но знакомство Василия Андреевича Дурова с Пушкиным, его рассказы о литературных гонимых побудили брата настойчиво предлагать сестре выйти со своими записками в публику, тем более что семейство городничего увеличилось, а жалованье осталось прежним. Дурова пишет, что «в семье моей много было планов и толкований о том, как это покажется публике, как примут и что скажут?» [6, с. 485]. Василий был в восторге от мысли, какое действие произведет на публику раскрытие тайны такого необычного происшествия, ободрял и поддерживал сестру, написал Пушкину, что она увлекается литературой. Завязалась переписка с поэтом. Семья Василия сыграла незаменимую положительную роль в развитии личности Дуровой, произошла самоидентификация Надежды Андреевны как писательницы, она получила соответствующие положительные подкрепления своих достоинств. Самым мощным стимулом к реализации ее литературного таланта послужило письмо А. С. Пушкина, исполненное вежливости и похвал [6, с. 486]. Надежда Андреевна решила уехать в столицу, чтобы литературным трудом заработать деньги и вернуться снова в тихий провинциальный город, где ее дожидалась сестра Клеопатра. Еще одной веской причиной поездки в Петербург была женитьба в 1835 году единственного сына Надежды Андреевны — Ивана Васильевича Чернова [1, с. 27].

В начале XIX века провинциальные города олицетворяли традиционный полусельскохозяйственный облик России и патриархальность нравов. Елабуга мало отличалась от провинциальных городов Российской империи, имела черты сельского поселения. Город растянулся с востока на запад, был окружен слободками, имел 11 улиц, некоторые с тротуарами. Дома в своем большинстве были деревянными. В 1839 году насчитывалось 645 домов, 46 каменных, из них 17 принадлежали купцам, 5 дворянам и чиновникам [13, с. 1]. Жителей в 30-е годы насчитывалось более четырех тысяч, среди них большинство мещане и казенные крестьяне, купцов около четырехсот человек, духовенство, дворяне, чиновники и служащие, разночинцы, дворовые люди, живущие при домах своих господ с паспортами [13, с. 23]. Характерной чертой города было ярко выраженное торговое дело. Практически все жители города были неусыпные, расчетливые и расторопные торговцы. За год они делали три или четыре оборота, покупали, обменивали или продавали товары в Казани и Оренбургской губернии [14, с. 43]. Внешняя торговля в этот период велась преимущественно хлебом и чаем. Скупали его в Елабуге, в Оренбургской губернии, за чаем ездили в Кяхту.

В зимнее время хлеб из Оренбурга доставляли гужом на челнинскую пристань на берегу Камы выше Елабуги и напротив Елабуги на левом берегу Тоймы. Продавали хлеб и товары, привозимые с Нижегородской ярмарки в Рыбинске, Мензелинске, Бугульме, Бугуруслане. Многие купцы отправлялись торговать в Пермскую, Казанскую, Тобольскую губернию.

В среде торгового люда сложилась своеобразная иерархия, низшую ступень занимали мелкие торговцы (коробейники, мелкие лавочники, торговавшие на базарах и в арендованных лавках), среднюю ступень — коммерсанты средней руки, купцы второй гильдии, державшие стационарные лавки. На верхушке этой градации находились крупные торговцы, промышленники, владельцы свечных, колоколотейных, снастных, кожевенных, мыловаренных заводов, кирпичных сараев: Чернов, Баутин, Шатов, Шишкин, Кусакин, Шабалин, Серебряков. В социальном пространстве города и в конкретном историческом времени купцы имели свой стиль жизни и мышления, отличались специфической системой ценностей: труд как основа благосостояния, прагматизм, религиозность, стремление к богатству. На пути к обогащению многие из мелких торговцев не гнушались жульничать или прибегать к прямому обману, пользуясь неопытностью и незнанием покупателей (так Надежда Дурова на одной из ярмарок купила лисий мех за 10 рублей, но брат Василий, рассмотрев мех, объяснил, что шкурка сшита из обрезков и хвостов и цена ей 2 рубля [2, с. 420]), так же крестьяне крупных помещиков обманывали горожан на тысячи рублей. Бывали случаи крупного мошенничества с фальшивыми векселями и подставными кредиторами [7, с. 14], взяточничества, доносы тоже имели место в городском управлении. Некоторые лица из купечества вели торговлю несоответственно объявленным ими капиталам в ущерб государственным интересам [21, с. 101].

Практический склад ума подталкивал купцов к практическим формам управления, они входили в систему хозяйственного управления городом, становились депутатами городской управы, городскими головами, управляли финансами, контролировали оборот городского бюджета, грамотно распределяли деньги в перспективные отрасли городского хозяйства.

Важное место в системе ценностей купцов занимали религиозность и благотворительность. Купцы хлопотали о постройке церквей не только в городе, но и в уезде. В 1830 году в Елабуге была отстроена кладбищенская Троицкая церковь благодаря хлопотам И.В. Шишкина и И.С. Лекарева, которые предоставили архиерею план двухэтажной церкви, нашли архитектора, сделали подписание на строительство. Большую сумму на это предприятие выделил Ф.Г. Чернов [7, с. 21].

Ярким примером личного стремления горожан совершенствовать среду обитания является частная инициатива купца И.В. Шишкина провести в город водопровод. Воду елабужане брали в колодцах, которых было 45, вода в них была жесткая, на всех жителей ее не хватало, особенно по весне. В 1832 году городской голова Иван Васильевич Шишкин на торговой площади, на свои средства устроил фонтан, вода собиралась в чан, из него горожане стали брать воду. Этому невероятному явлению елабужане удивлялись, целыми днями толпились возле чана, жители окрестных деревень специально приезжали посмотреть на чудо-фонтан. В 1835 году общество дворян и чиновников знак своей признательности и благодарности составило И.В. Шишкину благодарственное свидетельство [7, с. 30]. Елабужане пользовались водой равнодушно, принимая за должное такую заботу властей о горожанах.

Можно отметить в Елабуге высокую степень участия неравнодушных жителей в формировании культурного и просвещенного облика города. Образование у предпринимателей не считалось необходимым для ведения торгового дела, детей с малолетства вывозили на ярмарки и базары, приучая к торговому ремеслу, отдавали пономарям на обучение грамоте. Но для работы в магазинах и лавках, на предприятиях требовался грамотный персонал. С целью подготовки таких специалистов купцы выделяли деньги на содержание учебных заведений. С 1809 года благодаря жителю Елабуги протоиерею Спасского собора хорошо образованному и любившему просвещение Павлу Юрьеву, функционировало уездное училище. Располагалось оно в его собственном каменном одноэтажном доме, при котором находился флигель, преподавателей было 5, один чиновник. В 40-е годы XIX века в училище число обучающихся детей купцов, мещан и крестьян превышало число чиновников и дворян. В 1821 году при училище был открыт приготовительный класс, содержащийся на частные пожертвования. Учащихся обучали чтению, письму, арифметике и закону Божьему. В 1830 году в Елабуге открылось приходское училище в общественном доме [21, с. 115]. Купцы учреждали именные стипендии лучшим учащимся, самым одаренным оплачивали обучение.

Культурно-массовая жизнь в уездной Елабуге не отличалась разнообразием, широко отмечались важные государственные события и религиозные праздники. Их организация вполне отвечала традициям, заложенным в XVIII в. Так, например, празднование вступления в 1814 г. в Париж российских войск сопровождалось литургией в городском соборе, пальбой из пушек, данным в доме городничего обедом и концертом с пением религиозно-патриотических песен, сборе пожертвований для инвалидов военных действий. Для простого народа

«во время празднества от духовенства выставлены были два чана с пивом и один с вином. При том бросали в народную толпу нарочито медные от протопопа деньги» [19].

Социальную среду формирования купечества в подавляющем большинстве составляли мещане и крестьяне. Основная масса населения была социализирована и сформирована в рамках крестьянской культуры, норм общинной жизни, для которых характерен жесткий контроль над личностью, поэтому появление в городе такой необычной фигуры, как Надежда Андреевна Дурова, не прошло мимо внимания городских жителей. Личность Дуровой была сформирована дворянской культурой с ее идеалами и представлениями о чести и достоинстве, уникальным индивидуальным опытом, взглядами и убеждениями военного человека. Поведение Дуровой, отклоняющееся от традиционных норм провинциальной Елабуги, попало в центр внимания городских жителей. Надежде Андреевне было 48 лет — возраст, для начала XIX века, преклонный, ее ровесницы давно считались бабушками. Но Дурова сохранила юношескую стройность и кавалерийскую выправку, очень комфортно чувствовала себя в казимириновых, обтягивающих ноги панталонах на штрипках, коротком шелковом жилете и темно-коричневом фраке, в петлице виден был Георгиевский крест. Называла себя, как велел император Александр I, Александром Александровым. Военная выправка, мужская одежда, Георгиевский крест вошли в структуру имплицитной теории личности — елабужане на основе внешних атрибутов предполагали в ней некий статус и власть, выбирали манеру поведения с отставным офицером и обращались к ней почтительно «Ваше высокоблагородие господин Штабс-ротмистр», либо «Милостивый государь Александр Андреевич». Круг общения Надежды Андреевны в Елабуге 30-х годов сложился согласно представлениям дворян о хорошем обществе, важной характеристикой которого являлось его образованность, воспитание, знакомство с достижениями литературы, науки, искусства, включенность в контекст национальной и мировой культуры. Богатые купцы, дворяне и чиновники копировали столичный образ жизни, устраивали званые вечера, балы, куда приглашали и Надежду Дурову, сами были гостями в доме городничего, где решали вопросы, касающиеся жизни города. Дурова была вхожа в лучшие дома Елабуги, испытывала на себе доброе расположение и вежливое внимание, ее уважали за военную жизнь, обращались по чину. Особенное отношение Надежды Андреевны вызвал Иван Васильевич Шишкин. Дурова ценила в нем все, что было нетипичным для провинциального жителя: острый пылкий ум, здравомыслие, порядочность, честность, скромность, безупречное воспитание. В библиотеке Шишкиных находились редкие книги, например: «Наука быть

счастливым», «Описание великих людей» Плутарха, литературные газеты, журналы, выписываемые, в том числе, и из столицы. Семья Шишкиных читала Пушкина, Гоголя, Аксакова. Впоследствии сам Иван Васильевич написал несколько книг: «Практическое руководство к построению и улучшению мельниц», «Истрия Елабуги» и свое жизнеописание. Надежда Дурова уважала Шишкина за его глубокие знания, миролюбивый характер и прогрессивные взгляды. Во второй приезд в Елабугу она была частым гостем в доме Шишкиных и всегда находила там понимание. Далеко не все елабужане так располагали к себе Надежду Андреевну, она, согласно своей дворянской ментальности, с большой долей иронии описывает попытку занять денег у богатого елабужского купца для поездки в Петербург. В повести «Год жизни в Петербурге, или невыгоды третьего посещения» Дурова называет его Н***Ив***К...в. Это представитель купеческого рода Красильниковых, которые еще в XVIII веке владели Саралинским медеплавильным заводом в Елабужском уезде. Январским днем Дурова отправилась «к первому из уездных богачей, человеку образованному, очень умному и до чрезвычайности вежливому» [6, с. 487]. Денег богатый купец не дал, признавшись честно, что думает, что Александр Александров не вернет такую сумму, это несмотря на то, что Дурова дала ему прочитать письмо Пушкина, исполненное вежливости и похвал ее литературному таланту. В этом неблагоприятном поступке сказала не скупость купца, который рисковал большими суммами в непростом торговом деле, а неверие в успех такого непонятного для уездного города предприятия — заработать деньги литературным трудом. Деньги пообещал дать один из давних знакомых отца Надежды Андреевны, по словам Дуровой «человек добрый, хлебосольный и довольно зажиточный» [6, с. 488], но слова своего не сдержал. Надежда Андреевна нимало не удивлялась таким ситуациям, прощая людям более низкого происхождения их слабости,

Итак, первый приезд Надежды Андреевны Дуровой в Елабугу был обусловлен не ее личным выбором, а обстоятельствами, сложившимися на службе брата Василия. Микросреда имела большее влияние на самоидентификацию Н.А. Дуровой как человека деятельного, способного послужить обществу своим талантом. Социокультурное пространство Елабуги повлияло на трансформацию отношения к провинциальному обществу, в котором Надежда Андреевна нашла комфортную нишу, не противоречащую ее дворянской ментальности и необычному статусу женщины-воина. Реалии жизнедеятельности елабужан открыли для Дуровой незаурядные, духовно содержательные фигуры в лице Павла Юрьева, Ивана Васильевича Шишкина, что в дальнейшем повлияло на ее осознанный выбор постоянного места жительства в провинциальной Елабуге.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айкашева О. А. Судьба Ивана Чернова — сына Н. А. Дуровой // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Серия «История и политология». Москва, 2014. С. 21–29.
2. Блинов Н. Н. Кавалерист-девица и Дуровы. Из Сарапульской хроники. // Исторический вестник. Т. 31. С.-Петербург, 1888 г. С. 414–420.
3. Вятские губернские ведомости, № 31. 1838 г.
4. Вятские губернские ведомости, № 32, 1853 г.
5. Дурова Н. А. Автобиография. Переписка. Елабуга, 1996 г. С. 24.
6. Дурова Н. А. Избранные сочинения кавалерист-девицы. М.: Московский рабочий, 1988. С. 575.
7. Жизнь елабужского купца Ивана Васильевича Шишкина. Елабуга. 2007 г. С. 64.
8. Курылева Н. И. Трехсотлетнее древо купцов Шишкиных Елабуга. 2007 г. С. 112.
9. Лашманов Ф.Ф. // Русская старина. Т. 67. С.-Петербург, 1890 г. С. 657–666.
10. Национальный архив Республики Башкортостан, ф. и-1, оп. 1, д. 1863. л. 220
11. Памятная книжка Вятской губернии и календарь на 1912 г. — Вятка, 1911 г. — С. 25.
12. Письмо А. С. Пушкина А. В. Дурову // Пушкин А. С. Полное собрание сочинений. М.: Изд-во АН СССР, 1949–1959 г. Т. 17, 1959 г.
13. Прибавление к № 12 Вятских губернских ведомостей. № 6. 1839 г. С. 1.
14. Прибавление к № 21 Вятских губернских новостей. № 11. 1839 г.
15. Прибавление к № 18 Вятских губернских ведомостей. № 9. 1839 г.
16. Прибавление к № 22 Вятских губернских ведомостей. 1839 г.
17. Российский государственный исторический архив (РГИА), ф. 1343, оп. 20, д. 3856, микрофильм.
18. РГИА, ф. 1286, оп. 4г1829, д. 561, с. 32–33.
19. Уткин А. А. Городская культура досуга в Елабуге второй половины XIX — начала XX веков // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института, № 1(5), 2013 г. С. 142–147.
20. Центральный государственный исторический архив СПб. (ЦГИА СПб) ф. 19, оп. 111, д. 273, л. 99-об.-100. Актовая запись № 7.
21. Шишкин И. И. История города Елабуги с древнейших времен. Елабуга, 2007. С. 208.

© Айкашева Ольга Александровна (Barkusela@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Елабужский институт Казанского Федерального Университета

АЛЬЯНС ЦИВИЛИЗАЦИЙ: ОТ ПОНЯТИЯ К ПРАКТИКЕ (ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ И ТУРЕЦКОЙ РЕСПУБЛИКЕ)

ALLIANCE OF CIVILIZATIONS: FROM CONCEPT TO PRACTICE (IMPLEMENTATION EXPERIENCE IN THE RUSSIAN FEDERATION AND THE REPUBLIC OF TURKEY)

V. Basharan

Summary. This article discusses the formation of the initiative of the Alliance of civilizations, in what activities this initiative manifests itself, what decisions were taken during and after the creation of this Alliance. The article also focuses on the role of Turkey and Russia in the Alliance of civilizations. The most important point is also the implementation of activities in the member states of the Alliance. The article considers the experience of implementation in the Russian Federation and the Republic of Turkey.

Keywords: Alliance of civilizations, White book, Russian Federation, Republic of Turkey.

Башаран Венера Ильмировна

Соискатель, Казанский (Приволжский) Федеральный
Университет
vinercik@gmail.com

Аннотация. В этой статье рассматривается формирование инициативы Альянса цивилизаций, в каких видах деятельности эта инициатива проявляется, какие решения были приняты в ходе и после создания данного альянса, также в статье уделяется внимание роли Турции и России в Альянсе цивилизаций. Наиболее важным моментом является также реализация деятельности в государствах-членах Альянса. В статье рассмотрен опыт реализации в Российской Федерации и Турецкой Республике.

Ключевые слова: Альянс цивилизаций, Белая книга, Российская Федерация, Турецкая Республика.

В своем выступлении на Генеральной Ассамблее Организации Объединенных Наций, состоявшемся после теракта в Испании, в Мадриде в марте 2004 года, премьер-министр Испании Хосе Луис Запате-ро заявил о намерении противостоять терроризму. При этом он отметил, что пока продолжаются конфликты и разногласия на Ближнем Востоке в мире не будет стабильности и безопасности и предложил создать Альянс цивилизаций между Западом и мусульманами [11]. Данная инициатива была поддержана премьер-министром Турции Реджепом Тайипом Эрдоганом. После создания Дружеской группы в ноябре 2004 года, в июне 2005 года Турция после совместных консультаций с правительством Испании стала соавтором инициативы Альянса цивилизаций [2].

Генеральному секретарю ООН Кофи Аннуну было предложено объявить об инициативе Альянса цивилизаций в ООН и создать для этой инициативы группу высокого уровня. Так, 14 июля 2005 года Кофи Аннуну в штаб-квартире Организации Объединенных Наций в Нью-Йорке было официально объявлено о начале инициативы Альянса цивилизаций.

Стоит отметить, что Турция и Испания стали соавторами данной инициативы не случайно. По мнению со-

председателя группы высокого уровня Альянса цивилизаций Мехмета Айдына, «обе страны находятся на стыке цивилизаций в истории, имеют многовековой опыт становления государства и социального сосуществования, являются средиземноморскими странами и находятся в центре средиземноморских цивилизаций, созданных с влиянием монотеистических религий. Обе страны в последнее время стали мишенью терактов. Обе страны считают, что мир и безопасность во всем мире будут возможны только мирными способами и методами, а именно убеждением, взаимным пониманием и уважением» [5].

После официального объявления о создании Альянса цивилизаций Организацией Объединенных Наций была создана группа высокого уровня Альянса цивилизаций, число членов которой составляет 20 человек, отобранных из всех регионов мира: Мехмет Айдын (Турция), Федерико Майор (Испания), Мохаммед Хатеми (Иран), Муза Бинти Насер аль-Миснед (Катар), Десмонд Туту (Южная Африка), Кандидо Мендес (Бразилия), Исмаил Серагельдин (Египет), Мохаммед Херифи (Тунис), Андре Азулай (Марокко), Мустафа Ниассе (Сенегал), Карен Армстронг (Великобритания), Хуберт Ведрин (Франция), Виталий Наумкин (Россия), Джон Эспозито (США), Артур Шнайер (США), Энрике Иглесиас (Уругвай), Нафиз Садик

(Пакистан), Шобхана Бхартия (Индия), Али Алатас (Индонезия) и Пан Гуан (Китай). Членами высокой группы являются известные в политических, научных, финансовых кругах и в кругах средств массовой информации лица, деятельность которых в Альянсе должна быть направлена на анализе тех или иных вопросов и разработке планов действия для неправительственных, международных организаций и государств, с целью достижения гармонии в обществе и решения насущных вопросов и проблем [3].

Первое заседание группы высокого уровня прошло 26–29 ноября 2005 года в Пальма-де-Майорке, в Испании, где группа работала над созданием дорожной карты Альянса цивилизаций. Премьер-министр Турции Эрдоган в своем выступлении изложил свои взгляды на то, что ожидается от этой группы: «от нас ожидается, что проблема, с которой мы сталкиваемся сегодня, заключается не только в том, чтобы описать, аналитически изучая основные факторы, лежащие в основе этого, и в свете этого, чтобы выявить практические меры, которые будут направлять общества работать вместе для общего будущего» [8]. Таким образом, Эрдоган подчеркнул, что деятельность Группы не должны быть только академической, что должны быть разработаны конкретные меры и шаги. Представитель от Турции Мехмет Айдын также объяснил видение и миссию инициативы в своем выступлении на встрече: «Способность реагировать на угрозы, вызванные враждебными восприятиями, которые подпитывают насилие, а также обеспечение сотрудничества для излечения ран, оставленных недоразумением, ложными представлениями, искажениями, фундаментальными предубеждениями, иррациональными реакциями, всевозможными эксцессами, которые вызывают культурный беспорядок, унижение или отчуждение в довольно широкой плоскости» [6].

Второе заседание Группы прошло в Дохе, в Катаре, 25–28 февраля 2006 года. Данная встреча прошла сразу же на следующий день после появления в датском журнале карикатур, оскорбляющих пророка Мухаммеда. В своем вступительном слове генеральный секретарь Организации Объединенных Наций Кофи Аннан отметил, что в основе данного кризиса лежит причина движения к крайности во многих обществах [4]. Третье заседание прошло в Дакаре, в Сенегале, 28–30 мая 2006 года, где состоялась встреча с главами ЮНЕСКО (Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры) и ИСЕСКО (Организации исламского образования и культуры). В сентябре того же года Группа провела рабочую встречу в Нью-Йорке, а 12–13 ноября 2006 года в Стамбуле, после чего представила подготовленный доклад генеральному секретарю Организации Объединенных Наций Кофи Аннани. 18 декабря 2006 года данный до-

клад был представлен на Генассамблее Организации Объединенных Наций.

Эрдоган в своем выступлении на пленарном заседании, отметив, историческую ценность доклада, подчеркнул, что «проблема существует и эта проблема касается всех нас» [7]. По мнению Эрдогана, «многие из нас могут чувствовать себя далеко от существующих конфликтов, поляризации, однако, когда взаимозависимость растет невероятными темпами, наша безопасность в наши дни также в глобальном смысле неделима. И таким образом, если не все в безопасности, никто не в безопасности. Проблема одного из нас — проблема всех нас» [8]. Так, в последующем на встречах и форумах Альянса цивилизаций неоднократно подчеркивалось, что проблема не в конфликте цивилизаций, а в общей проблеме цивилизаций, и что ее можно преодолеть с помощью таких инициатив, как Альянс цивилизаций.

Областями, требующими совместных действий, были признаны: образование, молодежь, миграция и СМИ. Также в докладах Группы высокого уровня подчеркивалось, что необходимо развивать отношения между Западом и Востоком, поддерживать усилия, направленные на мир и диалог, а также развивать сотрудничество в области международного права и защиты прав человека.

В деятельности Альянса следует также отметить проведение форумов, которые проходили в разных странах и городах, темы которых охватывали различные вопросы, связанные с религией, культурой, образованием и обществом, в целом. Организованные в рамках форумов платформы, предоставили участникам возможность для обмена мнениями, на первый план выдвинулись проекты, направленные на предотвращение поляризации между культурами и обществами [9].

Некоторые из стран-членов подготовили национальные программы, в соответствии с принципами и целями Альянса цивилизаций [4]. Данная инициатива принадлежит Российской Федерации. Наряду с этим, также существуют областные программы, целью которых является организация деятельности, направленная на улучшение диалога и развитие сотрудничества между странами азиатско-тихоокеанского, средиземноморского регионов, юго-восточной Европы и др. К примеру, в Турции в 2008 году был создан Национальный комитет по координации деятельности Альянса цивилизаций, состоящий из представителей министерств, с целью «реализации и обеспечения сотрудничества между соответствующими государственными учреждениями и организациями» [8]. А с 2013 года реализуются проекты, охватывающие самые различные сферы: от борьбы с исламофобией, до обучения туристических гидов. С 2010 года на базе многих университетов и их институтов, культурных и ре-

лигиозных центров реализуются программы, исследования и проекты на тему межкультурного и межрелигиозного диалогов [11].

Представители Российской Федерации в Альянсе предложили создать «Белую книгу по межкультурному диалогу», в которой содержались бы универсальные рекомендации и стандарты в этой области гуманитарного развития. Также учитывается опыт РФ в сотрудниче-

стве с ОИС и исламскими государствами [10]. В России много организаций и фондов, занимающихся проблемой межкультурного и межрелигиозного диалогов: «к примеру, Фонд Первосвященного апостола Андрея Первозванного, который на протяжении уже нескольких лет ведет программу «Диалог цивилизаций» и осуществляет в ее рамках ряд международных мероприятий» [1]. Россияне также активно участвуют в стипендиальных программах, конференциях и форумах Альянса [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Интервью Виталия Наумкина. Возможен ли альянс цивилизаций? 8 ноября 2005, https://www.iran.ru/news/analytics/35115/Intervyu_Vitaliya_Naumkina_Vozmozhen_li_alyans_civilizaciy
2. Alliance of Civilizations: Report of the High Level Group, 13 November 2006 (New York: UN, 2006), 49–50.
3. Alliance of Civilizations: Implementation Plan, 2007–2009 (New York: UN, 2007).
4. Alliance of Civilizations: National Plan of Brazil (2009); National Plan, State of Kuwait, Alliance of Civilizations Project, 2009–2011 ve National Plan of Italy for the Alliance of Civilizations (May 2010).
5. Aydın, Mehmet. Mallorca Açılış Konuşması, 27 Kasım 2005.
6. Mehmet Aydın ile Mülakat: Medeniyetimiz ve Medeniyetler İttifakı Üzerine, "Gelenekten Geleceğe, sayı:2 (2013).
7. Davutoğlu, Ahmet. Teoriden Pratiğe: Türk Dış Politikası Üzerine Konuşmalar (İstanbul: Küre Yayınları, 2011), 326.
8. Erdoğan, Recep Tayyip. Küresel Barış Vizyonu (İstanbul: Medeniyetler İttifakı Enstitüsü, 2012), 136–137.
9. Kaya, Niyazi. "Medeniyetler İttifakı I. Ulusal Planı Doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığının Yaptığı Çalışmalara Bakış," 2. Uluslararası Davraz Kongresi Bildiriler Kitabı: Küresel Sorunlar ve Çözüm Arayışları, 29–31 Mayıs 2014 (Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, 2014), 3181–3196.
10. Kültürlerarası diyalog için Beyaz Kitap: "Eşit bireyler olarak onurlu bir biçimde bir arada yaşamak", https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_Turkish.pdf, Strazburg, 7 Mayıs 2008.
11. Necmettin Erbakan Üniversitesi Uluslararası Rumi Medeniyetler Uygulama ve Araştırma Merkezi Yönetmeliği, "Resmî Gazete, sayı: 28846(9 Aralık 2013).
12. Statement by the President of the Spanish Government, Mr. Jose Luis Rodrigues Zapatero, to the General Debate of the 59th Period of Sessions of the United Nations General Assembly, New York, 2004.

© Башаран Венера Ильмировна (vinercik@gmail.com). Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Казанский федеральный университет

ГАЛИМДЖАН ИБРАГИМОВ И КАЗАХСКИЕ ПИСАТЕЛИ: СОТРУДНИЧЕСТВО И ОБЩАЯ ТРАГЕДИЯ В СУДЬБАХ

GALIMJAN IBRAGIMOV AND KAZAKH WRITERS: COOPERATION AND COMMON TRAGEDY IN DESTINIES

F. Kalimullina

Summary. The paper draws Parallels in the biographies of famous writers who participated in the construction of a multinational Soviet state. Their way of life and spheres of professional activity are analyzed. The tragedy of the whole epoch is revealed on the example of the fate of several personalities of the Tatar and Kazakh peoples.

Keywords: Galimjan Ibragimov, Magzhan Zhumabayev, Saken Seifullin, Tatar ASSR, Kazakh SSR, Kyrgyz ASSR, Idel-Ural State, Tatar-Bashkir Republic, national question.

Калимуллина Фирдаус Галимовна

*К.и.н., в.н.с., ОП ГНБУ «Академия наук РТ» «Институт татарской энциклопедии и регионоведения АН РТ»
(г. Казань)
kfirdaus@list.ru*

Аннотация. В работе проводятся параллели в биографиях известных писателей, участвовавших в строительстве многонационального советского государства. Анализируется их жизненный путь, сферы профессиональной деятельности. На примере судеб нескольких личностей татарского и казахского народов раскрывается трагедия целой эпохи.

Ключевые слова: Галимджан Ибрагимов, Магжан Жумабаев, Сакен Сейфуллин, Татарская АССР, Казахская ССР, Киргизская АССР, Штат Идел-Урал, Татаро-Башкирская республика, национальный вопрос.

В рамках подготовки к празднованию столетия образования Татарской АССР (2020 г.) назрела необходимость в более детальном изучении жизни и деятельности первых государственных лиц, участвовавших в организации и становлении республики. Писатель, языковед, общественно-политический и государственный деятель Галимджан Гирфанович Ибрагимов оставил яркий след, как в татарской науке, так и в истории Татарской АССР. К сожалению, судьба писателя оказалась, как и многих других видных его современников, трагичной. Политические репрессии коснулись и его. В историографии появилось достаточно много работ, посвященных его жизни и деятельности [1.]. Особый интерес представляют его сотрудничество с писателями других республик, его взгляды на тюркский мир, представления о тюрко-татарском мире. Г. Ибрагимов имел тесные контакты с казахскими писателями, более того их связывала общая трагическая судьба. В данной статье сделана попытка рассмотреть именно этот аспект.

Г. Ибрагимов родился 12 марта 1887 г. в д. Султан-Муратово Стерлитамакского уезда Уфимской губернии. Его отец — Гирфан Ибрагимов был имамом. Первоначальное образование получил в сельском медресе и начальной русской школе. В 1898–1905 гг. учился в старометодном медресе Вали-муллы в г. Оренбург, в 1906–1908 гг. — в медресе «Галия» в г. Уфа. После исключения из медресе за участие в демократическом движении шакирдов, в 1908 г. Г. Ибрагимов учительствовал в казахских степях. В 1909 г. он приехал в Казань, начал сотрудничество с татарскими периодическими изданиями.

В 1912 г. Галимджан уехал в Киев, где принимал участие в работе общества мусульманских студентов. В 1913 г. его арестовали за политическую деятельность, но в том же году освободили из под стражи. После освобождения из тюрьмы писатель вернулся в Казань, стал работать ответственным секретарем журнала «Анг» («Аң») [2]. В 1914 г. он вновь уехал в Киев. В 1915–1917 гг. жил в Уфе, преподавал в медресе «Галия».

В 1917 г. совместно с писателем Ф. Сайфи-Казанлы и журналистом Ш. Сунчелеем Г. Ибрагимов издавал газету «Ирек». Это была одна из первых революционных газет на татарском языке. Он также являлся одним из организаторов и руководителей Партии татаро-башкирских мусульманских левых эсеров. В 1917–1918 гг. Галимджан был избран депутатом Миллэт Меджлиси и Учредительного собрания. В 1918 г. совместно с М. Вахитовым и Ш. Манатовым участвовал в организации Комиссариата по делам мусульман Внутренней России при Наркомате по делам национальностей РСФСР. В 1919–1920 гг. Г. Ибрагимов — член Центральной мусульманской военной коллегии, одновременно руководитель редколлегии отдела печати Центрального бюро коммунистических организаций народов Востока при ЦК РКП (б) и сотрудник журнала «Красный Восток» [2, с. 510].

С 1920 г. Г. Ибрагимов трудится в Наркомате просвещения ТАССР, является одним из организаторов и редактором журналов «Безнен юл» («Наш путь») и «Магариф» («Просвещение»). Он — один из авторов идеи создания Татаро-Башкирской Республики. Для подготовки вопроса была создана комиссия из 8 человек (в комиссию

вошли 5 татар и 3 башкир). В комиссию кроме Г. Ибрагимова вошли Галимджан Шариф, Илиас Алкин, Галим Акчурин, Салах Атнагулов, Фатых Сайфи, Сагид Енгалчиев, Наджиб Хальфин. На эту же комиссию совместно с Всероссийским мусульманским военным советом было возложено провозглашение автономного штата Идель-Урал и проведение практических работ по его организации. Проект остался нереализованным из-за открытого противодействия местного большевистского руководства. Следующим выдвигавшимся в этот период проектом стал «Татаро-Башкирская республика». Положение о Татаро-Башкирской Советской республике было опубликовано 23 марта 1918 г. в газете «Правда» и было подписано Народным комиссаром по делам национальностей И. В. Сталиным, комиссаром по делам мусульман внутренней России М. Вахитовым и членами комиссариата Ш. Манатовым и Г. Ибрагимовым. Положение предусматривало создание на территории Южного Урала и Среднего Поволжья Татаро-Башкирской Советской Республики. Под предлогом того, что «значительная часть Всероссийского Съезда Коммунистических Организаций народов Востока против создания Татаро-Башкирской республики», партийное руководство отменило «Положение о Татаро-Башкирской ССР». 23 марта 1920 г. ВЦИК РСФСР издал декрет об образовании Башкирской АССР. 4 мая 1920 г. Политбюро ЦК РКП (б) и СНК создали комиссию для разработки вопроса об образовании Татарской республики и установления ее границ [3]. После отклонения татаро-башкирских проектов Г. Ибрагимов приложил много усилий для создания и становления Татарской АССР. В связи с семилетием образования ТАССР, в 1927 г., Г. Ибрагимов подготовил статью для Всесоюзного общества культурной связи с заграницей. Общество было создано в Москве в 1925 г. как «ознакомление общественности СССР с достижениями культуры зарубежных стран и популяризация культуры народов Советского Союза за границей, содействие развитию и укреплению дружбы и взаимопонимания между народами СССР и других стран». Реально организация была тесно связана с ГПУ-НКВД и служила для контроля над культурными связями СССР с внешним миром. В статье Г. Ибрагимов подчеркнул, что территория Татарской республики издавна является родиной татарского народа. «И Казанское ханство, и древнее Булгарское царство организовывались и процветали на этой же территории», — писал он [4]. Его сотрудничество с данным изданием в последующем негативно отразилось на судьбе писателя. Немного ранее него была репрессирована председатель правления вышеуказанного общества О. Д. Каменева, сестра Л. Д. Троцкого и первая жена Л. Б. Каменева [5].

В 1925–1927 гг. Г. Ибрагимов возглавляет Академический центр, одновременно является также председателем Татарского бюро краеведения, координатором перевода и издания на татарский язык сочинений

В. И. Ленина. В 1927 г. Г. Ибрагимов предложил выпустить брошюру «Каким путем пойдет татарская культура?», в которую должны были войти тезисы его выступлений. «Народы, говорящие на татарском языке, где бы они не жили, считаются частями одного культурного коллектива. Вместе с тем, с ростом и подъемом татарской культуры, должны иметься в виду моменты обмена культурами и научными опытами с другими тюркскими народами», — подчеркнул писатель в одной из статей. Большевикам не понравилось его заявление о необходимости тесного общения тюркских народов между собой, вышло специальное постановление Татарского обкома ВКП (б) в котором Г. Ибрагимов осуждался в тенденции к стремлению к культурно-национальной автономии и выделению тюркских народов из общей советской действительности [6, с. 108–109].

С 1927 г., в связи с болезнью легких, был вынужден отойти от активной общественно-политической деятельности и для подправки здоровья уехал в Крым. В 1928 г. готовился юбилей Г. Ибрагимова, приуроченный к 20-летию его творческой деятельности. Предварительно юбилей планировался провести в широком формате: конференциями и встречами в масштабах страны. Коммунисты снова забеспокоились популярностью Г. Ибрагимова среди тюркских народов. Татарский обком издал постановление о том, что «юбилей Г. Ибрагимова следует ограничить литературным вечером и не дать ему стать праздником мусульман всей страны» [6, с. 110]. Учитывая его плодотворную деятельность, в том же 1928 г. государство наградило Г. Ибрагимова званием Героя Труда.

Г. Ибрагимов необоснованно был обвинен в участии в «Право-троцкистской антисоветской националистической организации» деле и в августе 1937 г. арестован. Тяжелобольного Г. Г. Ибрагимова после ареста привезли из Ялты в Казань, 21 января 1938 г. он скончался в больнице. Есть сведения о том, что он «схоронен в общем порядке, средствами больницы 27 января 1938 г.» [6, с. 111]. Реабилитирован Г. Ибрагимов был посмертно в 1955 г.

Следует отметить, что одновременно с ним пострадало все окружение писателя. Люди, которые общались с ним в тот период, были подвергнуты арестам. Например, летом 1937 г. в Ялте Г. Ибрагимов встречался с молодым писателем, выходцем из г. Кокчетав (Кокшетау) Казахстана, И. Салаховым. По просьбе председателя союза писателей ТАССР К. Наджи Г. Ибрагимов передал И. Салахову отредактированные тексты для сборника, который должен был издаться в Казани. Сохранились воспоминания о том, как Г. Ибрагимов при этой встрече с особой теплотой говорил И. Салахову о казахских писателях. Сразу же после ареста Г. Ибрагимова И. Салахов был арестован и приговорен к 10 годам тюрьмы [7].

Такая же участь ожидала казахских коллег Г. Ибрагимова. Известно, что он тесно общался с казахстанскими писателями и общественно-политическими деятелями. В Уфимском медресе одним из его учеников являлся М. Жумабаев, в последующем известный казахский поэт и ученый, значительное влияние на духовное становление которого оказал Г. Ибрагимов [8].

«Магжан Жумабаев имеет для казахского народа такое же значение, какое для англичан Шекспир, для русских — Пушкин», — писал академик Казахской АН А. Маргулан [9]. В 1905–1910 гг. М. Жумабаев получил образование в медресе Петропавловска, в 1910–1911 гг. учился в медресе «Галия» в Уфе, где и познакомился с Г. Ибрагимовым. По совету своего наставника М. Жумабаев переезжает в Омск, чтобы поступить в учительскую семинарию, которую впоследствии заканчивает с золотой медалью в 1917 г.

В 1918 г. М. Жумабаев открывает в Омске и Петропавловске курсы казахских учителей и становится их директором. В 1922 г. его пригласили преподавать в Казахско-кыргызский институт просвещения в Ташкенте. В эти годы активно печатался в казахских газетах. Выпускает сборники стихов в Казани и в Ташкенте. В 1923 г. по личному приглашению наркома просвещения РСФСР А. В. Луначарского он преподает восточные языки в Коммунистическом университете трудящихся Востока.

Одновременно с преподаванием в 1923–1926 гг. М. Жумабаев учится в Московском литературно-художественном институте. В Москве переводит на казахский произведения русских классиков, таких как М. Ю. Лермонтов, А. В. Кольцов, М. Горький, А. А. Блок. В 1927 г. М. Жумабаев возвращается в Казахстан и работает учителем.

М. Жумабаев проникается идеей создания творческого объединения казахских писателей под названием «Алка» («Коллегия»). Но большевики вышли против данной идеи, заподозрив в этом ярый национализм. Позже его стремления были воплощены в жизнь при создании Союза писателей Казахской ССР в 1934 г. В 1929 г. М. Жумабаев был арестован в Петропавловске. В числе 42 членов партии «Алаш-Орда» он был осужден на 10 лет каторжных работ и отправлен в карельские леса на Соловки. Благодаря хлопотам А. М. Горького и его жены Екатерины Пешковой он был досрочно освобожден, в 1936 г. вернулся в Петропавловск, начал преподавать в техникуме [9].

В конце декабря 1937 г. М. Жумабаев снова подвергается аресту. По воспоминаниям жены, уходя навсегда из дома, Магжан сказал ей: «Я не прощаюсь. Ведь даже сам Бог не карает дважды за один и тот же грех...» [9]. У него еще была надежда, что на этот раз все обойдется, но поэт

ошибался. 19 марта 1938 г. М. Жумабаев был расстрелян в Алма-Ате. Известно, что после расстрела по родному селу ходил милиционер и, угрожая арестом, собирал стихи поэта, а потом сжег их у всех на виду. В 1960 г. М. Жумабаев посмертно был реабилитирован. Его жене удалось сохранить архив его рукописей, спрятав на чердаке дома и, благодаря ей, стихи вернулись к народу [9].

Во время обучения в Омске молодой Магжан подружился с Сакеном Сейфуллиным, будущим основателем Союза писателей Казахской ССР. Известно, что Сакен был знаком с Г. Ибрагимовым уже с 1918 г. и поддерживал с ним дружеские отношения [11]. Позднее писатель, академик Сабит Муканов, который тоже был лично знаком с Г. Ибрагимовым, вспоминал: «С Сакеном Сейфуллиным Ибрагимов беседовал на чистом казахском языке благодаря годам, которые он провел в казахских степях, обучая детей грамоте» [10]. Г. Ибрагимов и в годы своей болезни продолжал интересоваться творчеством С. Сейфуллина, в 1930-е гг. высоко оценил его романтическую поэму «Кокшетау» (1935) и документально-мемуарный роман «Трудный путь, тяжелый переход» (1927).

С. Сейфуллин являлся основоположником современной казахской литературы, государственным деятелем. После окончания обучения в Омске, в 1917 г., создал общественно-политическое и культурное общество «Жас казак» («Молодой казах»), преподавал в новой русско-казахской школе Акмолинска. В эти годы активно печатал свои стихи, пьесы в казахских газетах. После октябрьской революции 1917 г. он был назначен народным комиссаром просвещения Киргизской АССР, в 1922 г. был избран Председателем СНК Киргизской АССР. В 1925 г. С. Сейфуллин как и Г. Ибрагимов был назначен председателем Академического центра при Казнаркомпросе. В 1927 г. он был назначен ректором Кзыл-Ордынского института народного просвещения. В 1934 г. Сакен начинает работать в Казахском научно-исследовательском институте национальной культуры. Благодаря ему были созданы многие секторы института. В 1936 г. первый из казахских писателей он был награжден орденом Трудового Красного Знамени. В сентябре 1937 г. был арестован НКВД как враг народа, подвергся жестоким пыткам. Расстрелян 25 апреля 1938 г. в Алма-Ате, спустя три месяца после гибели Г. Ибрагимова [12].

Свой вклад в казахскую литературу Г. Ибрагимов внес своим известным романом о жизни казахского народа. В 1924 г. был опубликован его роман «Казакъ кызы» («Дочь степи», русский перевод в 1934 г.), который до этого дважды (в 1911 г. в Оренбурге, в 1913 г. в Киеве) был конфискован царскими властями. Г. Ибрагимов изобразил жизнь людей казахской степи до революции 1917 г., описал тяжелые жизненные условия, колониальный гнет и, вызванный этими обстоятельствами, социальный

протест. Традиционная романтическая тема любви главных героев Карлыгач-Слу и Арсланбая в произведении органически сливается с социальной проблематикой. Роман «Казакъ кызы» — первый опыт художественного осмысления жизни и быта казахов конца XIX–начала XX в. в литературе тюркских народов. Г. Ибрагимов возлагал большие надежды на казахскую литературу, имеющую богатый фольклор, высоко ценил творчество Абая Кунанбаева. Творчество Г. Ибрагимова оказало влияние на развитие казахского, узбекского, азербайджанского, туркменского, башкирского и др. литератур [13].

По иронии судьбы, рассматриваемые казахстанские и татарские писатели были репрессированы в один

и тот же период. Известно, что после расстрела Г. Ибрагимова его жена Хадича Мухаметовна Фаткуллина уехала к знакомым именно в Казахстан. В годы Великой Отечественной войны работала медсестрой в госпитале в Актюбинске. После войны проживала в Алма-Ате [6, с. 110].

Подводя итоги, можно сказать, что и Г. Ибрагимов, и М. Жумабаев, и С. Сейфуллин — все они были яркими представителями своих национальностей: талантливыми людьми, общественно-политическими, государственными деятелями. Каждый из них внес значительный вклад в развитие своей национальной культуры, науки. Все они верили в светлое советское будущее и пали жертвами большевистского политического режима.

ЛИТЕРАТУРА

1. Нуруллин И. Путь к зрелости. — Казань: Татар. кн. изд-во, 1971. — 350 с.; Хасанов М. Х. Ученый, писатель, революционер: страницы жизни и творчества Г. Ибрагимова. — М.: Наука, 1987. — 318 с.; Хабутдинов А. Рождение татаризма: Галимджан Ибрагимов (1887–1938): [писатель и видный политик] // Идель. — 2001. — № 3. — С. 59–61; Хакимова Л. З. Общественно-политические и исторические взгляды Галимджана Ибрагимова. — Казань: Татар. кн. изд-во, 2007. — 119 с. Галимджан Ибрагимов: документы и факты: Галимджан Ибрагимов глазами молодых / авт.-сост. М. Х. Ибрагимов. — Казань: Татар. кн. изд-во, 2012. — 335 с.
2. Татарская энциклопедия: в 6 т. / Гл. ред. М. Х. Хасанов. — Казань: Институт Татарской энциклопедии АН РТ, 2005. — Т. 2. — 656 с.
3. Галимджан Ибрагимов: даже жандармы прозвали его Интеллектом [Электронный ресурс]. URL: <https://www.business-gazeta.ru/article/339580> (дата обращения: 20.09.2019).
4. Из статьи Галимджана Ибрагимова «К истории организации Татреспублики» для бюллетеня, посвященного 7-летию ТАССР Всесоюзного общества культурной связи с заграницей [Электронный ресурс]. URL: http://www.archive.gov.tatarstan.ru/_go/anonymous/main/?path=/pages/ru/2nart/90_2_letopis (дата обращения: 26.09.2019).
5. Каменева О. Д. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.peoplife.ru/123781> (дата обращения: 25.09.2019).
6. Литвин А. Л. Запрет на жизнь: [Сталинские репрессии в Татарстане]. — Казань: Татар. кн. изд-во, 1993. — 222 с.
7. Сәләхов И. Онытылмас хатирә // Татарстан яшьләре. — 1987—14 март.
8. Калимуллина Ф. Г. Ибрагимов Галимджан // Татары Казахстана: краткая иллюстрированная энциклопедия / под. ред. Р. В. Шайдуллина. — Казань: ОП «Институт татарской энциклопедии и регионоведения АН РТ», 2017. — С. 148–150.
9. Поэзия Соловецкого архипелага [Электронный ресурс]. URL: <http://history-kazan.ru/10928-1327> (дата обращения: 30.09.2019).
10. Муканов С. Большой талант // Лит.газета. — 1962—13 марта; Муканов С. Зур талант // Г. Ибраһимов турында истәлекләр / Төзүче һәм әдәби эшкәртүче Афзал Шамов. — Казан: Татар. кит. нәшр., 1966 — Б.334.
11. Ганиева Р. К. Творчество Галимджана Ибрагимова в контексте Западно-Восточных литератур. К 125-летию Г. Ибрагимова // Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі Түркі академиясы түркологиялық жинақ. Астана, 2012. — С. 691–706.
12. Сакен Сайфуллин: Тернистый путь. [Электронный ресурс]. URL: <https://e-history.kz/ru/publications/view/770> (дата обращения: 30.09.2019).
13. Наследие Галимджана Ибрагимова в контексте многообразия культур: материалы международной конференции, посвященной 130-летию со дня рождения Г. Ибрагимова / сост. Ф. Х. Миннуллина, А. Ф. Ганиева. Казань, 2017. — 368 с.

© Калимуллина Фирдаус Галимовна (kfirdaus@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

В ПОИСКАХ РОДСТВА: ПРОИСХОЖДЕНИЕ ЛИТОВЦЕВ В РОССИЙСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ И ИСТОРИЧЕСКОЙ МЫСЛИ. 1820–1860-Е ГГ.¹

Комзолова Анна Альфредисовна

К.и.н., с.н.с., С.-Петербургский государственный университет; н.с., Институт научной информации по общественным наукам РАН (Москва)
amok.1863@mail.ru

IN SEARCH OF THE KINSHIP: THE ORIGIN OF THE LITHUANIANS IN RUSSIAN POLITICAL AND HISTORICAL THOUGHT, 1820–1860S²

A. Komzolova

Summary. The article explores certain patterns in the way the Lithuanians and notions of their origin were represented in the Russian political and historical thought in the 1820–1860s. The article shows how Russian historical and philological narratives of the Lithuanians' origin were embedded in political debates of the time. The Russian history scholars, especially the Slavophiles, have sought to establish historical descent and cultural relationships among the Russians and the Lithuanians. They largely relied on perceived linguistic ties between the Slavs and the Lithuanians. Their efforts were seeking to highlight the significance of notions of Slavic-Lithuanian ethnic and cultural affinity for the definition of Russian identity and for the Russian self-understanding.

Keywords: Russian Empire, Northwest Provinces, Lithuanians, Slavophiles, national identity, ethnic and cultural affinity.

Аннотация. В статье исследуются определенные закономерности в том, как литовцы и концепции их происхождения были представлены в российской политической и исторической мысли в 1820–1860-х гг. Автор показывает, как российские историко-филологические нарративы о происхождении литовцев были включены в политические споры того времени. Российские историки, особенно славянофилы, стремились установить историческое происхождение и культурные связи между русскими и литовцами. Они в значительной степени опирались на восприятие языковых связей между славянами и литовцами. Их усилия были направлены на то, чтобы подчеркнуть значение понятий славяно-литовского этнокультурного родства для определения русской идентичности и русского самосознания.

Ключевые слова: Российская империя, северо-западные губернии, литовцы, славянофилы, национальная идентичность, этническая и культурная близость.

Представления о предполагаемом этническом родстве, выражаемые в политической идеологии, национальной мифологии, традициях, ритуалах и символах, являются важным фактором формирования национальной идентичности. Как отмечает Э. Смит, чувство родственной связанности лежит в основе сплоченности многих современных наций. «В этом смысле,— указывает он,— этническое сообщество напоминает расширенную семью или, скорее, “семью семей”, которая растянута во времени и пространстве и включает множество поколений и множество областей в рамках определенной территории» [15, с. 95]. Вместе с тем общие исторические воспоминания, ощущения культурной близости и идеи об общем происхождении оказывали влияние на объединение различных этнических общностей не только в рамках современных национальных

государств, но и внутри наднациональных политических форм, таких как империи.

Применительно к Российской империи широта охвата родственных связей этой воображаемой «семьи семей» — русского народа — в определенной мере задавала параметры самой «русскости». Категория «русскости» — как более или менее устойчивая комбинация свойств — была подвержена изменениям во времени таким образом, что ее смысл, в той мере, в какой он зависел от будущего или определялся будущим, был относительно недетерминирован. С какими этносами империи предположительно имелись родственные связи, в какой степени обнаруживалась этническая или культурная близость с ними — вот, в частности, те вопросы, ответы на которые формировали представления о русской идентичности. Британский

¹ Исследование выполнено в рамках гранта № 19-18-00073 «Национальная идентичность в имперской политике памяти: история Великого княжества Литовского и Польско-Литовского государства в историографии и общественной мысли XIX–XX вв.» Российского научного фонда.

² This research was supported by the grant No 19-18-00073 “National Identity in the Imperial Politics of Memory: History of The Grand Duchy of Lithuania and the Polish-Lithuanian State in Historiography and Social Thought of the 19th — 20th Centuries” of the Russian Science Foundation.

историк Д. Ливен, размышлявший об особенностях формирования русской национальной идентичности, о преемственности и противоречиях внутри этой идентичности между «русским» и «российским», имперским и советским, отмечал, что национальная идентичность в определенной мере вращается вокруг двух «полюсов» — политического и культурного. В случае политического «полюса» речь идет о государстве и его институтах, и, вероятно, прежде всего о вооруженных силах, в совокупности со всеми связанными с ними воспоминаниями, мифами и символами. В случае культурного «полюса» большее значение приобретают язык, народные обычаи, вера и духовные ценности. Разумеется, различия между этими двумя «полюсами» очень условны. Российская политическая идентичность традиционно ассоциировалась с правящей династией и государством, с институтами, с помощью которых осуществлялось управление, и с государственной территорией, над которой устанавливался суверенитет [18, p. 254].

«Несомненно, что славяне и литва составляли в древности один народ», — писал весной 1863 г. президент Императорской С.-Петербургской академии наук, председатель Государственного совета и Комитета министров граф Д. Н. Блудов [11, л. 1 об.]. Ранее, еще в период первого польского восстания 1830 г., Блудов, в то время управляющий Министерством юстиции, также высказывался о родстве литовцев и славян. Характеризуя западные губернии и местное население, он отмечал в одной из всеподданнейших записок: «Сии провинции, кроме собственно Литвы, издревле принадлежали России. Коренные жители их суть русские ...». Сами литовцы происходят от славянского племени, которое было ближе к русскому, нежели к польскому» [14, л. 8].

Представления о культурной и этнической близости литовцев и славян, об их общем примордиальном прошлом, нашедшие свое выражение, в частности, в высказываниях такого крупного сановника, как Д. Н. Блудов, появились не на «пустом месте». В значительной мере они были результатом развития научной мысли и заимствований общеевропейских интеллектуальных трендов того времени. Одним из таких трендов было увлечение сравнительно-исторической лингвистикой. Заметный импульс к изучению этногенеза славянских народов придала публикация в 1830-х гг. трудов немецкого филолога Ф. Боппа, показавшего, что славянские языки принадлежат к индоевропейской языковой семье, куда входят также индоиранские, германские, балтские, армянский, кельтский и другие языки, в том числе и исчезнувшие.

Одним из первых российских ученых, обратившихся к изучению литовцев, был статистик и этнограф, впоследствии академик С.-Петербургской академии наук П. И. Кёппен. В 1827 г. он опубликовал специальную работу, посвя-

щенную языку, литературе и происхождению «племен», обитавших вокруг побережья Балтийского моря, которые он обобщенно называл «литовским народом» [8, стб. 3, 24–25, 32–35]. Позднее, в начале 1850-х гг., Кёппен выпустил в свет первую в России карту этнического состава европейской части страны по состоянию на 1834 г., а также погубернские данные о народах Российской империи, включая и сведения о населении Северо-Западного края [9, с. 14, 17, 35–37]. Он подробно разбирал научные труды немецких (немецкоязычных) и польских ученых, в которых выдвигались различные гипотезы о происхождении литовцев, включая сочинения А. Шлёцера, Р. Раска, Х. Мильке, Ф. П. Аделунга, К. Ватсона, Кс. Богуша, С. Линде, И. Лелевеля и др. Кёппен отвергал родство литовцев с финскими этносами и считал их «народом самобытным» [8, стб. 17]. Согласно его подсчетам, численность всего «литовского народа», включая латышей и собственно литовцев, проживавших в Курляндской, Лифляндской, Виленской губерниях и Восточной Пруссии, в на тот момент не превышала два миллиона человек [8, стб. 12].

Как отмечал Кёппен, о происхождении литовцев более или менее достоверно возможно было судить лишь на основании данных языкознания. Он сам разделял мнение о славянском происхождении литовцев. Вывод о близком родстве литовцев и славян вытекал из тех предположений о массовых переселениях народов в древности, которые в то время обсуждались научным сообществом, и в данном случае Кёппен ссылаясь на авторитет немцев [8, стб. 19–23]. «Весьма правдоподобно, и почти несомненно, — полагал он, — что язык литовский происходит от словенского, и что литовцы суть одно из племен словенских, в незапамятные для историков времена слившееся с народами готского племени, уже более или менее смешанного с финнами и соплеменными им эстами, первыми известными нам обитателями Балтийских, а отчасти и Литовских губерний» [8, стб. 19]. Причем помимо этнических литовцев автор выделял также других «литовцев» — так называемых «литовско-русских» или «литвино-руссов», предками которых были древние кривичи. Последних он относил к восточным славянам, называя их также «белорусцами». Территорию проживания кривичей — «древнюю область Кривскую», которая включала земли «между вершинами Волги, Двины и Днепра», он ассоциировал с «нынешней Белоруссией» [8, стб. 9–10, 40]. Поясняя терминологию, Кёппен писал о кривичах: «Это были словене, или, как мы ныне говорим, русские, и именно предки литовско-русских, тех самых, для коих доктор Фр. Скорина в начале XVI века стал издавать духовные книги и переложенное на их язык Св. Писание. Их и теперь еще малороссияне именуют литовцами; название, которое давалось им иногда как в рукописях, так и в печатных книгах» [8, стб. 10, 11]. Следуя за Н. М. Карамзиным, Кёппен выделил в XIV в., этом «веке литовского величия», все важные вехи территориального расширения Литвы за счет владений

русских князей. Он также полагал, что «смелая мысль», родившаяся из острого соперничества между великим князем Московским и Литвой на рубеже XV–XVI вв., и которая предполагала «присоединение» Литвы к России, была осуществлена уже российскими императорами три века спустя [8, стб. 39–50].

В своей работе о «литовском народе» Кёппен широко использовал и комментировал сочинения курляндского немца пастора К. Ватсона. В 1842 г. в журнале «Сын Отечества» был опубликован перевод более ранней статьи Ватсона. Литовский язык он относил к общей группе «латышского языка» (в отличие от Кёппена, который общую языковую группу именовал «литовской»). В эту группу Ватсон включал также языки собственно латышей, пруссов, ятвягов и куров, а также языки более мифических «других вендских племен», а конкретно «первых завоевателей Рима» герулов [3, с. 50]. По мнению Ватсона, эта общая «латышская» группа, несмотря на свое древнее происхождение, не представляла собой «первоытного» населения Балтийского побережья, появилась там в результате переселений народов, а с лингвистической точки зрения являлась переходной формой «от славян к германцам». При этом, как подчеркивал Ватсон, «латышский язык более всего сродствен со славянскими, и именно с русским» [3, с. 41].

К «латышским народам» Ватсон также причислял белорусов («кривичей»), которых он географически размещал на границах историко-лингвистической области Семгалии, «в бывшей польской Лифляндии», — а именно в Витебской, Смоленской, в большей части Минской и Могилевской губерниях [3, с. 51–53, 55]. «Я, со своей стороны, — отмечал Ватсон, — наблюдая кривичей в Риге, куда они приезжают с обозами льна и пеньки, из Витебска, Минска, Смоленска, считаю их за переходный народ от руссов к латышам; язык их перемешан с латышским, русским и польским» [3, с. 51–52]. Обосновывая объединение белорусов и литовцев в одну родственную группу, Ватсон ссылаясь также на их исторический опыт совместного проживания: во-первых, «их должно причислить к латышам и потому также, что они, еще до прибытия Ордена [крестоносцев], жили между латышами», а во-вторых, «...они, слишком пятьсот лет, до 1772 и 1793 годов, принадлежали к одному из латышских народов, именно литовскому» [3, с. 52].

Отмечая родство славянских и балтийских этносов, Ватсон подчеркивал, что становление литовцев происходило в условиях массовых переселений, смешений и войн, в результате продолжительного генезиса. «Я уверен, — писал он, — что места около Азовского моря были первоначально родиной латышей, откуда вытеснили их сперва азиатцы, может быть хазары, за Днепр, а после сарматы и другие славяне, еще далее на северо-запад. Снача-

ла были они чистыми славянами, а латышскую народную особенность получили только тогда, когда перемешались с готами» [3, с. 56]. В другом месте Ватсон также указывал на сложные «превращения» славян и литовцев: «Латыши прежде были также славянами, а ятвяги, с переменою их места жительства, имели одну участь с прочими славянами, т.е. они сделались латышами» [3, с. 53]. Окончательное формирование литовцев как отдельного народа произошло уже после объединения Литвы и Польши, поскольку «оба народа слились вместе», хотя «поляки остались господствующим [народом]» [3, с. 57].

Большое влияние на развитие представлений о примордиальных связях между славянами и литовцами оказали исследования чешского ученого П. И. Шафарика о славянских древностях. В 1843 г. в Москве была издана составленная Шафариком лингвистическая карта распространения славян «среди прочих народов индоевропейского и северного поколений» с его комментарием. На этой карте чешский славист обозначил также границы расселения литовцев и латышей. По его словам, литовский народ был «самым близким к славянам по своему происхождению, языку и свойствам». Однако литовцы и латыши имели «бедную письменность, мало обрабатываемую даже в новейшее время» [17, с. 105, 107].

На авторитет Шафарика ссылаясь, например, С. М. Соловьев, который на рубеже 1840–1850-х гг. опубликовал серию статей в журнале «Отечественные записки». Не касаясь подробностей происхождения литовцев, Соловьев, в то время еще молодой ученый, тем не менее, отмечал важность вопроса о родстве литовцев и славян. «Шафарик, — указывал он, — полагает, что народы литовский и славянский в предъисторическое время были двумя отраслями одного племени, но в историческую эпоху, вследствие внешних обстоятельств, так между собою разделились, что теперь мы должны принимать их за два племени различные, хотя между всеми индоевропейскими племенами самые родственные». Однако, по мнению Соловьева, это предположение требовало определенной корректировки. «Нам кажется, — писал он, — что в предъисторическое время народы славянский и литовский принадлежали двум различным племенам, но в историческую эпоху так между собою сблизались, что из всех индоевропейских племен являются самыми родственными. Мы основываем свое мнение на том, что в предъисторическом времени ничего не известно, а в историческую эпоху видим не разрозненность двух народов, а, напротив, тесное сближение» [16, с. 3].

В начале 1860-х гг., прежде всего под влиянием польского восстания 1863 г., охватившего западные окраины Российской империи, в фокусе повышенного внимания и бюрократии, и общественного мнения оказались представления о населении, языках и культурах Литвы

и Белоруссии. При этом актуальное политическое значение приобрели даже те вопросы, которые ранее привлекали внимание только научного сообщества, как это, в частности, произошло с историко-филологическими исследованиями происхождения литовцев и их связей со славянскими народами. В этой связи весьма показательно, что в апреле 1863 г. Д. Н. Блудов в качестве главы С.-Петербургской академии наук обратился к министру народного просвещения А. В. Головнину с предложением финансировать за счет российского правительства исследования и публикации в области сравнительной лингвистики профессора Йенского университета А. Шлейхера [11, л. 1–4; подробнее о взглядах Шлейхера см.: 2, с. 35–44]. В отношении Блудова к Головнину подчеркивалась важность сравнительно-лингвистических исследований для реконструкции древней славяно-литовской общности: «Наука славянских древностей, благодаря усилиям Шафарика и других, уже получила значительное развитие, но за всем тем она еще далеко отстала от того, что сделано по этой части для других отраслей индоевропейского семейства. Главною тому причиною было то, что важнейшая задача, которая должна предшествовать ученой обработке славянской первобытной истории, еще остается неразрешенною. Эта задача состоит прежде всего в глубоком, основанном на началах новейшего языковедения, исследовании славянских языков и сличении их между собою; а потом в точнейшем изучении литовских языков и сравнении их со славянскими. Так как несомненно, что славяне и литва составляли в древности один народ и литовские языки поднесь сохранили в себе многое, что утратилось в славянских языках, то изучение литовских наречий должно прояснить не только состояние языка в то время, когда славянские и литовские племена еще не были разъединены, но и состояние, и древнейшие судьбы народа» [11, л. 1–1 об.].

Почти в одно время с этим кругом высшей бюрократии была подготовлена записка, в которой также обсуждалась проблема единства народов, проживавших в Западном крае. В феврале 1862 г. А. П. Заблоцкий-Десятовский, видный представитель либеральной бюрократии, подал императору Александру II через государственного секретаря В. П. Буткова специальную записку о Западном крае, с которой были предварительно ознакомлены Д. Н. Блудов и военный министр Д. А. Милютин [12, л. 1–41 об.]. Как предполагает литовский исследователь Д. Сталюнас, эта всеподданнейшая записка стала результатом коллективных усилий группы единомышленников среди высшей бюрократии, которые, возможно, привлекли к ее составлению также представителей академических кругов, прежде всего филолога-слависта А. Ф. Гильфердинга [19, р. 362, 370].

Записку Заблоцкого-Десятовского можно определить как своего рода краткий план по переориентации прави-

тельствственной политики в Западном крае, составленный в определенной мере в предвосхищении событий польского восстания 1863–1864 гг. Конкретные предложения этого плана, подразумевавшие постепенное развитие литовского и белорусского образования и «высокой» культуры, по большей части не были осуществлены. Однако автор (или авторы) записки в целом предугадали, так сказать, принципиальный «разворот» политики от задачи безоговорочной инкорпорации польской элиты к тому, чтобы в этом пограничном регионе попытаться сделать местное белорусское и литовское крестьянство «естественной точкой опоры» для российских институтов.

Записка содержала отдельную характеристику литовцев, жителей Ковенской и Виленской губерний, и их положения между «ключевыми игроками» данного региона — русскими и поляками. Литовцы — это «племя одинаково чуждое и русским, и полякам, племя совершенно самобытное по языку, характеру и обычаям». Вместе с тем общее историческое прошлое литовцев и поляков могло быть для последних не только «плюсом», а скорее даже «минусом», поскольку литовское «племя» хотя, с одной стороны, «притягивается к полякам единством религии, однако с другой, чуждается их как панов, которые в течение столетий их угнетали и с величайшим презрением относились к их народности». Между литовцами и русскими, напротив, не стояло какое-либо «мрачное» прошлое. По словам записки, «против русских эти литвины (жмудины) в собственном смысле не питают народной вражды и смотрят на русское правительство как на защитника от произвола польской шляхты, событие 19 февраля [1861 г.] привлекло к нам живейшее сочувствие литвинов» [12, л. 5 об.— 6 об.].

Обращение автора записки к истории бывшего Польско-Литовского государства призвано было продемонстрировать отсутствие реальной угрозы сепаратизма со стороны литовцев и других местных этносов даже в том случае, если какие-либо препятствия к их культурному росту будут устранены, и российское правительство предоставит им возможность «развивать беспрепятственно свои врожденные стихии». Отсутствие такой опасности обуславливалось тем, что ни один из местных народов не имел «залогов самобытного государственного существования» даже в периоды их политической независимости [12, л. 29 об., 32]. «Если бы даже история, — полагал Заблоцкий-Десятовский, — не служила ручательством в невозможности таких стремлений, если бы даже все идеи нашего века не являли повсеместного в Европе развития начала совершенно противоположного [сепаратизму], то есть стремления однородных народностей соединяться в одно политическое тело, — то самое простое рассуждение должно бы удостоверить всякого в невозможности сепаратизма на почве западно-русской. <...> В случае же отдельного существования Польши воз-

можно ли мысль о независимой Литве или Малороссии, поставленной между Польшей и Россией?» [12, л. 30–30 об.]. Таким образом, в данном случае вопрос о конструировании национальной общности, о взаимосвязях между литовским народом и Русским государством был представлен уже не в историко-культурном ракурсе, а с точки зрения актуальных задач, нацеленных на создание единого «политического тела» и сохранение целостности Российской империи.

Пожалуй, наибольшее развитие идеи культурной и даже этнической близости между русскими и литовцами получили в исторических произведениях славянофилов. Можно выделить, например, труды профессора Московского университета И.Д. Беляева, посвященные истории Северо-Западного края. Согласно его оригинальной концепции, политическим центром будущей «Западной России» был не домонгольский Киев, а Полоцкое княжество, постепенно колонизировавшее литовские земли. Беляев изображал литовцев как своеобразных «благородных дикарей», оставшихся в своих дремучих лесах «чистыми» и открытыми для русской цивилизации. Московский историк представил подробную характеристику того, каким образом постепенно возникал культурно-политический симбиоз между населением Полоцкого княжества и «дикими» литовцами. Так, полочане привлекали к себе «не силою», а с помощью торговли и земледелия, развивая в литовцах «новые потребности и новые удобства жизни». В «дикую лесную жизнь» литовцев они постепенно «вносили русскую цивилизацию, отучили их от жизни дикарей и понемногу обращали их в русских людей, во всем равняли их с собою,— взамен чего и литвины смотрели на них, как на своих» [1, с. 12, 13]. Особое внимание автор уделял процессу приобщения литовцев к более «высокой» для них русской культуре и, в конечном итоге, процессу русско-литовской ассимиляции. По его словам, литовцы, «видя превосходство обычаев и внутреннего устройства полочан, незаметно усваивали их себе, и тем теснее соединялись с полочанами, роднились с ними и как бы русели по мере того, как больше распространялись между ними полотские колонии. Так что южные литвины, жившие на левом берегу Немана и на юг от Вилии, решительно мало по малу обратились в русских, и более чистый тип литовской жизни и обычаев сохранился только на север от Вилии, где полотская колонизация, по отдаленности края, была еще слаба» [1, с. 15–16]. В итоге, согласно оценке Беляева, взаимосвязи между древнерусским княжеством и литовцами, первоначально установившиеся из-за политической необходимости, со временем переросли в узы родства.

Близкий к кругу славянофилов А.Ф. Гильфердинг стремился привлечь внимание русского «образованного общества» к Западному краю в целом и литовскому населению в частности. В отношении поляков он разра-

ботал, по выражению польского исследователя Х. Глембоцкого, программу «реславизации», предполагавшую возрождение скрытой в польских крестьянах славянской идентичности [6, с. 144–146]. Одновременно в своих сочинениях ученый и публицист развивал идеи о близости между славянскими и балтскими этносами. Так, в начале февраля 1864 г. Гильфердинг опубликовал в еженедельном прибавлении к газете «Русский инвалид» статью, посвященную Литве и литовцам, которая затем также была перепечатана в газете «День» [7, с. 9–15; 5, с. 106–127]. В этой статье, озаглавленной «Несколько замечаний о литовском и жмудском племени», автор подчеркивал научную значимость изучения литовского языка, а также этнографических исследований быта и верований литовцев. Гильфердинг выступал за то, чтобы начальное образование для литовских крестьян преподавалось на их родном языке, а в российских университетах были открыты кафедры литовского языка [5, с. 107, 108, 110–112, 121, 123, 124]. По его мнению, для литовцев, благодаря реформам и увеличивавшемуся воздействию российского образования, был открыт путь «к внутреннему единению с Русским миром» [5, с. 125].

В центр всей своей аргументации Гильфердинг поместил вопрос об исторической связи, которая существовала между литовским народом, Русским государством и «Русским миром». С одной стороны, литовцы для русских (как и для прусских немцев), согласно Гильфердингу, представляли собой «племя чужое», «совершенно отдельное инородческое»; они были «не частной ветвью господствующего народа», а тем народом, который вовсе не понимал «общего языка страны»; и в целом литовское население было «нам чуждо по происхождению, языку и быту» [5, с. 120, 123]. С другой стороны, литовцы — это «народ, который некогда был уже почти приобретен для православной церкви» [5, с. 118]. Более того, мы, русские, по его словам, «признаем прошедшее Литвы своим историческим достоянием», «признаем себя наследниками деятельности Ольгерда и Витовта» [5, с. 127].

Как ученый-славист и филолог, Гильфердинг искал в ранней истории индоевропейских языков те «ключи», которые раскрывали бы древние, а потому уже совершенно забытые родственные связи между соседними этносами, долгое время совместно проживавшими на землях доисторической и исторической Литвы. Он подчеркивал уникальную древность литовского языка, его близость к «своему первоначальному доисторическому типу». «Нынешняя речь литовского крестьянина во многом более первообразна, чем язык древнейшего памятника Европы, чем язык Гомера», — полагал ученый [5, с. 109]. Такая древность делала литовский язык ценнейшим «ресурсом» и для исследования славянского прошлого. «Для нас же, и вообще для всего славянского ученого мира,— отмечал Гильфердинг,— литовский язык особенно важен еще

потому, что он состоит в ближайшей связи со славянской речью. Было время, когда славянское племя составляло с литовским одно целое в Европе, уже после того, как это общее славяно-литовское племя отделилось от германского, греческого, ирландского...» [5, с. 109]. Обращение к общей истории славянских и балтийских языков давало ему основания для того, чтобы в исторической перспективе соединить уже не только языки, но и народы.

Идея общего литовско-русского наследия, определявшаяся Гильфердингом с точки зрения сравнительной филологии, подкреплялась им и на основе концепции преемственности в государственности и культуре Киевской Руси, Великого княжества Литовского, а затем и Российской империи. Вот как он описывал общее прошлое литовцев и русских: «Древнейшие связи литовского народа были с русскими, через Русский мир проникли к нему первые начала гражданственности, первые лучи христианства. Литовский народ льнул так сказать к Русскому миру. Даже в то время, когда он господствовал над обширными Русскими областями, он не только не утеснял русской народности, а напротив, охотно себе ее усвоивал, давал русскому языку права языка официального в своей собственной стране» [5, с. 112]. Называя причины разрыва или даже разрушения такой «древней связи» между литовцами и русскими, которая, по его мысли, следовала «из самой природы вещей, из самого положения Литовского края», Гильфердинг не был оригинален. Он усматривал их в польско-католическом влиянии: «Распространенная Польшою между литвинами католическая религия стала между литовским народом и народом русским; распространенное Польшою в Литовском крае шляхетство заслонило литовский народ от русского правительства даже тогда, когда край этот вновь вошел в состав Русского государства. Таким образом, произошло это долгое отчуждение наше от литовского народа,— это печальное наше к нему невнимание» [5, с. 112]. Соответственно, по мнению Гильфердинга, актуальной задачей государственного масштаба, стоявшей на тот момент перед российскими чиновниками и интеллектуалами, была проблема преодоления этого исторически сложившегося «отчуждения» между литовцами и русскими.

Взгляды, высказанные в публикации Гильфердинга, вызвали резкий отпор в той части прессы, которая выражала интересы антилиберально и антиреформаторски настроенного дворянства. На страницах газеты «Весть», этого рупора консерваторов, последовательно защищавшего интересы крупного польского землевладения в западных губерниях, появилась отповедь на статью Гильфердинга. Автор анонимной статьи «Неудачный проект русской пропаганды в Западном крае», подразумевавший под таким «проектом» предложения Гильфердинга, перевел вопрос об отношении к литовцам из области историко-филологических изысканий исключительно

в сферу политических интересов. Он не только поставил под сомнение целесообразность какой-либо особой «покровительственной» правительственной политики в отношении литовцев, но и отвергал все доводы о какой-либо уникальности литовцев, как родственного восточным славянам народа [4, с. 7–9]. «Создавать же особые привилегии для того или другого племени, на основании каких-то загадочных, филологических и археологических выкладок, есть мысль чрезвычайно странная, чтоб не сказать безрассудная. Применение этой мысли на деле возбудит социальную вражду между низшими и высшими классами Литовского края, и ни в каком случае не поведет к окончательному успокоению революционных элементов»,— заключал публицист «Вести» [4, с. 9].

Позиция газеты «Весть», хотя и высказанная в резкой форме, в целом, видимо, отражала также мнение, которое преобладало среди высшей бюрократии. Различные концепции, принимавшие во внимание идеи о русско-литовских культурных и исторических связях и предполагавшие развитие местного народного образования, вызывали отторжение у тех сановников, кто мыслил в более традиционных категориях российской политической идентичности. Например, консервативный взгляд на северо-западные губернии, в рамках которого акцент делался на административной интеграции региона, а не этнической территориальности, выражал в середине 1850-х гг. виленский генерал-губернатор И. Г. Бибииков. Этот подход был сформулирован в контексте продолжительной дискуссии в бюрократических «верхах» о том, следует ли ввести раздельное обучение литовцев и поляков в учебных заведениях Виленского учебного округа. Бибииков отверг это предложение, выступив против какого-либо целенаправленного возвращения национальных идей у литовских крестьян. «Распоряжения правительства в областях, присоединенных от Польши,— писал он министру внутренних дел 29 января 1854 г.,— клонятся, прежде всего, к уничтожению следов польского быта в сих областях и к водворению в оных русских начал и чрез то самое к слиянию сих областей, по духу и образованию жителей, с коренной Россией <...>; по сему всякая мера, указывающая в Западном крае на разделение жителей по племенам, едва ли будет соответствовать упомянутым выше целям правительства, так как край сей, находясь под державою Русского Государя, должен без всяких племенных различий сродняться с Россией» [10, л. 89–89 об.].

Спустя десятилетие А. Л. Потапов, занимавший пост виленского генерал-губернатора в 1868–1874 гг., продолжал отстаивать «русское» (в противовес «русскому») измерение внутренней политики, обуславливавшее сохранение наднациональной сословной «вертикали» как институциональной основы империи. В 1865 г. он выражал сомнения в необходимости для России прикладывать усилия ради развития собственной «высокой культуры»

у литовских крестьян. Хотя Потапов и называл этот край «Литовской Русью», однако вопрос о какой-либо близости литовцев и русских его едва ли интересовал. Он считал, что возможности российского правительства в этом крае были достаточно ограничены, и оно не могло использовать опыт Пруссии, включавший «покровительственную огерманизацию» бывших польских земель. По его мнению, Пруссии в отношении своих польских подданных удалось «штушевать до малейших признаков прежнюю национальность», однако этого не могло получиться у России [14, л. 12 об.]. Кроме того, российское правительство не могло привлечь литовское крестьянство для борьбы с «польской пропагандой», по крайней мере, в той форме, в какой это делала Австрия в Галиции. «Австрия,— полагал Потапов,— смогла обеспечить успех своего дела, возвысив национальность и литературу русинов до национальности и культуры польской. В Северо-Западном крае, хотя и есть национальность литовско-жмудская, довольно самостоятельная, но, не имея своей азбуки и тем более литературы, возвысить ее до поляков немыслимо. Этим превосходством последних над первыми объясняется отчасти их преобладание, несмотря на числительное меньшинство» [14, л. 13–13 об.].

Таким образом, рассматривая вопрос о том, как воспринимались литовцы представителями высшей бюрократии и русского «образованного общества», и как на это восприятие влияли представления о русской идентичности, неверно было бы говорить о каком-либо едином подходе, скорее можно выделить различные дискурсивные варианты, выражавшие целую палитру «оттенков» от политического «полюса» идентичности к культурному. В рамках имперских представлений большинства правящей элиты, культивировавших традиционную российскую политическую идентичность, идеи близости с русским народом различных этносов, проживавших на окраинах империи, и, в частности, литовцев, не представлялись перспективными. Или, напротив, эти идеи воспринимались как вредные и опасные, поскольку потенциально могли подрывать легитимность существовавших сословных институтов и имущественных прав местного нерусского дворянства. С другой стороны, для славянофилов представления об исторической или даже этнической близости литовцев и славян, основанные преимущественно на языковых связях, в той или иной мере формировали образ воображаемой нации и становились составной частью русского самосознания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев И. Д. Очерк истории Северо-Западного края России. Вильна: Типография А. Сыркина, 1867. 121 с.
2. Бодуэн де Куртенэ И. А. Август Шлейхер // Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию. М.: Издательство Академии наук СССР, 1963. Т. 1. С. 35–44.
3. Ватсон К. Латыши или летты / пер. с нем. Д. И. Языкова // Сын Отечества. 1842. № 1. Отд. V: Науки и искусства. С. 40–58.
4. Весть. 1864. № 6 (9 февраля).
5. Гильфердинг А. Ф. Несколько замечаний о литовском и жмудском племени // Сборник статей, разъясняющих польское дело по отношению к Западной России / сост. С. Шолкович. Вильна: Типография А. Г. Сыркина, 1885. Вып. 1. С. 106–127.
6. Глембоцкий Х. Александр Гильфердинг и славянофильские проекты изменения национально-культурной идентичности на западных окраинах Российской империи // *Ab Imperio*. 2005. № 2. С. 135–166.
7. День. 1864. № 8 (22 февраля).
8. Кёппен П. И. О происхождении, языке и литературе литовских народов. СПб.: Типография Карла Крайя, 1827. 106 с.
9. Кёппен П. И. Об этнографической карте Европейской России. СПб.: Типография Императорской Академии наук, 1852. 40 с.
10. Российский государственный исторический архив. Ф. 733. Оп. 62. Д. 1224.
11. Российский государственный исторический архив. Ф. 733. Оп. 142. Д. 35.
12. Российский государственный исторический архив. Ф. 940. Оп. 1. Д. 3.
13. Российский государственный исторический архив. Ф. 1282. Оп. 1. Д. 248.
14. Российский государственный исторический архив. Ф. 1409. Оп. 2. Д. 5423.
15. Смит Э. Национализм и модернизм: Критический обзор современных теорий наций и национализма / пер. с англ. М.: Праксис, 2004. 464 с.
16. Соловьев С. М. Очерк истории Малороссии до подчинения ее царю Алексею Михайловичу // Отечественные записки. 1848. Т. 61. № 11. С. 1–34.
17. Шафарик П. И. Славянское народописание (с картою) / пер. с чешск. О. М. Бодянского. М.: Университетская типография, 1843. VII, 74 с.
18. Lieven D. Russian, Imperial and Soviet Identities // *Transactions of the Royal Historical Society*. 1998. Vol. 8. P. 253–269.
19. Staliūnas D. Between Russification and Divide and Rule: Russian Nationality Policy in the Western Borderlands in mid-19th Century // *Jahrbücher für Geschichte Osteuropas*. 2007. Neue Folge. Bd. 55. H. 3. P. 357–373.

© Комзолова Анна Альфредисовна (amok.1863@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ И ИДЕЙНО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ РОЛЬ ПРОТОИЕРЕЯ И. ВОСТОРГОВА В КОНСОЛИДАЦИИ ПРАВОМОНАРХИЧЕСКИХ СИЛ В УСЛОВИЯХ ПЕРВОЙ РУССКОЙ РЕВОЛЮЦИИ И МЕЖРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД¹

Корнеева Галина Андреевна

К.и.н., доцент, с.н.с., Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории
galyna.kor@yandex.ru

THE ORGANIZATIONAL AND IDEOLOGICAL AND POLITICAL ROLE OF ARCHPRIEST I. VOSTORGOV IN THE CONSOLIDATION OF RIGHT-WING MONARCHICAL FORCES IN THE CONDITIONS OF THE FIRST RUSSIAN REVOLUTION AND THE INTER-REVOLUTIONARY PERIOD

G. Korneeva

Summary. The question of the connectedness of the practical activities of representatives of the conservative clergy in the unifying process of right-wing monarchist forces with the ideological base, most fully presented in the concept of Archbishop I. Vostorgov, is examined. The activity was not aimed at subordinating the "popular" RNC to the church, the task was to overcome the internal confrontation of the right-wing monarchist movement. Ideology was a reflexive or discursive conservatism, had a certain "core" ("invariant core"), represented by "rationalized values of a traditional society". The Orthodox-religious consciousness determined the orientation on the consolidation and struggle of all patriotic forces against internal enemies. Functionally, the ideology of the association turned out to be unpromising due to the deep sociocultural split of society, the negative attitude of secular right-wingers towards the I. Vostorgov project, and the ambiguous attitude to political activity as part of the RNC among the clergy themselves. Practical activity on the ways of uniting the disparate forces of the right did not become a factor of consolidation, but of strengthening the internal confrontation of the right-wing monarchist movement.

Keywords: First Russian revolution, inter-revolutionary period, right-wing monarchist movement, secular and spiritual right, practical activities in the policy of combining right-wing forces, the role of I. Vostorgov, world outlook of I. Vostorgov.

Аннотация. Рассматривается вопрос связанности практической деятельности представителей консервативного духовенства в объединительном процессе правомонархических сил с идеологической базой, наиболее завершено представленной в концепции протоиерея И. Восторгова. Деятельность не была направлена на подчинение «всенародного» СРН церкви, задача заключалась в преодолении внутренней конфронтационности правомонархического движения. Идеология представляла собой отрефлексированный или дискурсивный консерватизм, имела определенный «стержень» («инвариантное ядро»), представленный «рационализированными ценностями традиционного общества». Православно-религиозное сознание обуславливало установку на консолидацию и борьбу всех патриотических сил с внутренними врагами. Функционально идеология объединения оказалась бесперспективной в силу глубокого социокультурного раскола общества, отрицательного отношения светских правых к проекту И. Восторгова, неоднозначного отношения к политической деятельности в составе СРН в среде самого духовенства. Практическая деятельность на путях объединения разрозненных сил правых становилась фактором не консолидации, а усиления внутренней конфронтационности правомонархического движения.

Ключевые слова: Первая русская революция, межреволюционный период, правомонархическое движение, светские и духовные правые, практическая деятельность в политике объединения правых сил, роль И. Восторгова, мировоззренческие установки И. Восторгова.

¹ Статья подготовлена и опубликована при финансовой поддержке Алексея Александровича Селиверстова.

Роль протоиерея о. И. Восторгова в общественно-политической жизни России в начале XX в. в историографии рассматривается в том числе и в парадигме политического оформления традиционалистско-консервативного направления в системе формирующейся российской многопартийности, внутри- и межпартийной борьбы правых сил в условиях перманентного раскола. Многоплановая деятельность одного из активных представителей духовенства в правомонархическом движении в России в качестве самостоятельной темы рассмотрена в диссертационном исследовании А. В. Струкова в хронологических и территориальных границах основных периодов «жизненного пути священнослужителя» (ставропольский, кавказский, московский). [16, с. 23]. Участие протоиерея в деятельности центра по объединению правых организаций в масштабе страны отмечается в работах И. В. Омелянчука. [6, с. 147–158; 5, с. 25–30]. В историографии так же рассматривается роль Русской православной церкви (РПЦ) в борьбе за объединение разрозненных сил правых, в основном исследователи связывают политизацию представителей консервативного духовенства (духовных правых) с поисками РПЦ выхода из кризиса в парадигме внутрицерковного реформаторского движения, обосновывается вывод, что РПЦ попыталась использовать отделы правых партий в целях укрепления собственных позиций и обретения самостоятельности на путях либо подчинения церкви Союза русского народа (СРН), либо создания собственной политической организации. [9, с. 114, 117–118; 14, с. 121; 19, с. 76]. Вопрос организационной деятельности и политизации представителей консервативного духовенства в исследованиях недостаточно проработан в связи с идейно-мировоззренческой базой периода активного оформления отделов СРН и Русского народного союза имени Михаила Архангела (РНСМА). Одним из видных идеологов объединительной политики представителей светских и духовных правых был протоиерей И. Восторгов, организационная деятельность которого развертывалась на идеологической базе отрефлексированного традиционализма. Рассмотреть основные мировоззренческие компоненты, составляющие «стержень» («инвариантное ядро») предлагаемой И. Восторговым концепции-схемы в связи с практической деятельностью священника представляет задачу данной статьи. Основным комплекс источников составляют: опубликованные материалы официального делопроизводства первого тома «Правые партии. 1905–1917. Документы и материалы» [10], источники публицистического характера: публичные выступления (речи) И. Восторгова (публикации в официальном органе РПЦ — «Епархиальные ведомости» сибирских и дальневосточных епархий), материалы правых газет («Дальний Восток», «Сусанин»), архивные материалы: Российского государственного исторического архива (РГИА), Государственного архива Российской Федерации (ГАРФ), использованы некоторые сведения,

содержащиеся в исследованиях отечественных историков.

После перевода в 1905 г. из Грузии в Москву И. Восторгов в январе 1906 г. был назначен Синодальным проповедником-миссионером Московской епархии с правами противосектантского епархиального миссионера, 29 октября 1907 г. — Синодальным миссионером, с августа 1906 г. занимал должность управляющего канцелярией Совета миссионерского общества при Св. Синоде (1917–1918 гг. секретаря Совета общества). Одновременно по мере нарастания переселенческого движения в Сибири и на Дальнем Востоке протоиерей стал официально выполнять функцию наблюдателя за делами церковного строительства в целях удовлетворения религиозно-духовных потребностей новоселов и местного населения в целом, что было связано с частыми и длительными командировками в регион [8, с. 247, 250, 260], которые сочетались с пропагандистской и организационной деятельностью в среде сибирских монархистов.

Период 1908–1909 гг. в деятельности И. Восторгова в Сибири и на Дальнем Востоке был связан с борьбой руководителя московского монархического центра за объединение сил правых на принципе уваровской триединой формулы «православия», сопровождался развитием конфликта с А. И. Дубровиным, усугубленный первым расколом в Главном совете СРН (в ноябре 1907 г. М. Пуришкевич вышел из состава СРН, 11 марта 1908 г. был зарегистрирован РНСМА). [8, с. 251].

Протоиерей И. Восторгов и железнодорожный служащий, организатор монархических железнодорожных отделов Русского монархического союза (РМС), действительный член Русского собрания В. Г. Орлов были членами Русской монархической партии (РМП), созданной В. А. Грингмутом в апреле 1905 г., оба принимали активное участие в деятельности «интеллектуального штаба» московских монархистов Русского Монархического Собрания (РуМоСо), с 1906 г. поддерживали политику объединения всех монархических организаций на платформе СРН, поэтому приняли участие в работе III Всероссийского съезда Русских Людей в Киеве 1–7 октября 1906 г. После смерти В. А. Грингмута в сентябре 1907 г. председателем РМП (в 1908 г. переименована в РМС, устав утвержден 4 мая 1909 г.) и РуМоСо стал И. Восторгов, одновременно вместе с архимандритом Макарием (М. В. Гневушев) входил в состав руководства Московского губернского Совета СРН.

В условиях «контрреволюционного подъема» в борьбе с «освободительным» движением за историческую самоидентичность России и национальное самосознание русского народа руководство центральных

правомонархических организаций стало практически осуществлять тактику объединения идеологически однородных местных кружков и групп на базе основополагающих принципов уваровской триады. Весной — летом 1906 г. Русское собрание (РС), РМП, СРН и СРЛ предприняли попытку объединить разрозненные силы правых под лозунгом «За веру, царя и отечество» в рамках Всенародного русского союза (ВРС) (зарегистрирован 26 августа 1906 г.), в состав которого вошли московские, петербургские и ряд провинциальных организаций. [28, л. 168, 160; 29, л. 13; 6, с. 152; 5, с. 25]. Решением III Всероссийского съезда русских людей (2–7 октября 1906 г.) в Киеве ВРС был преобразован в Московский областной отдел объединенного Русского Народа [10, с. 215–218, 225] и прекратил функционировать как самостоятельный политический центр [28, л. 181], так как был образован общий для всех монархических «Союзов, кружков, обществ, партий, собраний, собратств, содружеств, громад, согласий и дружин» коалиционный центральный координационный орган — «Главная Управа объединенного Русского народа», соответственно решено было преобразовать местные организации в областные управы. В состав Главной Управы вошли от СРН А. И. Дубровин, от РС М. Л. Шаховский и кооптированный ими от РМП и ВРС протоирей И. Восторгов. [5, с. 26; 6, с. 152]. Решения Киевского съезда определили лидирующую роль СРН в консолидации правомонархических сил в масштабе страны на платформе программы союза, местным «единомышленным организациям» рекомендовалось ознакомиться и «постепенно к ней присоединиться». [10, с. 217, 240–241]. IV Всероссийский съезд объединенного русского народа в Москве (26 апреля — 1 мая 1907 г.) закрепил организационные решения Киевского съезда. [10, с. 329–330]. «После 1 мая и не позднее 15 июля 1907 г.» Главный совет СРН за подписью председателя А. И. Дубровина разослал отделам союза «и прочим патриотическим организациям» «Циркулярное письмо», согласно которому в каждой губернии или области под руководством Главного совета СРН «должны быть открыты особые Губернские Управы в целях объединения всех патриотических содружеств», если в городе еще не был образован отдел СРН («например, в Томске»), рекомендовалось преобразовать в Губернскую или Областную Управу Совет «существующей здесь патриотической организации». [20]. После IV съезда развернулась реорганизация местных правых организаций — управ в губернские и областные управы (преобразованы в губернские советы СРН согласно постановлению частного совещания в Ярославле в марте 1909 г., окончательно определившего структуру СРН. [10, с. 437–439]) во главе с Главным советом СРН и с правом руководства, открытия отделов союза в пределах губернии на основании Устава и программы СРН. [10, с. 329–330]. Таким образом в структуру СРН вошло большинство существующих местных «черносотенных

организаций» — управ, или самостоятельно оформившихся протоправопартийных политических формирований, на базе которых стали открываться отделы СРН. Заложенные III Киевским и IV Московским съездами организационные принципы обусловили крайнюю аморфность консолидации, структурную рыхлость традиционалистско-консервативных политических сил, так как для местных организаций постановления Главной Управы становились обязательными только с момента получения центром информации о согласии. [10, с. 225, 240]. Решения Главного Совета СРН были обязательны к исполнению только для его отделов, относительно других монархических организаций имели рекомендательный характер (принимались к сведению) при полной свободе последних в вопросе поддержки действий центра. [10, с. 329].

Никакой перспективы трансформации во всероссийскую централизованную партию, спаянную партийной дисциплиной, единой программой и тактикой, объединение подобного рода не имело, на съездах явно проявилось стремление представителей местных организаций сохранить самостоятельность и избежать в партийном строительстве принципа централизации («партийности»). После IV съезда выяснилось, что практическая реализация центром стратегической задачи консолидации правых сил во всероссийском масштабе становилась дополнительным фактором усиления разногласий и конфликтности в правомонархическом движении как по вертикали (между центром и местными организациями), так и по горизонтали (внутри- и межпартийной борьбы). Некоторые, особенно московские организации во главе с одним их активных проводников политики объединения правых сил протоиереем И. Восторговым, опасались чрезмерного усиления и партийного диктата СРН во главе с А. И. Дубровиным. Негодование в среде монархистов вызвало циркулярное письмо Главного совета СРН за подписью А. И. Дубровина, например, собрание киевских монархистов 30 июня 1907 г. расценило документ проявлением признаков «психического недомогания» [15, с. 94], пришло к заключению, что практическим результатом образования Губернской управы в Киеве стало «не объединение, а разъединение» (образование Губернской управы Объединенного русского народа), Б. В. Никольский (РС) рекомендовал «распространить пошире постановление киевлян, наглое самоуправство союза должно быть прекращено». [5, с. 26–27].

Серьезным фактором нарастания конфронтации в правомонархическом движении стала попытка представителей церковной иерархии перехватить лидерство светских правых в объединительном процессе. Одним из наиболее активных проводников и идеологов политики объединения правых организаций под эгидой

священнослужителей стал протоирей И. Восторгов, политическая деятельность которого началась в период декабрьского вооруженного восстания в Москве в качестве реакции убежденного традиционалиста на вызовы революции. Участие священников в «политике», патриотических организациях, протоиерей считал делом их священнического служения, так как, «защищая государство и правительство в церкви, священник обязан делать это же самое и в жизни», поэтому самоидентифицировал себя как «священника, отряженного Церковью на служение политическим организациям». [7, с. 80–81].

В период работы IV съезда в Москве епископы Саратовский и Царицынский Гермоген (Г.Е. Долганов) и И. Кронштадтский выступили с инициативой объединения правых сил на базе православно-религиозно-нравственного архетипа в структуре менталитета традиционного социума. Протоиерей И. Восторгов в день открытия съезда 25 апреля в Успенском соборе, обращаясь к памяти и подвигу патриарха Гермогена, призвал «всех честных Русских людей» в борьбе с «революционным движением» к «объединению и слиянию» в единое «патриотическое движение» за «Веру Православную и Отечество Русское», к увеличению «числа и мощи ... патриотических союзов». [13, с. 309]. Епископы Гермоген (Г.Е. Долганов) и И. Кронштадтский политическому призыву И. Восторгова придали выраженное церковно-религиозное содержание, выдвинув на первой место в «освободительном» движении его антицерковную направленность. По мнению епископа Гермогена, в борьбе против «предателей и разрушителей отечества», усилия которых «направлены на православную веру, церковь и ее выдающихся представителей», необходимо «дать новое направление работе патриотических союзов», положив «в основу их религиозно-нравственные начала», на которых и преобразовать «действующие ныне» СРН и «другие патриотические организации». И. Кронштадтский в своем выступлении обращался к православному сознанию «многомиллионной ... русской семьи», для которой церковь — это «светоч», «маяк, это столп, на который опирается верующая Русь», считал необходимым противопоставить «врагам» «внутреннюю», духовную силу народа, что станет возможным, «когда в патриотический союз будут влиты религиозно-нравственные начала, столь любезные сердцу простого русского человека». [2].

После IV съезда епископ Гермоген (Г.Е. Долганов) выступил в печати с воззванием «Спасение России и русского народа в православных братствах через веру и церковь». [9, с. 116; 14, с. 112–113]. Основным смыслом воззвания сводился к стратегической задаче: опираясь на СРН, как самой близкой к церкви партии, но не способной прочно привить свои идеи «в среде народа» и практически осуществить их «в нужном для отечества

направлении», под руководством РПЦ «объединить все здоровые силы и поднять их на защиту отечества». Главный недостаток СРН усматривался в том, что под руководством светских людей, плохо разбирающихся в учении церкви, не соблюдающих каноны, союз «круто свернул в сторону политиканства», в результате «глубоко верующие люди стали покидать союз». Епископ предлагал на основе прихода объединить «патриотов-церковников с патриотами-союзниками» на общей и единственной основе — Церкви-матери, тогда СРН станет действовать «непосредственно из недр и духа самой церкви православной», то есть станет самим братством. В письме А.И. Дубровину предлагал компромиссный вариант — назвать СРН «Православным всероссийским братским Союзом русского народа», соответственно изменить устав СРН. Несмотря на категоричное возражение светских правых («хочет превратить союзников в монахов») и отказ А.И. Дубровина от компромисса, Гермоген 11 июня 1907 г. заявил о создании в Саратовской епархии «Православного всероссийского братства Союза русского народа» (ПВБ СРН). Братство было создано на базе существующих в епархии «Братства Святого Креста Господня» и отдела СРН [9, с. 114, 117–118; 22, с. 140], но юридически существовало параллельно отделу СРН, так как устав Братства был принят в нарушение устава союза. Отношения Братства и Саратовского губернского отдела СРН носили характер перманентного и пролонгированного затяжного конфликта, усиливая «децентрализацию и разобщенность монархического лагеря». [14, с. 106, 115–116].

В свою очередь, И. Восторгов со своими соратниками из московских монархистов после съезда развернул деятельность через РМП и реанимированный ВРС по сплочению общества на принципе православия во всероссийском масштабе, по существу спровоцировав конфликт как между ВРС и московским губотделом СРН, так и в самом ВРС, обострение отношений с А.И. Дубровиным в условиях разворачивающегося конфликта председателя Главного совета СРН с В.М. Пуришкевичем. Л. Катанский в монархической газете «Русский народ» приводил высказывание издателя «Вече» покойного В. Оловенникова «о духе разложения, вносимого Восторговым в настроения московских союзов». [25, б. л].

В конце декабря 1907 г. при поддержке (благословления) о. И. Кронштадтского, протоиерей обратился к Ю.П. Бартеневу (один из руководителей ВРС и СРЛ) с проектом образования всероссийской монархической организации принципиально иного характера в формате Всероссийского православного Братства СРН (ВПБ СРН), предполагающий объединение всего православного населения страны в структуре СРН в административных границах епархий. По проекту структура новой

всероссийской организации была аналогичной административному устройству РПЦ: в каждом приходе предполагалось образовать приходские Братства во главе с священником, которые объединялись в епархиальные во главе с архиереем, епархиальные — во Всероссийское Братство с центром в Москве под руководством Совета во главе с митрополитом, таким образом все православное население страны должно было объединиться «около святынь под водительством духовенства». Руководство СРЛ категорически отвергло проект, усмотрев стремление протоиерея заменить существующий СРН ВПБ-ом, совместить светскую власть с ее «суестью и греховностью» с духовной и таким образом поставить «православное духовенство ... на путь римской католической церкви». По справедливому мнению Ю.П. Бартенева, СРН «содружество политическое» и «в силу необходимости «политическая партия», значит и Братство будет иметь политический, к тому же во главе духовных лиц, церковный характер», следовательно, в отличие от СРН в идеологическом плане основанный на принципе «православие», то есть «церковности». «Такое вовлечение в политику духовенства и всей православной Руси представляется мне в высшей степени нежелательным и даже опасным», «вся приходско-епархиальная Русь заполитиканится» и это «будет вгоняться в самую глубину народного духа». «Нельзя православную Русь превращать в политическую партию», считал Ю.П. Бартнев, и по причине реальной угрозы захвата руководящего центра конституционалистами, так как есть примеры участия священников в кадетской партии, возможных противоречий Братства с правительством, если для последнего окажется неприемлемой политическая программа первого. К тому же не представляется возможным причислить всех православных «с их греховностью» к «братчикам», однозначно, считал Ю.П. Бартнев, Братство может быть учреждено «с исключительно духовно-просветительными целями», что в целом «соответствует и программе» председателя СРЛ кн. А.Г. Щербатова. [27, л. 11–12 об.; 26, л. 5]. В докладе «О предстоящей на 1907–1908 гг. деятельности Союза русских людей» председатель А.Г. Щербатов сформулировал свою позицию в вопросе «оснований» «русского народного самоуправления», которое должно иметь не церковный (но «возле церкви») характер, а по содержанию деятельности характер светской «приходской общественности». [27, л. 3].

Не получив поддержки в Совете СРЛ, И. Восторгов попытался восстановить ВРС на основании нового устава, принятого кулуарно московскими монархическими организациями, причем ни Совет СРЛ, ни самаринский «Кружок москвичей», ни «Общество патриотов» в пересмотре устава участия не принимали. [26, л. 5]. Выразив недоумение по поводу «нового» ВНС часть московских монархистов из СРН ушли в оппозицию, усмотрев в по-

литике И. Восторгова стремление переподчинить союз Всероссийскому Братству. Ю.П. Бартнев 11 апреля 1908 г. писал из Москвы в Петербург А.И. Дубровину, что «большинство председателей и на «черепажные очки» весьма недовольны, а на поведение Всенародного прямо негодуют» и «не желают нести ига Всенародного, т.е. поповского». В попытках помочь московской оппозиции в противодействии протоиерею Ю.П. Бартневу, опираясь на А.Г. Щербатова и Сукачева, убеждал А.И. Дубровина приехать в Москву и показать, что он стоит во главе московского СРН («сковать железо пока горячо»). [26, л. 5, 10–11].

Однако в печати (газета «Свет») стала распространяться информация об образовании новой «патриотической группы» под «знаменем православной церкви» или «Православного Союза», задача которого состоит в объединении всех существующих правых партий, причем к такого рода явлению в правомонархическом движении очень сочувственно относится император. Во главе движения назывались епископы Саратовский и Царицынский Гермоген (Г.Е. Долганов), Серафим Орловский (Л.М. Чичагов) и протоиерей И. Восторгов. [2].

Теоретический подход к вопросу объединения патриотических сил в единый союз был обусловлен органическим мировоззрением церковных иерархов, вытекающим из онтологического предположения о существовании сверхорганического начала, божественного сотворения всего сущего, теоцентристским характером консервативного мировоззрения. [18, с. 266]. На микроуровне (применительно к традиционному обществу) в публичных выступлениях И. Восторгова идеология представляла собой отрефлексированный традиционализм («традиционализм — способ познания и оценки действительности, характерной для аграрной цивилизации, воспроизводство которой ограничено рамками традиций», метод, актуализирующий любой опыт, в том числе и социальный) [1, с. 24] или дискурсивный консерватизм — представление о жизненном, трансцендентно устроенном миропорядке и в соответствии с ценностями, имманентно присутствующими на уровне бессознательного в системе менталитета традиционного социума, актуализированную систему принципов, содержательно определяющих конструкцию конкретной практической схемы (модели). Функционально идеология была ориентирована на когнитивные ориентации, мобилизацию и консолидацию коллективных групп (в типологии протоиерея — «консервативные элементы Русского общества»), отстаивающих сохранение структур, связей и институтов традиционного общества в условиях модернизационного перехода с ориентацией на исторический опыт и систему соответствующих отрефлексированных ментальных представлений в системе традиционного сознания.

На уровне дискурсивной практики (предлагаемая практическая модель-схема с помощью знаковой системы — речи, языка) концепция имела определенный «стержень» («инвариантное ядро»), представленный «рационализированными ценностями традиционного общества», актуализированными в условиях «разрушительной» практики «космополитов» и «инородцев», потенциально представляющей угрозу для «жизненных интересов Русского народа, русского государства и Русской культуры». В целом весь комплекс представлений основывался на актуализации православия (религиозной веры) и исторического опыта страны, связанного прежде всего с борьбой русского народа за сохранение своей национальной идентичности и государственности. [11, с. 57, 62]

В этническом и историческом плане ментальные черты («образ») русского народа определялись в парадигме триединства принципов уваровской формулы: «верность Церкви, родному Народу, Царю Самодержавному», из которых основополагающими, проверенные опытом истории, определяющими «основной характер русской жизни» постулировались «церковность и народность», на уровне бессознательного (народных инстинктов) — «инстинкты веры, патриотизма и самосохранения». [13, с. 307]. В социокультурном плане обобщенно образ русского, православного народа был представлен социальными структурами, осознающими «разумом и сердцем» (нравственно) свой гражданский долг и, следовательно, способными отзываться «на национально-государственные задачи», отстаивать свои жизненные интересы, государства и культуры, то есть это прежде всего проверенный опытом истории образ гражданина и патриота. Отстаивая свои национальные ценности, в то же время как часть мировой истории, он следует опыту «мировой жизни», понимает объективные требования своего времени и противостоит политическим «староверам», «поклонникам застоя» и «деспотического государства» или «бюрократии». В общемировом цивилизационном пространстве занимает особое место в силу своего православного мировоззрения («национального чувства», как носитель мистической веры, оправданной опытом мировой истории), осознает свою роль в мировой истории и свое призвание в будущем миропорядке [11, с. 57, 62] (в литературе образ представлен метафорой «народ-богоносец»). Отсюда обосновывалась несовместимость рациональных ценностей западноевропейской цивилизации с иррациональным национальным сознанием народа, объективная предопределенность невозможности перестройки всей системы социальных и политических отношений в парадигме либеральной мировоззренческой доктрины и практики (на европейских «началах жизни»), проверенная опытом потенциальная угроза «конечной гибели России» в случае попыток такой перестройки, прежде всего отделение церкви

от государства, установление государственного порядка, обратившего «русского царя в полуцаря». [13, с. 307, 309]. Православно-религиозное сознание обуславливало установку на борьбу всех патриотических сил («никто не смеет уклоняться от борьбы») с внутренними врагами, которая началась «еще между бесплотными злыми и добрыми духами или ангелам» именем Бога («каждый обязан выбрать свет или тьму»). [7, с. 83].

Вся модель (схема) прошлого, настоящего и будущего России и народа в органической концепции И. Восторгова выстраивалась на фундаментальной основе православной религии.

Центром противостояния национально-патриотических и «разрушительных» сил в период революции в концепции И. Восторгова была модель властоцентричной российской политической системы — представление об объективно установленном характере национального государства, религиозный фундамент которого стремятся разрушить космополитические, по сути атеистические силы, цели и задачи которых артикулированы в требовании отделения церкви от государства. [11, с. 57]. В систему властоцентричной модели встраивалось и субъективное (религиозное) восприятие русским народом самой власти (народ не рассматривался в качестве пассивного объекта манипуляции власти, он выступал субъектом государства и власти), заложенное в системе менталитета представление, которое включало характерные черты самого народа и государственной системы — приверженность самодержавию, сильной центральной власти, авторитету, так как народ (в его духовной сущности) и религия возникают раньше государства и закона, вера народная определяет характер самого народа, государства и тип властвования («в православии мы отыскиваем и оправдываем само государство», «осмысливаем и оправдываем самодержавие и саму народность»). [11, с. 59, 63]. Как отмечает А. С. Карцов, «не обязательно, чтобы именно нация была самой верховной властью, но на сам тип верховной власти, содержание идеала, определяемое преобладающим в нации умонастроением, оказывает очевидное влияние». [3, с. 228]. Вера сформировала характер русского народа, русское национальное самосознание, определила «нравственный смысл и оправдание русского государства и государственности», в период смуты («ослабления всех духовных начал, основ нашей жизни») возбудила, освятила русский патриотизм, дала ему силу подвига [13, с. 307, 308] и таким образом обеспечила преемственность исторического развития страны.

Идейно-религиозное обоснование властоцентричной системы в православии связано с обрядом венчания на царство, посредством которого обуславливается неразрывная связь («духовный союз») народа и власти,

и всей системы совместно созданного общественного и государственного строя. В результате в отрerefлексированном традиционализме согласие (договор) осуществляется «по поводу комплекса представлений: православный царь, православное царство, православный народ», то есть «самоидентификация народа была в то же время самоидентификацией и власти, и государства», православное царство и православный царь получали сакральный характер и не подлежали изменению. [1, с. 39, 40]. Государство мыслилось как сама церковь во главе с православным царем, ответственными за каждого верующего человека, для которого религия («истина») прежде всего путь личного спасения, так как царство земное есть только путь к царству божию. Поэтому государство, царь своим подвигом служения обеспечивают условия сохранения и развитие религиозных чувств народа, чистоту православной веры (истины), и таким образом заботятся о благоустроении христианской жизни, отвечают за душу и личное спасение каждого («лично для себя видим в истине путь спасения и единственный путь благоустроения и спасения народа и его земного царства») (принцип — вне православного царства нет спасения). [11, с. 58, 62]. В системе общественных отношений актуализировалось нравственно-этическое содержание православной религии, нормы морали (только религия может дать человеку понимание добра и зла, только она дает побуждение к добру и подвигу), которые исторически формировали «голос народа» (выраженное содержание внутреннего «человеческого духа»), соответственно «скрепляя и объединяя народы в единстве исповедания, обряда, устройства жизни», то есть в Церкви (принцип соборности), обеспечили функционирование общества на основе единых и общих для всех нравственных норм. [11, с. 60, 61]. В контексте религиозно-нравственного представления народа о верховной власти (царь воспринимался надличностной и надсоциальной силой, стоящей на границе мира божия и мира антихриста, добра и зла и отвечающий только пред богом) в системе исторически сформированных политических основ русской государственности решающее значение отводилось самодержавию, единственно приемлемой формы правления, способной обеспечить политическое единство («синтез») народов в многонациональном и поликонфессиональном государстве, стабильность общественной и политической системы в целом. [11, с. 57].

Вся мировоззренческая концепция И. Восторгова была подчинена задаче пропаганды значения патриотических союзов, которые в основу своего движения кладут религию, обращаясь к прошлому (опыту), выход из переживаемой революции («смуты») видят «в истине спасительной и исключительной духовно-культурной силе религии». [11, с. 62]. Исходное утверждение, что православие — это религия народа, народная вера (объективно результат животворящего духа) служило

обоснованием неразрывной связанности правых организаций с народом общностью задач, следовательно, выражающих его заветные чувства и стремления. Поэтому в борьбе с революцией он призывал к «расширению числа и внутренней мощи наших патриотических мирных союзов», как в прошлые дни смуты, следуя призыву патриарха Гермогена, «под знаменем креста «объединиться, сплотиться крепким союзом любви в служении и защите Веры, Церкви и Русской Народности». [13, с. 310]. И. Восторгов понимал консолидирующую роль веры в обществе традиционалистского типа (только «язык религиозно-нравственных убеждений и упований есть общий и понятен всем на Руси» [11, с. 62]), поэтому, призывая «всех честных Русских людей без различия званий и состояний» сплотиться «в одном патриотическом движении» [13, с. 309], протоиерей и его соратники преследовали задачу преодолеть противоречия и нарастающую конфронтационность в объединительном процессе правых сил. Обращение к православной вере, национальному сознанию, традиции для И. Восторгова открывало и перспективу будущего страны. Присущий религиозному сознанию органицизм обуславливал представление о развитии общества как органической целостности, что предполагало признание реформаторства как естественный и закономерный процесс в эволюционной парадигме с опорой на укорененные, проверенные опытом ценности, идеи, представления, институты. Патриотические союзы, по убеждению И. Восторгова, пробудив религиозное и национальное чувство, сплотив народ в соответствие с характером его жизни церковности и народности, обеспечат эволюционное развитие страны на принципе: «почитая прошлое и на нем возводя будущее» (принцип эволюционизма и исторической преемственности), в целом исполнение исторического призвания России «в будущих построениях мировой жизни» [11, с. 62] (принцип мессианского предназначения русского народа-богоносца).

В целом попытки иерархов-консерваторов возглавить объединительный процесс правомонархических сил не принесли результатов. Епископа Гермогена не поддержало большинство приходских священников Саратовской епархии [14, с. 108], более того, практическая деятельность епископа Гермогена и протоиерея И. Восторгова встретила сопротивление как со стороны светских правых, так и приходского духовенства в масштабе страны. Тем не менее в Сибири и на Дальнем Востоке протоиерей убеждал союзников-патриотов в том, что политические организации, «наши союзы русского народа» в Москве — это «православно — церковные братства» [7, с. 80], СРН — это «чисто религиозное движение», к которому он сам «всецело примыкает». [17].

При наличии общей идейной основы (базовых принципов) правых организаций причина стратегического

и тактического провала церкви заключалась в социокультурном расколе российского общества, незавершенности формирования единой, универсально-интегративной «консервативной философии» в ее «чистом» виде». [12, с. 151]. Русский консерватизм не завершил свое развитие в целостную философскую систему, предлагающую оптимальную модель развития страны на путях консолидации расколотого в социокультурном измерении российского общества в условиях модернизационного перехода (русский консерватизм «никогда не представлял собой единого монолита»). [23, с. 39–42] (хотя, по мнению М. Ю. Чернавского, в последней трети XIX — начале XX в. русский консерватизм «оформился в стройную, системно завершенную концепцию». [21]). Формирующийся русский консерватизм был представлен теоретическими построениями идеологов-интеллектуалов (Л. А. Тихомиров, К. Н. Леонтьев, С. Ф. Шарапов, Н. Я. Данилевский), оставался интеллектуальным направлением общественной мысли, слабо укорененном в национальной почве, находился под влиянием и испытывал зависимость от традиционализма [24]. Концепция церковных идеологов в концепции И. Восторгова в большей степени представляла собой традиционализм — набор универсальных ценностных мировоззренческих компонентов, актуализированную религиозно-нравственную общественно-политическую доктрину в славянофильском изводе с выраженной чертой охранительства. Как государственный институт в системе идеократической монархии, церковь выполняла роль «духовной скрепы» общества, являлась проводником официальной идеологии и политики, консолидации паствы вокруг трона и РПЦ, в деятельности руководствовалась религиозно-нравственным содержанием евангелистского и святоотеческого учения о царской власти, взаимоотношении церкви и государства, личности, общества и государства. В социокультурном измерении первая революция выявила устойчивость базовых ценностных структур в менталитете («картина мира») традиционного социума, обеспечивающих в условиях «лимита времени» «запас прочности» политического режима, в целом «цивилизационную устойчивость страны». Основные мировоззренческие структуры долговременно пролонгированного традиционализма, актуализированные структуры традиционного архетипа (прежде всего «низов») на политическом уровне проявились в правомонархическом движении, организационно оформившемся главным образом в СРН, самой массовой и всесловной правой партии. В условиях начала организационного «разброда и шатания» светских правых на этапе «контрреволюционного подъема» церковь попыталась объединить общество, разделяющее традиционные ценности, на доктрине «православия» в структуре СРН, в борьбе с «освободительным» движением, «врагами» церкви и государства за историческую самоидентичность России и национальное

самосознание русского народа обращалась «к устойчивым архетипам массового сознания», «универсальным ценностям», «в первую очередь к православной идее, глубоко укорененной в менталитете русского народа». [4, с. 17–18]. Тактический смысл проекта консолидации правых сил в форме нового объединения заключался в попытках преодолеть развитие противоречий и раскола в правомонархическом движении на почве политической борьбы [22, с. 140], провозгласив приоритет «вечных» и «неизменных» истин по отношению, в том числе и конъюнктурных и амбициозных целей лидеров светских правых.

Таким образом, практическая деятельность представителей консервативного духовенства в объединительном процессе правых сил не была направлена на подчинение «всемирного» СРН церкви, политически активные священники попытались, опираясь на СРН, использовать потенциал традиционного социума и преодолеть внутреннюю, изначально присущую правомонархическому движению, конфронтационность. Идеологом политики объединения на базовом принципе «православия» выступил протоиерей И. Восторгов, в публичных выступлениях которого мировоззренческая концепция образования СРН в новом формате получила завершенное оформление. Применительно к традиционному обществу идеология представляла собой отрефлексируемый или дискурсивный консерватизм, функционально была ориентированная на «консервативные элементы Русского общества» и систему соответствующих отрефлексируемых ментальных представлений в системе традиционного сознания. На уровне дискурсивной практики концепция имела определенный «стержень» («инвариантное ядро»), представленный «рационализированными ценностями традиционного общества» (православная религия, ее функциональный, нравственно-этический и моральный потенциал, исторический опыт страны, на уровне бессознательного, заложенные в менталитете народа «инстинкты веры, патриотизма и самосохранения», соборность, приверженность самодержавию, сильной центральной власти, государству, авторитету). Православно-религиозное сознание обуславливало установку на консолидацию и борьбу всех патриотических сил с внутренними врагами. Функционально идеология оказалась бесперспективной в силу глубокого социокультурного раскола общества, отрицательного отношения светских правых к проекту И. Восторгова, неоднозначного отношения к политической деятельности в составе СРН в среде самого духовенства. Практическая деятельность духовных правых на путях объединения разрозненных сил правых становилась дополнительным фактором не консолидации, а усиления внутренней конфронтационности правомонархического движения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вязовик Т.П., Солонин Ю. Н. Либерально-консервативный синтез (политико-философские аспекты) // *Философия и социально-политические ценности консерватизма в общественном сознании России (от истоков к современности): Сб. научных статей. Вып. 2 / Под ред. Н. В. Поляковой. СПб.: Изд-во С.-Петербурга. ун-та, 2005, с. 8–57.*
2. Дальний Восток. 1908. 10 января.
3. Карцов А. С. Консервативная мысль: к вопросу о правовом нигилизме // *Философия и социально-политические ценности консерватизма в общественном сознании России (от истоков до современности): Сб. научных статей. Вып. 2 / Под ред. Н. В. Поляковой. СПб.: Изд-во С.-Петербурга. ун-та, 2005, с. 224–259.*
4. Омельяничук И. В. Православная церковь и самодержавное государство в идеологии черносотенных партий России начала XX века // *Российский исторический журнал, 2006, № 3, с. 12–19.*
5. Омельяничук И. В. Попытки консолидации монархического движения в 1906–1907 гг. // *Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки, 2011, № 3, с. 25–30.*
6. Омельяничук И. В. Русский консерватизм начала XX века в поисках партийного самоопределения // *Тетради по консерватизму, 2015, № 4, с. 147–158.*
7. Открытие Благовещенского отдела союза Архангела Михаила // *Благовещенские епархиальные ведомости, 1909, № 12–13, 30 июня — 15 июля, с. 79–94.*
8. Пламенный проповедник и патриот. Священномученик протоиерей Иоанн Восторгов (1864–1918) // *Стогов Д. И. Черносотенцы: жизнь и смерть за великую Россию / Отв. ред. О. А. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, Алгоритм, 2012, гл. 7, с. 245–272.*
9. Платонов Г. М. Православная церковь в общественно-политической жизни провинциальной России 1900–1914 гг. (На материале Саратовской губернии). Диссертация ... кандидата исторических наук. Саратов, 2003.
10. Политические партии России: конец XIX — первая треть XX века: Документальное наследие. В 2-х т. М.: РОССПЭН, 1998; Правые партии. 1905–1917. Документы и материалы. Т. 1. 1905–1910 гг. / Составитель, автор предисловия и комментариев Ю. И. Кирьянов. М.: РОССПЭН, 1998. 718 с.
11. Политические союзы и их отношение к религии. Речь, произнесенная на патриотическом вечере в Москве 8 января 1907 г. протоиереем И. Восторговым // *Благовещенские епархиальные ведомости, 1907, № 4, 28 февраля, с. 57–63.*
12. Репников А. В. Консервативные модели российской государственности. М.: Политическая энциклопедия, 2014. 527 с.
13. Речь протоиерея И. Восторгова при открытии IV всеросс. съезда русских людей в Москве, 26 апр. 1907 г. в Успенском соборе // *Благовещенские епархиальные ведомости, 1907, № 15, 15 августа, с. 305–310.*
14. Савицкая О. Н. Православное духовенство в правомонархическом движении 1905–1914 гг. По материалам Саратовской губернии. Диссертация ... кандидата исторических наук. Волгоград, 2001.
15. Степанов С. А. Черная сотня в России. 1905–1914 гг. М.: Изд-во ВЗПИ, А / О «Росвузнаука», 1992. 330 с.
16. Струков А. В. Общественная деятельность протоиерея Иоанна Восторгова: автореферат диссертации ... кандидата исторических наук. М., 2010.
17. Сусанин, 1908, 1 мая.
18. Тимошина Е. В. Консервативная философия права: основные методологические ориентации // *Философия и социально-политические ценности консерватизма в общественном сознании России (от истоков к современности): Сб. научных статей. Вып. 2 / Под ред. Н. В. Поляковой. СПб.: Изд-во С.-Петербурга. ун-та, 2005, с. 260–275.*
19. Толочко А. П. Современная отечественная историография партийно-политического движения в Сибири в начале XX в. Омск, 2001, гл. IV, с. 70–89.
20. Циркулярное письмо Главного совета СРН. Отделам Союза Русского народа и прочим патриотическим организациям // *Политические партии России: конец XIX — первая треть XX века: Документальное наследие. В 2-х т. М.: РОССПЭН, 1998; Правые партии. 1905–1917. Документы и материалы. Т. 1. 1905–1910 гг. / Составитель, автор предисловия и комментариев Ю. И. Кирьянов. М.: РОССПЭН, 1998, с. 337–338.*
21. Чернавский М. Ю. Традиционный и модернистский консерватизм XIX и XX веков // <http://conservatism.narod.ru> (дата обращения 23 января 2012).
22. Черная сотня. Историческая энциклопедия 1900–1917 гг. / Отв. редактор О. А. Платонов. М.: Крафт+, Институт русской цивилизации, 2008. 640 с.
23. Шелохаев В. В. Социально-философские корни консерватизма // *Россия в условиях трансформаций. Историко-политологический семинар. Материалы. Выпуск 2. М., 2000, с. 39–42.*
24. Шелохаев В. В. Состояние современного историографического поля российского либерализма и консерватизма // <http://conservatism.narod.ru> (дата обращения 23 января 2012).
25. Приложение к отношению губернатора Иркутского в главное управление по делам печати 20 марта 1908 г. по поводу публикации в газете «Сибирская заря» ст. «Черные вороны». Свящ-к И. Восторгов // *Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 776, оп. 21, ч. II, д. 72, 1908.*
26. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 116, оп. 1, д. 32.
27. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 116, оп. 2, д. 39.
28. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 1284, оп. 187, д. 157.
29. Российский государственный исторический архив (РГИА). Ф. 1284, оп. 187, д. 174.

© Корнеева Галина Андреевна (galyna.kor@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ХАБАРОВСКОГО КРАЯ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

ACTIVITIES OF THE CULTURAL — EDUCATIVE ORGANIZATIONS OF THE KHABAROVSK TERRITORY DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR

E. Orlova

Summary. The article is devoted to the history of the cultural — educative organizations of the Khabarovsk region during the Great Patriotic War.

There are the results of job under the Khabarovsk state archive's documents from 1941 to 1945; archival materials of Khabarovsk territory Committee of the Communist party of the RSFSR, Executive Committee of the Khabarovsk regional Council of people's deputies, Khabarovsk regional Committee of the trade Union of employees of political institutions, the Department of arts, Khabarovsk territorial Executive Committee and personal funds of Far Eastern artists and writers.

Illuminated work of the Far Eastern state publishing house on the production of materials anti-war orientation. Described a visit to the Far Eastern cities by State jazz orchestra of the RSFSR under the leadership of Leonid Osipovich Utesov, speaking at remote border points.

The role of cultural institution is revealed as ideological, educational organizations. The restructuring of cultural institutions during war years is described. The most of them were used for military purposes. The resolutions of the Khabarovsk regional Committee of the CPSU and the orders of the Khabarovsk Krai Executive Committee about activity of cultural organizations were considered.

Special attention is paid to propaganda work of Far Eastern artists and writers and to their visit liberated from the Japanese aggressors Manchuria in September 1945.

Keywords: Great Patriotic War, cultural — educative organizations, Khabarovsk regional Council of people's deputies, Far Eastern state publishing house, concert teams, the liberation of Manchuria.

Орлова Елена Николаевна

*К.п.н., доцент, Хабаровский государственный институт культуры
grafdekukuruzo51@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена работе культурно-просветительных организаций Хабаровского края в годы Великой Отечественной войны. Представлены результаты работы над архивными документами Хабаровского государственного архива с 1941 по 1945 год, включая материалы Хабаровского краевого комитета Коммунистической партии РСФСР, Исполнительного комитета Хабаровского краевого Совета народных депутатов, Хабаровского краевого комитета профессионального союза работников политпросветучреждений, Управления по делам искусств Хабаровского крайисполкома и личных фондов дальневосточных художников и писателей.

Освещена работа Дальневосточного государственного издательства по выпуску материалов антивоенной направленности; описано посещение дальневосточных городов в мае 1942 года Государственным джаз-оркестром РСФСР под руководством Леонида Осиповича Утёсова, выступавшего в отдалённых пограничных пунктах.

Раскрыта роль культпросветучреждения как идеологической, просветительской организации. Описана перестройка работы учреждений культуры в военные годы, когда большинство культурно-просветительных учреждений в первые же дни были задействованы для военных нужд. Рассмотрены постановления Хабаровского крайкома ВКП(б) и приказы Хабаровского крайисполкома, касающиеся деятельности учреждений культуры.

Особое внимание уделяется пропагандистской работе дальневосточных художников и писателей, их поездке в освобождённую Красной Армией от японских агрессоров территорию Манчжурии в сентябре 1945 года.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, культурно-просветительные учреждения, Хабаровский краевой Совет народных депутатов, Дальневосточное государственное издательство, концертные бригады, освобождение Манчжурии.

Прошло 74 года с момента победы советского народа над фашистской Германией, которая далась очень нелегко. Но в этой победе неопределима роль не только солдат и офицеров действующей армии, но и тех не всегда заметных героев трудового фронта, которые самоотверженно работали, приближая её. Хабаровский край в военные годы объединял весь даль-

невосточный регион, исключая Приморье. Жители Дальнего Востока не чувствовали себя в глубоком тылу, хотя и находились далеко от линии советско-германского фронта. Остро ощущалась возможность войны с Японией, союзницей Германии, и очень быстро Дальний Восток мог стать прифронтовой территорией. В этой ситуации очень важно было не только так перестроить работу

и промышленности, и транспорта, и сельского хозяйства, чтобы не ощущалось отсутствие квалифицированных кадров, ушедших в действующую армию, но полностью задействовать для агитационной, пропагандистской работы с населением все учреждения культуры. Данное исследование основано на материалах Государственного архива Хабаровского края, часть из которых ранее находилась в партийном архиве Хабаровска и была недоступна исследователям.

С первых месяцев войны издавались постановления о мобилизации в Хабаровском крае городского неработающего населения для предприятий военной промышленности [1]. В июне 1942 года вышло Постановление СНК СССР и СНК РСФСР «О мобилизации в г. Хабаровске 300 человек городского населения для работы на строительстве Наркомвоенфлота»: «В соответствии с Указом Президиума Верховного Совета СССР от 13 февраля 1942 года разрешить...Хабаровскому крайисполкому в 2-недельный срок мобилизовать в городе Хабаровске 300 человек из числа неработающего трудоспособного населения для работы на строительстве № 107 Наркомвоенфлота [2]. Чуть раньше, в мае 1942 года, было мобилизовано (уже в Комсомольске-на-Амуре) 500 человек того же населения для работы на строительстве предприятия чёрной металлургии, осуществляемым Наркомстроем [3].

Большинство культурно-просветительных учреждений в первые дни войны тоже были отданы для военных нужд. Такое положение длилось до 1943 года. Но уже в феврале 1943 г. местным властям стало понятно, что в военное время неизмеримо возрастает роль не только промышленных оборонных предприятий, но и культпросветучреждения как идеологической, просветительской организации. Второго февраля 1943 года появляется Решение VII сессии Хабаровского краевого Совета депутатов трудящихся «О работе Советов депутатов трудящихся в условиях войны», указавшее на плачевное состояние политпросветучреждений, которые «в большинстве случаев не оборудованы, загрязнены, не отапливаются. Часть изб-читален не используется по своему прямому назначению. В силу этого сеть этих учреждений в ряде районов сократилась. В Михайловском районе из 23 изб-читален работают только 9, в Бурейском районе из 16 работают 10 изб-читален. В Архаринском районе из 21 избы-читальни работают только 16. Такое же положение с использованием изб-читален имеет место в Еврейской автономной области и в районах непосредственного подчинения краю» [4].

Сессия краевого Совета обязала местные (городские, районные, сельские и поселковые) Советы провести следующие мероприятия: «Обеспечить бесперебойную работу сельских политпросветучреждений. В месячный

срок восстановить бездействующие избы-читальни, клубы, библиотеки и создать нормальные условия для их работы. Привлечь к работе политпросветучреждений депутатов, колхозный актив и местную интеллигенцию» [4].

Но такое состояние культурно-просветительных учреждений было не везде. Многие из этих организаций уже в первые военные недели развернули агитационно-массовую работу среди населения. В научной библиотеке г.Хабаровска (ныне Дальневосточная научная библиотека) ежедневно в читальном зале проводились политинформации, на которых зачитывали сводки с фронта; лекции о германском фашизме проходили в парках и на стадионе, для проведения информационных обзоров использовались радио и печать [5]. Осенью 1941 года секретарём крайкома ВКП(б) Г.А. Борковым был сделан отчётный доклад о культурно-массовой работе в Хабаровском крае с 22 июня по 1 октября 1941 г. [6]. В своём докладе он указал, что в репертуары драматических театров края включены «оборонно-патриотические и антифашистские спектакли, концерты на оборонные темы». Таких спектаклей театры за июль и август провели более 500. Краевой театр Музыкальной комедии подготовил вечер эстрады и миниатюр «Огонь по фашизму». А при краевом концертном объединении был создан агитационный театр, который выступал в рабочих клубах, колхозах и частях Красной Армии. Концертными бригадами за три месяца было проведено 197 концертов.

В этот же период велась активная работа лекторской группы Хабаровского крайкома ВКП(б). За летние месяцы 1941 года было прочитано 324 лекции, посвящённые борьбе с фашизмом. Проводились они в городах, районных центрах и воинских частях [7].

Лекционная работа велась очень активно; как утверждалось в «Справке по агитационно-пропагандистской работе» Хабаровского крайкома ВКП(б), «Тематика лекций по военно-политическим и военно-историческим вопросам была разработана и разослана на места» [6]. Было организовано 170 агитпунктов в городах и районах краевого подчинения, Амурской и Еврейской автономной областей.

Краевой Дом народного творчества подготовил к изданию сборник пьес, стихов, песен для кружков художественной самодеятельности. Отделение Дальневосточной кинохроники выпустило за этот период 13 киножурналов патриотической тематики. Концертное объединение провело 47 шефских концертов в воинских частях Красной Армии.

Не обошло вниманием военную тематику и Дальневосточное государственное издательство, создавая

тематический план выпуска литературы и полиграфической продукции на первое полугодие 1941 года. Конечно, в приоритете были издания антивоенной направленности: было выпущено четыре сборника серии «В помощь агитатору и пропагандисту» (каждый тиражом 20 тысяч экземпляров), тематика их — «Великая Отечественная война советского народа», «Фашизм — лютей враг человечества», «Наши великие предки». Группой дальневосточных авторов были изданы сборники статей: «Школа в дни войны», «Письма с фронта и на фронт», «Народные мстители», «Презрение к смерти рождает героев», «Победоносные удары Красной Армии» и др. В план издания художественной литературы вошли рассказы Н. Роголя, Д. Нагишкина, «Люди в годы войны» Николая Задорнова, сатирические антифашистские стихи Петра Комарова, А. Гая, С. Феоктистова, сборник группы авторов «Боевая эстрада». Группой дальневосточных композиторов были выпущены песни с нотами об Отечественной войне на тексты дальневосточных поэтов, тиражом 15 тысяч экземпляров. Художники создали 15 плакатов антифашистской тематики, по 10 тысяч экземпляров каждый. Было выпущено 10 открыток (по 5 тысяч экземпляров каждая) с антифашистскими лозунгами, карикатурами и сатирическими текстами [8].

По линии Дальгиза в 1941 году издаются брошюры и листовки тиражом более миллиона экземпляров. Тематика их включала массово-политические темы, листовки по ПВХО, в помощь изучающим военное дело.

Даже в тяжёлые военные годы у населения Дальневосточного региона появлялась потребность в культурном досуге, стремление заниматься искусством. Здесь тоже значительную роль играли культурно-просветительные учреждения. Так, 22 декабря 1941 года выходит приказ начальника отдела по делам искусств Хабаровского крайисполкома о наборе взрослых в детскую музыкальную школу. В нём указывается, что «В связи с большими запросами трудящихся г. Хабаровска на получение музыкального образования для взрослых... разрешить детской музыкальной школе набор учащихся групп переростков по следующим классам: фортепиано — 50 человек, баян — 20 человек, пение — 20 человек... Испытание провести до 1 января 1942 года, начало занятий установить с 1 января 1942 года» [9].

Значительным событием для дальневосточных культурно-просветительных учреждений стал приезд в мае 1942 года Государственного джаз-оркестра РСФСР под руководством Леонида Осиповича Утёсова, который почти три месяца выступал в Хабаровске, Комсомольске-на-Амуре, Владивостоке, в отдалённых пограничных пунктах, обслуживая пограничные части. За время пребывания Утёсова в дальневосточном крае его ор-

кестром было проведено 72 концерта, 32 из них были шефскими для частей дальневосточного фронта. Помимо концертов, Утёсов и его коллектив оказывали практическую помощь красноармейской художественной самодеятельности (консультациями и репертуаром) [10].

В октябре 1942 года, чтобы отметить 25-ю годовщину революции, было принято решение исполкома района имени Лазо (Хабаровский край) «О проведении 4-го колхозного кинофестиваля, посвящённого 25-й годовщине Великой Октябрьской социалистической революции» [11]. В решении было указано, что с 1 по 15 ноября в колхозах района проводится кинофестиваль. Кинопредвижки должны были следовать по колхозам Лазовской и Веринской МТС. В программу фестиваля вошли не только «Боевые киносборники», но и только что вышедший на экраны фильм «Парень из нашего города», и фильм «Богатая невеста», напоминающий о недавней мирной жизни.

Для агитационно-художественного обслуживания населения Нижнеамурской области в этом же месяце выходит Решение Нижнеамурского облисполкома № 427 «О работе художественной агитбригады «За Родину» [12]. Для того, чтобы изменить формы работы агитбригады, было решено реорганизовать её к началу 1943 года в молодёжный ансамбль песни и пляски «За Родину». Чтобы доукомплектовать личный состав агитбригады, был произведён дополнительный набор из числа учащихся старших классов средних школ.

В пропагандистской работе не отставали и дальневосточные художники. В ответ на запрос Главного управления изобразительных искусств от 7 января 1943 г. председатель Хабаровского организационного комитета Союза советских художников Д. Нагишкин сообщал, что в крае инициативными группами художников и писателей выпускаются «Окна ТАСС» (в Комсомольске-на-Амуре и в Хабаровске). Тираж плакатов составляет по 3 тысячи каждый ежемесячно [13]. Причём штатных работников не было, вся работа осуществлялась в порядке общественной нагрузки. Основными потребителями выпущенной продукции были общественные организации, места отдыха — парки, сады, кинотеатры, а также Ленинские комнаты и красные уголки. Хабаровским отделением Союза художников было организовано Окно плаката и сатиры «Удар по врагу». С третьего июля до осени 1941 года вышло 17 «Окон» с 104 плакатами. Вышла фотосерия (в количестве 2-х тысяч снимков) с лучших плакатов Хабаровского «Окна плаката и сатиры».

Краевым музеем в Хабаровском парке культуры и отдыха была организована выставка по Великой Отече-

ственной войне, которая затем была развёрнута в помещении музея.

Театральная жизнь края тоже не остановилась. Примером этому может служить активная деятельность передвижного театра Дорпрофсожа Амурской железной дороги. При передвижении его по станциям начальники местных служб обеспечивали артистов транспортом для перевозки декораций и имущества театра к клубу и обратно. Актёры театра обслуживали своими выступлениями коллективы Дальневосточной и Амурской железных дорог в течение 1943–1944 гг. [14].

Газета «Тихоокеанская звезда» периодически печатает на своих страницах отрывки из антивоенной прозы и поэзии дальневосточных писателей, сообщая и о том, какие произведения будут опубликованы в ближайшее время: «Писатель — комсомольчанин Николай Задорнов закончил роман «Мангму», повествующий о прошлом нанайского народа. О том, как нанайцы помогают фронту, писатель рассказывает в книге очерков «По нанайским стойбищам», находящейся в печати. Хабаровский поэт Пётр Комаров готовит книгу стихов о советском тыле. Дмитрий Нагишкин пишет рассказы о Дальнем Востоке в дни Отечественной войны» [15].

Заканчиваются боевые действия на Западном фронте, но остался второй очаг войны: дальневосточные войска вступают в борьбу с союзником фашистской Германии — Японией. Из оперативной сводки от Советского информбюро за 9 августа 1945 года, напечатанной в газете «Тихоокеанская звезда»: «На Дальнем Востоке советские войска с утра 9 августа по дальневосточному времени пересекли на широком фронте границы Манчжурии в Приморье, в районе Хабаровска и в Забайкалье. В Приморье наши войска, сломив сильное сопротивление противника, прорвали железобетонную оборонительную полосу японцев и в течение дня 9 августа продвинулись вперёд до 15 километров. В районе Хабаровска наши войска на ряде участков с боем форсировали реки Амур и Уссури, заняв при этом город Фуюань и несколько других населённых пунктов» [16].

И снова работники культуры — на переднем крае событий. 15 августа 1945 года та же газета публикует сообщение Крайтасс «Бригады артистов на фронте». В нём говорится, что для обслуживания частей 2-го Дальневосточного фронта Управление по делам искусств при крайисполкоме создало несколько концертных бригад [17]. Это были две бригады артистов гастрольно-концертного объединения, бригада ансамбля эстрады и бригада артистов Иркутского областного драматического театра, находящегося в тот период на гастролях в Хабаровске.

А 21 августа 1945 года заведующий Хабаровским краевым отделением ТАСС Бочарников обращается к начальнику политотдела Краснознамённой Амурской флотилии Орлову с просьбой «предоставить возможность для выезда в освобождённые районы Манчжурии нашим корреспондентам Комарову П.С. и Задорнову Н.Н. Им дано задание — описать жизнь маньчжурского населения при оккупантах, зверства и издевательства японцев над китайцами... Эти материалы предназначены для печати Советского Союза и заграницы» [18].

В первых числах сентября по заданию политуправления 2-го Дальневосточного фронта группа художников — членов Хабаровского союза художников и художников военных газет выехала для зарисовки на освобождённую Красной Армией от японских агрессоров территорию Манчжурии. За время пребывания в Манчжурии указанной группой была проделана следующая работа: «выполнено более 170 акварельных и карандашных зарисовок, из них — 16 портретов лучших бойцов и офицеров, отличившихся в боях, 17 портретных зарисовок местного населения, более 100 рисунков и акварелей видов г. Цзямусы и его окрестностей, местах боевых действий, храмов, общественных зданий, разрушенных японцами кварталов и т.д.; 40 зарисовок из быта и жизни Красной Армии и местного населения. Из указанных работ политотделом КА по инициативе художников и их силами в г. Цзямусы была организована выставка для местного населения, которую за два дня посетило более 5 тысяч человек» [19]. Работа была высоко оценена руководством края. Приказом начальника отдела по делам искусств Утиным было дано распоряжение (помимо награждения художников): «...организовать из указанных выше работ передвижную выставку в Благовещенском и Комсомольском городских театрах... Союзу советских художников организовать посылку художников для зарисовок на Южный Сахалин и Курильские острова, отразив в этих работах героическую борьбу Красной Армии с японскими агрессорами, пейзаж и быт местного населения» [19].

Вторая мировая война закончилась 74 года назад, но до сих пор жива память народа, победившего фашизм. Память не только о сражавшихся на фронтах, но и о тех, кто помогал приблизить победу работой в тылу. Архивные документы позволяют нам получить всестороннее представление об огромной идеологической, просветительской, творческой деятельности дальневосточных писателей, поэтов, музыкантов, библиотекарей, актёров, художников, которую сложно переоценить. Благодаря работникам архивов имена многих из них известны, уже вошли в историю края, о других мы только начинаем узнавать; со временем подвиг каждого дальневосточника будет известен не только архивистам, но и всем тем, кто чтит свою историческую память.

Приложение

Перечень фондов

П-35 Хабаровский краевой комитет Коммунистической партии РСФСР

Р-137 Исполнительный комитет Хабаровского краевого Совета народных депутатов

Р-680 Хабаровский краевой комитет профессионального союза работников политпросветучреждений

Р-730 Управление Дальневосточной железной дороги Министерства путей сообщения РФ

Р-1631 Фонд Туркина Николая Ивановича

Р-1691 Управление по делам искусств Хабаровского крайисполкома

Р-1740 Фонд Комарова Петра Степановича

ЛИТЕРАТУРА

1. Письмо зам. Председателя Хабаровского крайисполкома А. Малкова «О мобилизации неработающего трудоспособного населения» //ГАХК — Ф.П-35, оп.1, д. 1568, л.13.
2. Постановления СНК СССР и СНК РСФСР «О мобилизации в г. Хабаровске 300 человек городского населения для работы на строительстве Наркомвоенфлота» // ГАХК — Ф.Р-137, оп.8, д. 28 л.67
3. Постановление СНК СССР № 768–397с «О мобилизации в Хабаровском крае 500 человек неработающего трудоспособного населения для работы на строительстве предприятий чёрной металлургии, осуществляемой Наркомстроем» //ГАХК — Ф.Р-137, оп.8, д. 28, л.87.
4. Решение VII сессии Хабаровского краевого Совета депутатов трудящихся «О работе Советов депутатов трудящихся в условиях войны» // ГАХК — Ф.Р-137, оп.14, д. 11, л.1–17.
5. Из протокола заседания президиума Хабаровского краевого комитета профсоюза работников политпросветучреждений о проведении научной библиотекой г. Хабаровска агитационно-массовой работы среди населения // ГАХК — Ф.Р-680, оп.1, д. 67, лл.65–66.
6. Из доклада секретаря крайкома ВКП(б) Г. А. Боркова о культурно-массовой работе в Хабаровском крае с 22 июня по 1 октября 1941 года // ГАХК — Ф.П-35, оп.1, д. 917, л.48. Машиноп. копия.
7. Отчёт заведующего сектором пропаганды Хабаровского крайкома ВКП(б) о работе лекторской группы // ГАХК — Ф. Р-1691, оп.1, д. 10, л.290–291.
8. Тематический план Дальневосточного государственного издательства // ГАХК — Ф.П-35, оп.1, д. 1100, л.255.
9. Приказ начальника отдела по делам искусств Хабаровского крайисполкома о наборе взрослых в детскую музыкальную школу //ГАХК — Ф.Р-1691, оп.1, д. 10, л.338. Машиноп. подлинник.
10. Приказ начальника краевого отдела по делам искусств Хабаровского крайисполкома Г. Слюзко об объявлении благодарности Л. О. Утёсову // ГАХК — Ф.Р-1691, оп.1, д. 13, л.125. Машиноп. подлинник.
11. О проведении 4-го колхозного кинофестиваля, посвящённого 25-й годовщине Великой Октябрьской социалистической революции» // ГАХК — Ф.Р-516, оп.1, д. 45, л.215 об. Машинописный подлинник.
12. «О работе художественной агитбригады «За Родину» //ГАХК — Ф.Р-134-Н, оп.1, д. 197, л.91–92. Машиноп. подлинник.
13. О работе художников и писателей в области художественной агитации //ГАХК — Ф.Р-1691, оп.1, д. 11, л.8. Машиноп. подлинник.
14. Приказ начальника Дальневосточной железной дороги о работе передвижного театра Амурской железной дороги //ГАХК — Ф.Р-730, оп.6, д. 592, л.222–223. Машиноп. подлинник.
15. «Над чем работают писатели»// Тихоокеанская звезда. — 1943. — 14 марта. — № 61.
16. Оперативная сводка от Советского информбюро // Тихоокеанская звезда. — 1945. — 10 августа. — № 189.
17. Сообщение КрайтАСС «Бригады артистов на фронте» // Тихоокеанская звезда. — 1945. — 15 августа. — № 193.
18. Обращение заведующего Хабаровским краевым отделением ТАСС к начальнику политотдела Краснознамённой Амурской флотилии Орлову // ГАХК — Ф.Р-1740, оп.1, д. 14, л.8. Машиноп. подлинник.
19. Приказ начальника отдела по делам искусств Хабаровского крайисполкома о награждении грамотами художников, работавших в Манчжурии // ГАХК — Ф.Р-1631, Оп.1, Д.11, Л.3,3 об. Машиноп. подлинник.

© Орлова Елена Николаевна (grafdekukuruzo51@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МОЛОДЕЖЬ В РЕГИОНАЛЬНОМ ПАРТИЙНО-СОВЕТСКОМ АППАРАТЕ В 1930-Е ГГ. (НА МАТЕРИАЛАХ ЕВРОПЕЙСКОГО СЕВЕРА РОССИИ)

YOUTH IN THE REGIONAL PARTY-SOVIET APPARATUS IN THE 1930S. (ON MATERIALS OF THE EUROPEAN NORTH OF RUSSIA)

J. Perebinos

Summary. The article on the basis of archival materials shows the place of youth in the party-Soviet apparatus in the late 1920s-1930s. The role of representatives of young generations in public administration in the implementation of the policy of forced socialist modernization is revealed. The study was conducted on the example of the European North of Russia (the Northern Krai (1929–1936 years), the Arkhangelsk and Vologda regions).

Keywords: Youth, party and Soviet apparatus, responsible party and Soviet workers, administrative-command management system, forced socialist modernization.

Перебинос Юлия Александровна

*К.и.н., доцент, Вологодский институт права
и экономики Федеральной службы исполнения наказаний
uliaperebinos@mail.ru*

Аннотация. В статье на основе привлечения архивных материалов показано место молодежи в партийно-советском аппарате в конце 1920-х — 1930-е годы. Раскрыта роль представителей молодых поколений в государственном управлении в условиях реализации политики форсированной социалистической модернизации. Исследование проведено на примере Европейского Севера России (Северного края (1929–1936 гг.), Архангельской и Вологодской областей).

Ключевые слова: Молодежь, партийно-советский аппарат, ответственные партийно-советские работники, административно-командная система управления, форсированная социалистическая модернизация.

В 1930-е гг. в СССР продолжался процесс формирования и утверждения советской модели управления, применительно к которой нередко используются термины «административно-командная система управления», «советская командная система» и др. [24, 26] В рамках ее генезиса и эволюции в структуре советского общества обособился слой «ответственных и руководящих работников» — служащих партийных и советских аппаратов разных уровней, наделенных властными полномочиями. Значительную долю в общей массе партийно-советских функционеров занимала местная, региональная бюрократия. В рассматриваемое десятилетие от эффективности именно ее действий во многом зависел успех реализации политики социалистической модернизации. Необходимостью осуществления индустриализации и коллективизации форсированными темпами была продиктована главная составляющая кадровой политики тех лет по отношению к местному государственно-партийному аппарату — формирование удобного, послушного и в тоже время активного и деятельного кадрового ресурса, который был бы способен точно, быстро и эффективно выполнять решения высшей власти. В указанных обстоятельствах центральное руководство в качестве значимого источника для пополнения системы управления новыми ответственными сотрудниками рассматривало молодежь.

Так, еще в 1924 г., выступая перед секретарями уездных комитетов РКП(б), И.В. Сталин отмечал, что

молодежь «представляет благодарнейшую почву для построения будущего». При этом работа среди молодежи, «более или менее свободной» от старых традиций, «приобретает неоценимое значение в деле воспитания новых кадров трудящихся в духе диктатуры пролетариата и социализма» [27, с. 252]. В 1933 г., произнося речь на Первом съезде колхозников-ударников, Сталин вновь указал на то, что «наша молодежь ... свободна от старого груза», «легче всего усваивает ленинские заветы» и потому «она призвана вести вперед отстающих и колеблющихся». В этой связи он напутствовал комсомольцев: «Учитесь большевизму и ведите вперед колеблющихся! Болтайте поменьше, работайте побольше — и дело у вас выйдет наверняка» [38, с. 252–253].

Вовлечение молодежи в сферу управления ставилось одной из задач выдвиженческих кампаний в конце 1920-х — 1930-е гг. Так, первый секретарь Северного крайкома ВКП(б) С.А. Бергвинов, выступая 5 октября 1929 г. на краевом совещании по вопросам выдвиженчества, указывал, что в условиях «социалистического наступления» необходимо осуществлять «массовую чистку нашего аппарата от всего вредного, от тех «Васек», которые ждут 1-го и 15-го, которые не работают на дело социалистического строительства, а только служат» [28]. По мнению регионального партийного лидера, их следовало заменить работниками, «которые бы горели на деле, работали с энтузиазмом» [28]. Такими работниками и являлась молодежь, чьи категоричность суждений, энтузи-

азм и максимализм, а также безоглядная вера в «дело Ленина, Сталина и коммунистической партии» были умело использованы кремлевским руководством. Кроме того, молодежь получала высшее и среднее специальное образование в советских учебных заведениях, а собственные советские специалисты власти были необходимы для реализации социально-экономических задач.

Отметим, что в современной науке под молодежью понимается социально-демографическая группа, для которой характерны определенные возрастные социально-психологические свойства и социальные ценности, обусловленные уровнем социально-экономического, культурного развития, особенностями социализации в обществе [18]. Как правило, к молодежи относится возрастная группа в диапазоне от 16 до 30 лет [22]. Сегодня некоторые учёные предлагают «продлить» молодость до 35 лет [21], а в соответствии с классификацией Всемирной организации здравоохранения — до 44 лет [19]. Также подчеркнем, что в современной теории управления оптимальным возрастом для достижения карьерного пика считается период от 40–45 до 50–60 лет [1; 25]. В этой связи под молодежью в данной публикации понимаются работники партийно-советского аппарата в возрасте до 40 лет. Однако важно подчеркнуть, что для различных групп руководящих должностей в то время были присущи разные уровни «зрелости» и «молодости». К примеру, если занимать должность инструктора райкома партии в 25–30 лет считалось адекватным, но находиться в этой должности после 40 лет означало застой в карьере. В то же время избрание в возрасте до 35 лет первым секретарем райкома ВКП (б) или председателем районного исполкома Советов расценивалось как высокое достижение при продвижении по служебной лестнице.

После Октября 1917 г. управление на местах приняли на себя 30-летние, рожденные в 1880–1890-х гг. Они обладали небольшим жизненным опытом, приобретенным до революции, а потому с большим энтузиазмом, как это свойственно молодежи, восприняли новые политические реалии. Революция предоставила молодым людям, главным образом из числа крестьянства и рабочих, возможность удовлетворить свои карьерные амбиции. В начале 1930-х гг. во власть на места пришли сотрудники, рожденные в первом десятилетии XX в., они вытеснили с регионального политического олимпа поколение ответработников 1890-х годов рождения. В конце 1930-х гг. на волне репрессий и выдвигенческих кампаний руководящие посты в местном партийно-советском аппарате стали занимать представители поколения, рожденного в 1910-х гг.

Среди первых лиц региона, занимавших в течение 1930-х гг. должности первых секретарей Северного крайкома, а затем Архангельского и Вологодского об-

комов, самым молодым руководителем являлся Сергей Адамович Бергавинов. Он сделал головокружительную даже по тем временам карьеру и возглавил огромный Северный край в период проведения социалистической модернизации в возрасте 30 лет. С. А. Бергавинов родился в 1899 г. в Смоленской губ. В партию вступил в марте 1917 г. По профессии являлся слесарем, во время Гражданской войны сначала был политработником в армии, затем служил в ВЧК. В годы нэпа работал инструктором ЦК ВКП(б) в Москве, в 1927 г. был назначен на должность секретаря Архангельского губернского комитета партии, т.е. фактически стал губернатором в 28 лет. В 1929 г., когда состоялось объединение Архангельской, Вологодской, Северо-Двинской губерний и Коми области в Северный край, именно Бергавинову московское руководство доверило возглавить его. Такую блестящую карьеру в 30 лет он сделал в том числе и благодаря личным связям с центральным руководством. Это находит подтверждение в активной личной и деловой переписке с Молотовым, Кагановичем. Бергавинов был лично знаком со Сталиным. Они поддерживали Бергавинова в его борьбе с оппозицией внутри региона. При этом сам Бергавинов, будучи секретарем Северного крайкома партии, был последовательным проводником генеральной линии Кремля по отношению к региону — сделать из Севера валютный цех страны, превратить Северный край во «Все-союзную лесопилку». Однако ни заслуги перед центром, ни личные отношения с лидерами страны в дальнейшем не спасли Бергавинова от репрессий в конце 1930-х гг. В 1937 г. он был арестован, погиб в Лефортовской тюрьме [39; 41, с. 186–209;]. Карьера С. А. Бергавинова является ярким примером продвижения по служебной лестнице представителей молодежи в послереволюционные десятилетия.

Другие руководители региона в 1930-е гг. вступали в должность, будучи старше. К примеру, после Бергавинова В. И. Иванов возглавил Северный край в возрасте 48 лет [40]. После ликвидации края и создания Северной области первым секретарем областной парторганизации стал 37-летний Д. А. Конторин [37, с. 153–154]. Образованными в 1937 г. Архангельской и Вологодской областями руководили А. Ф. Никаноров и Г. А. Рябов, которым было в ту пору по 43 и 42 года соответственно [3; 32]. После того, как Рябов в 1937 г., а Никаноров в 1939 г., были репрессированы, должность первого секретаря Архангельского обкома занял 38-летний Г. П. Огородников, Вологодскую парторганизацию в возрасте 39 лет возглавил П. Т. Комаров [2; 4]. Как видим, в предвоенные годы в условиях репрессий и выдвигенчества вновь наметилась тенденция к омоложению состава руководителей областей.

Еще отчетливее эта тенденция прослеживается при анализе возрастного состава председателей исполкомов

Советов Северного края, Архангельской и Вологодской областей. Если В. А. Строганов начал руководить в 1935 г. Северным краевым исполкомом в возрасте 47 лет [13], то председателями Архангельского и Вологодского областных исполкомов накануне войны становились ответработники значительно младше. Так, в 1937 г. Г. Ф. Кочуров занял должность председателя Архангельского облисполкома в возрасте 36 лет [20], В. Ф. Жидилягин в 1938 г. — в 35 лет [17]. В 1939 году этот пост занимали последовательно В. С. Мусинский и М. А. Огарков, им было по 32 года [14; 23]. Председателю Организационного комитета Президиума ВЦИК по Вологодской области Н. Н. Командирову в 1937 г. при назначении на должность было 33 года [5].

В годы социалистической модернизации средний возраст работников всего партийно-советского аппарата Европейского Севера России составлял 35 лет, причем это было характерно для всех уровней местной власти. Так, в начале 1937 г. в Северном крайкоме партии чиновники в возрасте от 30 до 40 лет составляли 87%, в Вологодском облисполкоме в 1938 г. они занимали 60% должностей [6; 31]. К началу 1941 г. более 80% руководящих сотрудников Архангельского обкома и 75% чиновников Вологодского обкома находилась в возрасте 31–45 лет, причем большинство составляли 31–35-летние [8; 33].

Представительство лиц младше 30 лет в аппаратах краевых органов власти было наибольшим в начале 1930-х гг. К примеру, в 1930 г. в аппарате Северного крайкома партии группа сотрудников в возрасте младше 30 лет составляла 30–40%, а в 1937 г. их доля значительно (до 5,2%) сократилась [29]. К началу 1941 г. в Архангельском и Вологодском обкомах ВКП(б) работники в возрасте 25–30 лет составляли 23,2% и 14,6% соответственно [8; 33].

На районном уровне власти в 1930-е гг., в частности среди секретарей райкомов партии и председателей райисполкомов Советов преобладающей возрастной группой также являлись 30-летние работники. При этом доля лиц младше 30 лет среди секретарей райкомов в первой половине 1930-х гг. составляла от 38 до 51% [30]. Следовательно, можно с полной уверенностью сказать, что воплощение политики индустриализации и коллективизации на уровне районного звена в значительной степени осуществлялось молодежью. Во второй половине 1930-х гг. в составе районных партийных работников преобладающе группой были чиновники от 31 до 35 лет: например, в 1937 г. в райкомах Северной области они составляли 57,8% сотрудников [31]. К началу 1941 г. их количество в райкомах Архангельской и Вологодской областей сократилось в среднем до 42%, но при этом доля лиц в возрасте до 30 лет увеличилась с 15% в 1937 г. до 20% в 1941 г. [9; 34]

В 1930-е гг. были должности, которые предназначались для молодых сотрудников. Если говорить о партийном аппарате, то это, прежде всего, должность инструктора райкома, которая являлась первой ступенькой в служебной карьере молодого ответственного работника в те годы. Так, в Северной области в 1937 г. инструкторы райкомов в возрасте до 25 лет составляли подавляющее большинство [31]. В составе работников райкомов Вологодской области в возрасте до 30 лет по данным на 1 января 1941 г. инструкторы составляли 40,9% [9]. В конце 1930-х гг. молодежи доверяли исполнение обязанностей заведующих районными отделами здравоохранения и народного образования. Например, на Вологодчине в 1939 г. треть ответственных районных работников в возрасте до 25 лет возглавляла районные отделы народного образования и здравоохранения. Аналогичная ситуация имела место и в районах Архангельской области в 1940 г. [7; 35] Сложившаяся ситуация обусловлена тем, что на указанные должности в конце десятилетия активно выдвигались выпускники советских высших или средних специальных учебных заведений, окончивших их в середине — второй половине 1930-х гг.

В составе работников сельских Советов представители молодых возрастов всегда составляли большинство. К примеру, по итогам выборов 1930–1931 гг. в Северном крае работники от 18 до 29 лет составляли 64% председателей и секретарей сельсоветов. После выборной кампании 1934 г. численность председателей и секретарей сельсоветов Северного края в возрасте 18–25 лет составляло четверть всех сельских руководителей [12; 15]. Такое значительное присутствие молодежи среди сельских чиновников обуславливалось низкой оплатой их труда при высокой административной загруженности. Как следствие, наблюдались высокая текучесть кадров председателей и секретарей сельсоветов, их острая нехватка, что приходилось компенсировать преимущественно представителями молодого поколения. Более того, иногда на административных должностях работали несовершеннолетние. Так, в 1929–1930 гг. секретарем Кихтенского сельсовета Усть-Кубенского района Вологодского округа Северного края работал 14-летний подросток [16].

Итак, привлечение молодежи в сферу управления стало одним из кадровых приоритетов тех лет. Иногда молодежь становилась у руля власти без веских на то оснований, просто в силу соответствия кадровым установкам высшего партийного руководства, а потому эффективность их работы не всегда была высокой. Вместе с тем, энтузиазм, энергичность, более высокий, чем у старших товарищей, уровень образования, а также поддержка сверху делали их конкурентоспособнее. Наличие в региональных властных структурах большого количества

молодых сотрудников способствовало реализации поставленных центром социально-экономических и политических целей, так как молодежь в силу своих психологических возрастных особенностей была более подвержена влиянию, массивной идеологической атаке, пропагандировавшей скорейшее построение социализма в СССР. В то же время ее кадровое наступление на позиции своих предшественников соответствовало демографической ситуации в стране, которая свидетельствовала о преобладании молодежи в структуре населения. Так, согласно материалам Всесоюзной переписи населения 1937 г., лица в возрасте от 20 до 40 лет составляли почти треть (32%) населения СССР [36]. По сведениям, полученным в ходе проведения Всесоюзной переписи 1939 г., представители данных возрастов занимали

34% в составе населения СССР, 33,8% — среди населения РСФСР [10]. По переписи 1939 г. 20–29-летние являлись наиболее многочисленной возрастной группой среди лиц в возрасте 15–49 лет. В Архангельской области они занимали 18,4%, в Вологодской — 14,1% от общей численности населения областей. Второй по численности являлась группа населения в возрасте 30–39 лет: в Вологодской области она составляла 13%, в Архангельской — 14,4% [11, с. 31]. Таким образом, к концу 1930-х гг. у власти в регионе находились представители двух наиболее активных возрастных групп. Важно подчеркнуть, что именно в 1930-е гг. многим представителям молодежи удалось сделать головокружительную карьеру, такую, которая не снилась ни их предшественникам, ни их последователям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. 10-е изд / пер. с англ., под ред. С. К. Мордовина. — СПб: Питер, 2012. — 848 с.
2. Вестник политической информации. 1989. № 15. С. 31.
3. ВОАНПИ (Вологодский областной архив новейшей политической истории). Ф. 2522. Оп. 1. Д. 9. Л. 23.
4. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 1. Д. 9. Л. 63; Д. 96 Л. 2, 4.
5. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 1. Д. 9. Л. 3, 23.
6. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 1. Д. 151. Л. 61–63.
7. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 2. Д. 131. Л. 3.
8. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 3. Д. 138. Л. 5.
9. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 3. Д. 138. Л. 7, 9.
10. Всесоюзная перепись населения 1939 г. Возрастной состав населения СССР и союзных республик. URL: http://www.demoscope.ru/weekly/ssp/sng_age_39.php?reg=0&gor=3&Submit=OKht; http://www.demoscope.ru/weekly/ssp/sng_age_39.php?reg=1&gor=3&Submit=OK (дата обращения: 18.10.2019)
11. Всесоюзная перепись населения 1939 года: Основные итоги. Россия. — СПб.: Блиц, 1999. — 207 с.
12. ГААО (Государственный архив Архангельской области). Ф. 621. Оп. 1. Д. 590. Л. 116–116 об.
13. ГААО. Ф. 621. Оп. 1. Д. 1001. Л. 2.
14. ГААО. Ф. 2063. Оп. 1. Д. 1308 г. Л. 8.
15. ГАРФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. Р-1235. Оп. 108. Д. 752. Л. 2.
16. ГАВО (Государственный архив Вологодской области). Ф. 22. Оп. 1. Д. 18. Л. 460.
17. Жидилягин В. Ф. // Справочник по истории Коммунистической партии и Советского Союза 1898–1991. URL: <http://knowbysight.info/ZhZZ/08374.asp> (дата обращения: 18.10.2019)
18. Загребин В. В. Подходы к определению категории «Молодёжь» // Концепт. 2014. № 2. URL: <http://enc.znaniy.com/read/674555> (дата обращения: 08.10.2019) [opredeleniyu-kategorii-molodyozh](http://enc.znaniy.com/read/674555) (дата обращения: 08.10.2019).
19. Классификация возрастов, принятая Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ). URL: <http://gazeta-bam.ru/news/media/2017/1/20/klassifikatsiya-vozrastov-prinyataya-vsemirnoj-organizatsiej-zdravoohraneniya-voz/> (дата обращения: 08.10.2019)
20. Кочуров Г. Ф. // Справочник по истории Коммунистической партии и Советского Союза 1898–1991. URL: <http://knowbysight.info/KKK/08373.asp> (дата обращения: 18.10.2019)
21. Митягина Е. В., Бушкова-Шиклина Э. В. Молодёжный потенциал: понятийные границы и возможности социологического измерения // Инновационный потенциал современной молодежи: проблемы и условия развития. — Киров: Изд-во ВятГГУ, 2010. — С. 8–19.
22. Молодежь // Краткий словарь по социологии. 2011. URL: <http://enc.znaniy.com/read/674555> (дата обращения: 08.10.2019) [opredeleniyu-kategorii-molodyozh](http://enc.znaniy.com/read/674555) (дата обращения: 08.10.2019).
23. Мусинский В. С. // Справочник по истории Коммунистической партии и Советского Союза 1898–1991. URL: <http://knowbysight.info/MMM/10418.asp> (дата обращения: 18.10.2019).
24. Мухаев Р. Т. История государственного управления в России. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2017. — 607 с.
25. Никифорова Н. А. Формальный статус руководителя как детерминанта восприятия его подчиненными: Дис. ... канд. психол. наук. — Иваново, 1998. — 168 с. URL: <http://www.dslib.net/soc-psixologia/formalnyj-status-rukovoditelja-kak-determinanta-vosprijatija-ego-podchinnennymi.html> (дата обращения: 08.10.2019).
26. Новейшая история России: учебник / А. Н. Сахаров, А. Н. Боханов, В. А. Шестаков; под ред. А. Н. Сахарова. — М.: Проспект, 2014. — 480 с.

27. Об итогах XIII съезда РКП(б): Доклад на курсах секретарей укомов при ЦК РКП(б) 17 июня 1924 г. // Сталин И. В. Сочинения. — Т. 6. — М.: ОГИЗ; Государственное издательство политической литературы, 1947. — 426 с.
28. ОДСПИ ГААО (Отдел документов социально-политической истории Государственного архива Архангельской области). Ф. 290. Оп. 1. Д. 33. Л. 2–3.
29. ОДСПИ ГААО. Ф. 290. Оп. 1. Д. 189. Л. 180–182; Д. 190. Л. 8; Д. 226. Л. 126–127, 129; Д. 1146. Л. 16–20; Оп. 2. Д. 1376. Л. 13.
30. ОДСПИ ГААО. Ф. 290. Оп. 1. Д. 189. Л. 43; Д. 1141. Л. 16–20; Д. 1295. Л. 112; Д. 1296. Л. 23–28; Оп. 2. Д. 1376. Л. 12–13.
31. ОДСПИ ГААО. Ф. 290. Оп. 2. Д. 1376. Л. 12–13;
32. ОДСПИ ГААО. Ф. 296. Оп. 1. Д. 401. Л. 1 об.;
33. ОДСПИ ГААО. Ф. 296. Оп. 1. Д. 813. Л. 3 об.;
34. ОДСПИ ГААО. Ф. 296. Оп. 1. Д. 814. Л. 1–1 об.;
35. ОДСПИ ГААО. Ф. 296. Оп. 1. Д. 814. Л. 18.
36. Распределение городского и сельского населения СССР по возрасту и полу по материалам Всесоюзной переписи населения 1937 г. URL: <http://www.demoscore.ru/weekly/2009/0373/biblio05.php> (дата обращения: 18.10.2019)
37. Репрессии в Архангельске, 1937–1938: документы и материалы. — Архангельск: Изд-во ПГУ, 1999. — 272 с.
38. Речь на первом съезде колхозников-ударников 19 февраля 1933 г. // Сталин И. В. Сочинения. — Т. 13. — М.: Государственное издательство политической литературы, 1951. — 418 с.
39. РГАСПИ (Российский государственный архив социально-политической истории). Переписка справочной группы. Д. 22. 1964. Л. 163.
40. РГАСПИ. Переписка справочной группы. Д. 22. 1964. Л. 161.
41. Шубин С. И. Северный край в истории России. Проблемы региональной и национальной политики в 1920–1930-е годы: Монография. — Архангельск: Поморский государственный университет, 2000. — 460 с.

© Перебинос Юлия Александровна (uliaperebinos@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Вологда

Н. Я. ДАНИЛЕВСКИЙ О ЗАДАЧАХ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ В ПОРЕФОРМЕННОЙ РОССИИ

N. YA. DANILEVSKY ON THE OBJECTS OF ECONOMIC POLICY IN POST-REFORM RUSSIA

V. Stepanov

Summary. The article is devoted to the study of the views of the prominent Russian sociologist and publicist N. Ya. Danilevsky on the problems of economic policy in post-reform Russia. The author considers the suggestions of the conservative ideologist on the improvement of the forms of agriculture, the resettlement of peasants to new lands, the protection of the domestic industry from foreign competition, the development of communication routes, the transformation of the tax system, the adjustment of monetary circulation, etc. The article concludes that N. Ya. Danilevsky's programme which included measures such as the government promotion of industrial growth, the tightening of customs protection, the state purchase of private railways and the establishment of state monopolies in indirect taxation was aimed at strengthening the statization of the Russian economy.

Keywords: Danilevsky N. Ya., economic views, agriculture, industry, protectionism, railway, taxes, monetary circulation.

Степанов Валерий Леонидович

Д.и.н., в.н.с., Институт экономики Российской
Академии Наук (Москва)
valerij-stepanov@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению взглядов видного российского социолога и публициста Н. Я. Данилевского на задачи экономической политики в пореформенной России. Автор рассматривает предложения консервативного идеолога по совершенствованию форм ведения сельского хозяйства, переселению крестьян на новые земли, защите отечественной промышленности от иностранной конкуренции, развитию путей сообщения, преобразованию системы налогообложения, упорядочению денежного обращения и др. В статье сделан вывод о том, что программа Н. Я. Данилевского, включавшая такие меры, как стимулирование правительством индустриального роста, ужесточение таможенной охраны, выкуп в казну частных железных дорог и установление государственных монополий в сфере косвенного налогообложения, была нацелена на усиление этатизации российской экономики.

Ключевые слова: Данилевский Н. Я., экономические взгляды, земледелие, промышленность, протекционизм, железные дороги, налоги, денежное обращение.

Н. Я. Данилевский (1822–1885) как ученый и мыслитель отличался универсализмом и необычайной любознательностью. Он не замыкался в рамках своих специальностей ботаника и ихтиолога, живо интересовался проблемами социологии, истории, географии, геополитики, а также глубоко вникал в вопросы экономического развития России, которые в пореформенные десятилетия находились в центре общественного внимания [1, 48]. В качестве служащего Департамента сельского хозяйства Министерства государственных имуществ Данилевский много ездил в экспедиции и командировки по губерниям Европейской России и на практике знакомился с хозяйственной жизнью разных регионов. В наиболее полном виде экономические взгляды ученого изложены в двух статьях: 1) «Несколько мыслей по поводу упадка ценности кредитного рубля, торгового баланса и покровительства промышленности», опубликованной в журнале «Торговый сборник» (1867 г.) и дважды воспроизведенной в сборниках его трудов [6; 7]. 2) «О низком курсе наших денег и новых источниках государственных доходов», помещенной в журнале «Русский вестник» (1882 г.), а позднее изданной как отдельной брошюрой, так и в составе сборника работ Данилевского [8; 9]. Несмотря на отсутствие



специального образования, автор продемонстрировал вполне профессиональный подход и компетентность в изучении актуальных проблем народного хозяйства. Его статьи свидетельствуют об основательном изучении специальной литературы и статистических материалов, знании финансово-экономического законодательства России и зарубежных стран.

В оценке состояния и перспектив отечественной экономики Данилевский исходил из своей концепции о российском обществе как «самобытной цивилизации» [2, с. 89–129]. Он во многом разделял взгляды известных консервативных идеологов. Его единомышленниками были редактор-издатель газеты «Московские ведомости» и журнала «Русский вестник» М. Н. Катков, редактор-издатель газеты «Гражданин» В. П. Мещерский, авторы «Русского вестника» Н. Х. Вессель, К. Ф. Головин, Н. А. Новосельский, П. Н. Семенов и др. Отстаивая тезис о своеобразии исторического пути России, консерваторы выступали за переход к системе автаркии, создание «национальной» экономики, расширение государственного вмешательства в хозяйственную жизнь. Они считали неприемлемым курс Министерства финансов на искусственное прививание в России западного «биржевого» капитализма и развитие промышленности в ущерб сельскому хозяйству. Они утверждали, что идеи современной экономической науки, которыми в своей политике руководствуется правительство, основываются на опыте западных стран и не могут быть применимы в местных условиях [11]. Представление о российском народном хозяйстве как вполне самодостаточном организме с давних пор укоренилось в отечественной экономической мысли. Подобные взгляды проповедовались еще И. П. Посошковым в его знаменитой «Книге о скудости и богатстве» (1724 г.).

Учитывая природно-пространственные условия России, Данилевский утверждал, что «основным промыслом» русского народа является земледелие. Поэтому главные усилия правительства и земских учреждений должны быть направлены на стимулирование всевозможных улучшений, как в помещичьих, так и в крестьянских хозяйствах: более глубокую вспашку земли, использование органических и минеральных удобрений, расширение посевов корнеплодов и кормовых трав, принятие мер по сохранению лесов, совершенствование системы орошения в южных и юго-восточных губерниях, развитие рыбной, сыроварной и маслобойной промышленности, шелководства, виноделия, оленеводства на севере, посадку в районах с подходящим климатом винограда, индиго, лавра, миндаля, оливковых деревьев. Данилевский указал на желательность выращивания в России культур, широко применяемых в фармацевтике и кулинарии, которые приходится ввозить из-за границы: солодкового корня, клещевины, каперсов, лавра,

миндаля. Вполне возможным он считал разведение лам в высокогорных районах, а также приручение и акклиматизацию степных дроф.

Особое значение Данилевский придавал распашке целины в связи с истощением почв в традиционных земледельческих районах. В пореформенный период среди высшей бюрократии и в обществе стал обсуждаться вопрос о переселениях крестьян на окраины империи. К этому побуждали демографический взрыв в деревне, дробление наделов и растущее малоземелье. Данилевский в целом соглашался с возможностью организации подобного аграрного движения, но при этом призывал к осторожности, так как перемещение миллионов людей может привести к массовому оттоку рабочей силы из центральной России, нанести ущерб сельскому хозяйству и промыслам, приучить народ к «перекочевке» с одного места на другое. «Переселение должно исходить из местностей, действительно густо населенных земледельческим населением, или из общин, получивших малые даровые наделы, — писал он, — и должно бы направляться с содействием правительства, по крайней мере, в места, к которым можно применить название, хотя и в совершенно другом смысле — не столь отдаленных: в Заволжье, южную Россию и Ставропольскую губернию» [9, с. 190–230].

Отдавая земледелию приоритет в экономике России, Данилевский, вместе с тем, подчеркивал, что она нуждается и в «промышленной организации», поскольку возможности для постоянного расширения экспорта ее сельскохозяйственных товаров ограничены как из-за конкуренции других стран (Аргентины, Австралии и др.), так и в связи с ростом внутреннего потребления. Кроме того, сохранение исключительно аграрного характера экономики Европейской России может лишить перспектив другие регионы, в том числе плодородную юго-западную Сибирь, которой некуда будет сбывать свою продукцию. Интересы страны требуют, чтобы она «была вместе и земледельческим, и мануфактурным государством». Однако «развитие России как могущественного политического тела далеко опередило ее экономическое развитие», поэтому она не в состоянии в области внешней торговли успешно конкурировать с передовыми странами Запада. Молодой отечественной промышленности требуется эффективная таможенная защита от иностранной экспансии. Данилевский отверг аргументы сторонников свободной торговли о том, что протекционистская политика не способствует сбыту товаров внутри страны, затрудняет технический прогресс в индустрии, поддерживает лишь отдельные отрасли, но тормозит развитие других, и наконец, налагает «тягости» на население, приобретающее иностранные товары. По его словам, при ужесточении тарифа переплаты потребителей представляют собой «страховую

премию, обеспечивающую нас в будущем», поскольку тем самым «мы покупаем экономическую независимость и самостоятельность», «отчасти и политическую самостоятельность», а также «обеспеченность нашего промышленного развития, как сельскохозяйственного, так и мануфактурного» [7, с. 36–77].

Данилевский был убежден, что развитие промышленности в России невозможно без содействия правительства. Он раскритиковал тезис классической школы А. Смита о невмешательстве государства в «естественную» хозяйственную жизнь. «Говорят, что наша промышленность находится еще в детстве, что совершенно справедливо,— писал публицист,— но если это так, то и обращаться должно с нею как с детьми, т.е. воспитывать и направлять, а не оставлять на произвол с лозунгом: *laissez faire, laissez passer*». Он подчеркивал, что пример процветающей Великобритании, на который принято ссылаться, неприемлем для России, которая находится в совершенно ином положении. «Россия должна думать о возможной экономической независимости и самостоятельности, насколько возможно, довольствуй самой себе,— заявлял Данилевский.— Поэтому Англии необходима самая широкая свобода торговли; ее экономическая политика — Манчестерская школа, ее теория — фритредерство. Но именно по противоположности экономического положения России, эта политика и теория к ней решительно не применимы и должны быть для нее губительны; а применима и полезна система диаметрально противоположная, т.е. покровительственная система». Он противопоставлял Великобритании Францию, где успешная политика меркантилизма при Ж.Б. Кольбере во второй половине XVII в. способствовала промышленному прогрессу и заложила основу для дальнейшего роста [9, с. 149, 182, 183].

По мнению Данилевского, усиление влияния государства в России на промышленное развитие, помимо обеспечения таможенной защиты, особенно целесообразно в области железнодорожного транспорта, который находился в кризисном состоянии. Он рекомендовал правительству провести «весьма выгодную и существенно полезную операцию» — выкупить частные линии в казну. Эта мера даст возможность преобразовать дезорганизованное железнодорожное хозяйство на новой основе, ликвидировать огромную задолженность компаний государству, покончить с коррупцией и массовыми злоупотреблениями, которые сопровождали строительство дорог акционерными обществами в 1860–1870-е годы. «Только когда эти монопольные пути будут в полном распоряжении правительства,— писал Данилевский,— могут они оказать все свое благотворное влияние на общественное благосостояние; только при этом условии железнодорожные тарифы перестанут противодействовать тарифам таможенным и нейтрализовать их

в значительной степени». Государственное управление, при всех его недостатках, полагал он, все же менее обременительно для народа, чем всевластие и произвол крупных компаний [9, с. 161, 162].

В своих статьях Данилевский подчеркивал необходимость экстренных мер для преодоления наступившего после русско-турецкой войны 1877–1878 гг. расстройств государственных финансов и избавления от хронического бюджетного дефицита. Он не соглашался с точкой зрения экономической науки, которая рассматривала подоходный налог как оптимальную форму обложения. Данилевский утверждал, что прямые подати в принципе невозможно точно распределить пропорционально действительным доходам плательщиков. Их целесообразно применять только временно в экстремальных военных условиях вместо заключения разорительных для казны государственных займов. Единственным исключением может стать налог на доходы от денежных капиталов (с процентных бумаг, акций, облигаций и др.), вполне поддающийся точному определению и позволяющий привлечь состоятельных людей к несению «государственных тягостей». Как полагал Данилевский, в идеале следовало бы вообще заменить обременительные прямые сборы косвенными, которые взимаются с предметов потребления всех слоев общества и уплачиваются «нечувствительно малыми, дробными дозами». Высокие таможенные пошлины не только защитят отечественную промышленность и помогут расширить вывоз отечественных товаров, но и станут постоянным источником пополнения казны. Данилевский поддерживал идею введения винной монополии, которую усиленно пропагандировали «Московские ведомости» М.Н. Каткова. По его мнению, эта мера позволит существенно увеличить государственные доходы, а также будет способствовать борьбе с пьянством, поскольку предполагает ограничение распивочной торговли водкой. Он писал, что значительным финансовым ресурсом в перспективе могла бы стать и табачная монополия, однако проведение подобной реформы сопряжено с большими трудностями. Кроме того, Данилевский предлагал вернуться к системе казенной добычи и оптовой продажи соли, существовавшей до 1862 г., когда озера и копи были переданы в частные руки. Он скептически оценил отмену соляного акциза с 1 января 1881 г.— государство потеряло существенный источник доходов, который оказался в распоряжении группы коммерсантов, но потребители ничего не выиграли, т.к. цена на соль не понизилась [9, с. 150, 162–182].

Много внимания Данилевский уделил упорядочению денежного обращения, дезорганизованного в ходе Крымской войны 1853–1856 гг. в результате крушения системы министра финансов Е.Ф. Канкрин, основанной на серебряном монометаллизме. Это выразилось в пре-

кращении размена кредитных билетов на драгоценные металлы, инфляции и падении курса рубля. Данилевский придерживался общего для консерваторов представления о кредитном рубле как абсолютном меновом знаке, который за послевоенный период бумажно-денежного обращения стал несоизмерим не только с европейской золотой монетой, но и с собственной основой — серебряным рублем. Кредитные билеты обладают собственной ценностью и покупательной способностью, не зависят от металлического обеспечения и должны постоянно выпускаться для удовлетворения нужд народного хозяйства. С этих позиций Данилевский критиковал политику Министерства финансов, которое видело причину падения курса рубля в избыточной денежной массе и в борьбе с инфляцией стремилось извлекать из обращения необеспеченные золотом и серебром бумажные деньги. В России отсутствует система безналичных расчетов, процесс обращения кредитных билетов в масштабах огромной территории при недостаточно развитых путях сообщения происходит медленно. Поэтому необходима регулярная дополнительная эмиссия, так как в стране остро ощущается нехватка наличных средств и потребность в них непрерывно увеличивается по мере роста коммерческих оборотов.

Данилевский считал, что падение курса бумажных денег связано не с их чрезмерным количеством, а с пассивным расчетным балансом России, при котором существует разница между курсовой стоимостью рубля на внутреннем рынке (более высокой) и внешнем (более низкой). Поэтому отечественные товары начинают цениться дешевле аналогичных иностранных товаров, обмениваемых с помощью одной и той же денежной единицы. Между тем активный баланс уравнивает ценность рубля в России и за границей. Данилевский считал тщетными все надежды поднять курс путем девальвации и восстановления свободного размена кредитных билетов на золото и серебро. По его словам, это напоминает наполнение жидкостью сосуда, у которого постоянно открыт кран. При пассивном балансе звонкая монета не будет удерживаться в обращении и неминуемо уйдет за границу, что приведет к огромным убыткам для казны и очередному падению курса рубля. Его устойчивость может быть достигнута только после изменения баланса в пользу России [7, с. 7–36; 9, 103–144]. Для этого необходимо не только значительно усилить таможенное обложение, но и свести к минимуму заключение внешних займов, поскольку в результате выплаты процентов по государственному долгу происходит постоянный отток золота из страны. Другой мерой для активизации баланса является введение высокой пошлины награничные паспорта с целью по возможности сократить количество российских подданных, уезжающих за рубеж на долгий срок и ежегодно расходующих там десятки миллионов рублей золотом [7, с. 95, 96; 9, с. 152, 153, 154].

Программа Данилевского, включавшая такие меры, как стимулирование правительством индустриального роста, ужесточение таможенной охраны, выкуп в казну частных железных дорог и установление государственных монополий в сфере косвенного налогообложения, была нацелена на усиление этатизации экономики. Размышляя о путях лечения «недугов» народного хозяйства, он учитывал не только специфику российских условий, но и приемлемые для страны концепции европейской экономической мысли, а также основные тенденции в развитии мирового рынка. В последние десятилетия XIX в. либерально-фритредерские идеи утратили прежнюю популярность, и передовые страны Запада стали во многом следовать протекционистской модели. По словам Г. Д. Гловели, Данилевский «углублял аргументацию Ф. Листа о национальной ассоциации производительных сил» и «приводил в пользу протекционизма дополнительные аргументы, сочетавшие предвосхищение некоторых понятий современной микроэкономики с географической макромасштабностью» [4, с. 305; 5, с. 215].

Взгляды консервативного теоретика оказали определенное влияние на правительственную политику. Статью из «Русского вестника» в 1883 г. внимательно изучил будущий министр финансов И. А. Вышнеградский. Он заявил известному философу и публицисту Н. Н. Страхову, что «в первый раз нашел совершенно ясное доказательство покровительственной системы» [10, с. 126]. В конце 1886 г., накануне вступления на министерский пост, Вышнеградский представил Александру III программную записку, в которой подчеркнул необходимость «решительным образом вступить на путь покровительственной политики отечественной промышленности». Среди других первоочередных экономических мероприятий он назвал также введение винной и табачной монополий, регламентацию тарифной системы на железных дорогах [3]. Принятый по инициативе министра финансов запретительный тариф 1891 г. не имел равных в Европе по степени таможенной охраны. При Вышнеградском усилился контроль над частным предпринимательством, была установлена государственная монополия на железнодорожные тарифы (1889 г.), развернулся выкуп в казну малодоходных частных железных дорог, началась подготовка винной монополии, введенной позднее С. Ю. Витте. Однако в «верхах» были учтены далеко не все положения программы Данилевского и его единомышленников. Политика Министерства финансов, в особенности при Витте, была ориентирована не только на таможенную защиту отечественной промышленности и усиление государственного регулирования экономики, но и на интеграцию с капиталистическим Западом. Этой цели служила денежная реформа 1895–1897 гг., установившая «золотой мост» для притока в Россию иностранных капиталов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балуев Б. П. Споры о судьбах России. Н. Я. Данилевский и его книга «Россия и Европа». Тверь: Издательский дом «Булат», 2001. 415 с.
2. Баринов А. И. Социально-философские идеи Н. Я. Данилевского. М.: Компания Спутник+, 2008. 195 с.
3. Вышнеградский И. А. О задачах финансовых учреждений в деле устранения дефицита в государственном бюджете (1886 г.) / Публ. В. Л. Степанова // Река времен. Кн. 1. М.: Эллис Лак; Река времен, 1995. С. 190–197.
4. Гловели Г. Д. Геополитическая экономия в России. От дискуссий о самобытности к глобальным моделям (XIX — первая треть XX в.). СПб.: АЛТЕЙЯ, 2009. 204 с.
5. Гловели Г. Д. История экономических учений. М.: Юрайт, 2013. 776 с.
6. Данилевский Н. Я. Несколько мыслей по поводу упадка ценности кредитного рубля, торгового баланса и покровительства промышленности // Сборник политических и экономических статей Н. Я. Данилевского. СПб.: Типография братьев Пантелеевых, 1890. С. 313–405.
7. Данилевский Н. Я. Несколько мыслей по поводу упадка ценности кредитного рубля, торгового баланса и покровительства промышленности // Данилевский Н. Я. Экономические статьи. М.: Издательство «Родная страна», 2018. С. 7–101.
8. Данилевский Н. Я. О низком курсе наших денег и новых источниках государственных доходов. СПб.: Типография М. М. Стасюлевича, 1886. 176 с.
9. Данилевский Н. Я. О низком курсе наших денег и новых источниках государственных доходов // Данилевский Н. Я. Экономические статьи. М.: Издательство «Родная страна», 2018. С. 103–235.
10. Письма Н. Н. Страхова к Н. Я. Данилевскому // Русский вестник. 1901. № 3. С. 125–141.
11. Степанов В. Л. «Национальная» экономика в России: консервативная утопия или реальная цель? // Отечественная история. 2001. № 3. С. 121–124.

© Степанов Валерий Леонидович (valerij-stepanov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российская Академия Наук

АНТРОПОЛОГИЯ ХОЛОДА: ЕСТЕСТВЕННЫЕ НИЗКИЕ ТЕМПЕРАТУРЫ И РАЗВИТИЕ РЫБНОГО ПРОМЫСЛА В ЯКУТИИ В 40-Е ГОДЫ XX В¹*

CRYOANTHROPOLOGY: NATURAL LOW TEMPERATURES AND DEVELOPMENT OF FISHING IN YAKUTIA IN THE 1940S

A. Suleymanov

Summary. The article presents a pioneering attempt in historiography to study the use in the economy of Yakutia of wartime and post-war time advantages provided by the presence of a long period of natural low temperatures. In terms of analyzing the history of the exploitation of these cold preferences, issues of the development of fisheries were considered. After the German troops occupied a large area of the Soviet Union, these issues occupied an important agenda. It is shown that efforts focused on intensification of fishing in Yakutia (including repressive ones) allowed to achieve outstanding success, as a result of which he acquired an allied role. On the basis of attracting archival material, including for the first time introduced into scientific circulation, the value of long cold winters and permafrost in Yakutia to ensure the safety of fish caught is shown.

Keywords: Arctic, Yakutia, fishing, cryoanthropology, special settlers, cold climate, permafrost.

Сулейманов Александр Альбертович

*К.и.н., с.н.с., Институт гуманитарных исследований
и проблем малочисленных народов Севера Сибирского
отделения РАН (г. Якутск)
alexas1306@gmail.com*

Аннотация. В статье представлена пионерная в историографии попытка исследования использования в экономике Якутии военного и послевоенного времени преимуществ, предоставляемых наличием в регионе продолжительного периода естественных низких температур. В аспекте анализа истории эксплуатации этих зимних предпочтений рассмотрены вопросы развития рыбного промысла, занявшие после оккупации немецкими войсками значительной территории Советского Союза важную повестку дня. Показано, что сосредоточенные на интенсификации рыбного промысла в Якутии усилия позволили достичь существенных успехов, в результате которых он приобрел союзную роль. На основе привлечения архивного материала, включая впервые вводимый в научный оборот, показано значение длительных холодных зим и сплошного распространения на территории Якутии «вечной мерзлоты» для обеспечения сохранности выловленной продукции.

Ключевые слова: Арктика, Якутия, антропология холода, рыбный промысел, спецпереселенцы, холодный климат, «вечная мерзлота».

Холод — пожалуй, одна из главных ассоциаций, возникающая при произнесении слова «Якутия». Действительно этот крупнейший субъект Российской Федерации практически полностью находится в зоне сплошного распространения «вечной мерзлоты». Продолжительность зимнего времени здесь превышает полгода, а в ряде районов — 8 месяцев в году. Именно на территории Якутии находятся город Верхоянск и село Оймякон, которые уже несколько десятилетий оспаривают звание «Полюса холода» северного полушария нашей планеты. В свою очередь, как представляется, не будет большим преувеличением отметить, что одной из главных ассоциаций, возникающих при слове «холод» применительно к Якутии, является его резко негативная, лимитирующая роль в жизни человека. Между тем, как показывают исследования, холод и его ключевые атрибуты — снег, лед, «вечная мерзлота» фактически являются каркасом в системе жизнеобеспечения якутян. Естественные низкие температуры при всех их безус-

ловных затрудняющих социально-экономическое развитие моментах служат также и источником дополнительных возможностей, которых лишены большинство россиян и граждан других стран мира. Понимание этого, казалось бы, очевидного факта первоначально пришло к представителям естественнонаучных дисциплин и, в первую очередь, геокриологам, а через них — в гуманитарные науки. В этой связи следует отметить работы тюменских ученых, выполняемые под руководством академика В.П. Мельникова, основной научной специализацией которого является геокриология. В рамках этих исследований рассматривается позитивное значение криогенных явлений для населения северных территорий [5; 6]. Автор представленной работы разделяет подобный подход.

В ходе предыдущих исследований, проводившихся в рамках поддержанного Российским научным фондом проекта № 17-78-10097 ««Ресурсы холода»: значение

¹ Статья подготовлена при поддержке РНФ. Проект РНФ № 19-78-10088 «Антропология холода: естественные низкие температуры в системе жизнеобеспечения сельских сообществ Якутии (традиционные практики, вызовы современности и стратегии адаптации)».

низких температур в хозяйственных и социокультурных практиках сельских сообществ Якутии», автором были выделены три основных направления извлечения населением Якутии преимуществ, предоставляемых наличием холодных и длительных зим. Первое — санитарно-гигиеническое. Как показала проведенная полевая работа и изучение архивных материалов естественный холод традиционно играл существенную роль в плане охраны здоровья якутян или, как минимум, восприятия ими мороза как важного средства защиты. Второе направление — система питания, где естественные низкие температуры нашли применение при приготовлении продуктов и при их длительном хранении. Наконец, третье направление — транспортные связи. Холод играл и продолжает играть ключевую роль в транспортно-логистической системе республики. Используя автомобильные зимники (дороги, эксплуатация которых возможно только при отрицательных температурах, т.к. они проложены по смерзшейся почве, скованных льдом рекам и озерам) в настоящий момент в Якутии перевозится порядка 80% всех грузов, включая жизненно необходимые [14].

Вместе с тем, одну из своих важнейших ролей для нашей страны в целом рассматриваемые природно-климатические особенности Якутии сыграли, как представляется, в 40-е гг. XX в. и, прежде всего, в период Великой Отечественной войны.

К 1942 г. Советский Союз под натиском немцев потерял значительную часть своей рыбопромысловой зоны. Вермахт и Кригсмарине лишили или крайне затруднили доступ советских рыбаков к промысловым участкам на Балтике, в Черном, Азовском и Баренцевом морях. В результате для обеспечения продовольствием Красной армии и населения страны Совет Народных Комиссаров (СНК) СССР и Центральный комитет Всероссийской коммунистической партии (большевиков) (ЦК ВКП(б)) 6 января 1942 г. приняли постановление «О развитии рыбных промыслов в бассейнах рек Сибири и на Дальнем Востоке». В документе ставились задачи по интенсификации лова рыбы в бассейнах рек Обь, Иртыш, Енисей, на озере Байкал, Камчатке, в Приморья, Охотском море и в Якутии [9].

16 января 1942 г. за подписью народного комиссара рыбной промышленности СССР А.А. Ишкова 1-му секретарю Якутского областного комитета ВКП(б) И.Л. Степаненко была отправлена телеграмма, в которой в соответствии с названным выше постановлением перед партийными и хозяйственными органами республики ставилась задача скорейшей организации 200 рыболовческих бригад [15, с. 204].

Следует отметить, что к этому времени рыбная промышленность в республике фактически находилась в за-

чаточном состоянии. Естественно, рыболовство было одним из традиционных занятий представителей коренных народов Якутии, однако добыча рыбы ими ранее осуществлялась в основном в личных целях, но никак не в промышленных масштабах. Основные перспективы по увеличению производственных показателей при этом вполне логично связывались с устьевыми участками крупнейших рек Якутии — Лены, Яны, Индигирки и Колымы. Все названные реки протекают с юга на север и впадают в моря Северного Ледовитого океана. Их устьевые участки, естественно, расположены в арктической зоне. Продолжительность зимнего времени здесь достигает, а порой и превышает указанные в начале статьи 8 месяцев в году. И тогда, и сейчас эти территории крайне труднодоступны. Добраться до них сухопутными путями сообщения из центра Якутии даже на современном этапе можно только в зимнее время и то не всегда. Как следствие — населенные пункты здесь расположены дисперсно, а плотность населения очень низка даже по российским меркам. В результате постоянным явлением здесь стала еще одна проблема с некоторым успехом решенная лишь в годы бума советского освоения Арктики (60-е — 80-е гг. XX в.) — нехватка трудовых ресурсов.

В этой связи достаточно любопытно и информативно содержание ответной телеграммы И.Л. Степаненко от 20 января 1942 г. В ней, частности, руководитель Якутии заявил о непонятности поставленной задачи и «полной неосведомленности» А.А. Ишкова с положением дел в рыбном промысле республики. В местах деятельности Якутского рыбного треста «не было никаких сельхозколхозов», а была лишь «сплошная тундра [с] ничтожным количеством охотничьего населения». При этом расстояние от ближайших имеющихся колхозов до рыболовных участков составляло порядка 1,5–2 тыс. км. Выполнение задачи затрудняло отсутствие в Якутии в необходимых количествах орудий для лова рыбы. Таким образом, для достижения цели, по мнению И.Л. Степаненко, как представляется справедливо, требовалось решить четыре вопроса: снабдить создаваемые рыболовческие бригады кадрами, а также орудиями лова, решить транспортно-логистические проблемы (на чем и какими путями вывозить) и, наконец, обеспечить все это необходимым финансированием [15, с. 205].

Учитывая ограниченные рамки данной работы, а также поставленные целевые установки, в ней не будут рассматриваться механизмы решения всех отмеченных вопросов. Определенное внимание будет уделено только первому из них, тем более, что способ его решения в значительной степени дал ответы и на часть остальных. Кроме того, будет рассмотрен еще один вопрос, не учтенный в телеграмме, но затем вставший достаточно остро — проблема хранения выловленной рыбы до прихода транспорта.

Обеспеченность трудовыми ресурсами рыболовцев бригад было решено исправить с помощью традиционного для сталинского режима способа — отправке в северные районы Якутии спецпереселенцев. С июня по сентябрь 1942 г. в республику прибыло 9080 человек: 617 немцев, 3886 литовцев и литовских евреев, 3694 финнов, 753 русских, а также представители других национальностей [13, с. 55–56]. Из них 5907 человек отправились на поселение в северные районы [8, с. 300].

В частности, по сведениям С. Григорьева, в Усть-Янский район были отправлены литовцы, а также депортированные в марте 1942 г. из Ленинграда и Ленинградской области немцы и финны-ингерманландцы. Общая численность спецпереселенцев в этом районе в 1944 г. составила 1346 человек [3, с. 12]. Цифра может показаться небольшой, однако для малочисленного северного района Якутии, все население которого тогда составляло порядка 3 тысяч человек, она на самом деле была значительной.

Все эти люди оказались в чрезвычайно сложных и непривычных для себя климатических условиях. По воспоминаниям литовцев, прибывших в низовья Яны немного позднее финнов и немцев, когда они сошли на берег, там уже было заложено кладбище «ленинградцев» [3, с. 13]. Литовец Ю. Гасюнас отмечал, что после прибытия в Усть-Янский район в августе 1942 г. спецпереселенцы успели до первых морозов, наступающих на севере Якутии уже в сентябре, наспех соорудить три юрты. В этих юртах на одного человека приходилось 0,62 м², а на сооруженных в них нартах и вовсе — 32 сантиметра. В результате люди были вынуждены спать по очереди [4, с. 142–143]. Подобные тяжелые условия существования при этом были характерны и для последующих лет жизни спецпереселенцев в Усть-Янском районе. По данным на 1 января 1945 г. из 530 семей только 50 жили в типовых домах [3, с. 12].

В схожих условиях по данным на 1943 г. проживало 4463 спецпереселенца, подавляющее большинство из которых занималось рыбным промыслом, в находящемся в низовьях реки Лены Булунском районе [13, с. 56].

Наряду со спецпереселенцами из западных регионов Советского Союза, проблему обеспечения кадрами создаваемых рыболовцев бригад власти Якутии приняли решение разрешить также и с помощью «внутренних резервов».

Начиная с 1939 г. в ряде центральных районов Якутии, включая Чурапчинский, из-за засухи начались проблемы с обеспечением местного населения продовольствием. Вскоре здесь разразился настоящий голод,

унесший жизни тысяч якутян [7]. В этой связи переселение части людей в северные районы республики имело, как представляется, под собой логичные основания.

11 августа 1942 г. на заседании бюро Якутского обкома было принято постановление о переселении части чурапчинских колхозов в районы рыбной ловли по реке Лене (Кобяйский, Жиганский, Булунский). Всего под переселение попал 41 колхоз Чурапчинского района, включавший по разным оценкам от 4988 до 5318 человек.

Однако ужасающий уровень организации, поспешность и неудачное время для начала переселения (очевидно, власти торопились выполнить план по рыбозаготовке) — чурапчинцы покинули свой район в начале осени 1942 г. — привели к трагедии. Затянувшееся ожидание транспорта, неготовность местных властей к встрече новых поселенцев, особенно, в Кобяйском районе, где люди в октябре месяце вынуждены были жить фактически под открытым небом, а запасы продуктов оказались слишком малы, привели к тому, что из-за голода, холода, болезней в первые два года после начала переселения погибло 2320 человек — почти половина от изначального состава чурапчинских переселенцев [16, с. 48–49]. Грустная ирония состоит в том, что эта цифра в два раза превышает количество чурапчинцев, отдавших свои жизни на фронте.

Однако, если говорить о трудовых успехах переселенцев и всех тех, кто занимался рыбным промыслом в Якутии в годы Великой Отечественной войны (основную часть составляли коренные жители), то эти жертвы оказались не напрасны. Якутским рыбным трестом было организовано 240 рыболовцев бригад. В 1942 г. в республике было добыто рыбы почти в 3 раза больше, чем в 1940 г., а в 1943 г. — 127813 ц, т.е. еще в 2 раза больше, чем годом ранее [8, с. 311–312]. Еще более выдающиеся показатели были в Усть-Янском районе. Ценой невероятных усилий в дельтовой части реки Яна удалось достичь колоссального прироста в лове рыбы: с 2668 ц в 1942 г. до более чем 20000 ц в следующем 1943 г. Такой критический перелом однако нанес серьезнейший удар по репродукционному потенциалу, в результате которого в 1945 г. было выловлено уже чуть более 10000 ц, а в 1949 и вовсе — менее 1000 ц рыбы [1, л. 3].

Вместе с тем, подобная динамика в войны поставила на повестку дня вопрос о хранении добытой продукции до прихода транспорта. Даже сейчас с учетом технологического развития навигация по рекам в северных районах Якутии продолжается только в период с июля до конца сентября — начала октября. При этом период вылова рыбы существенно больше, в особенности, если принимать во внимание возможность подледной ры-

балки. Естественно, ни о каких массовых применениях морозильных установок на севере Якутии в то время не могло идти и речи. Кроме того, из-за тех же трудностей с транспортом, хронической проблемой было снабжение рыбзаводов солью [10, л. 14]. На выручку пришли природно-климатические условия Якутии, ее холодные и долгие зимы, также возможность продолжительного хранения рыбы в складах, расположенных в толще «вечной мерзлоты» — ледниках. Следует отметить, что проблема хранения рыбы и важность в этой связи массового строительства ледников в годы войны была столь значительной, что Якутский рыбный трест был вынужден заняться разработкой типового проекта этих сооружений объемом в 1000м³ и сметной стоимостью 50000 рублей [10, л. 15]. Ранее же ледники на севере Якутии фактически строились «кустарно» местными жителями — по сути, инженерами-любителями и, естественно, в массе своей были значительно меньшими по размерам.

Достаточно подробное описание одного из таких сооружений, увиденного в низовьях Индигирки, оставил проводивший здесь в 1920-е гг. исследования Д.Д. Травин: «при каждом хозяйстве, есть более или менее хороший погреб для хранения рыбы и мяса. Погреба копают в мерзлоте, выбирая места со льдом без земли. Лед этот темнее и крепче речного, иногда идет сплошным слоем на неизвестную глубину. Один из имеющихся здесь погребов, сделанный на бугре, с толще почвы около 1 метра с почти чистым льдом внутри интересен в двух отношениях: в геологическом и как одна из экономических иллюстраций первичного накопления. Погреб принадлежал семье, пришедшей в упадок. Погребом завладело другое лицо, пополнившее им свое имущество. Для погреба в почве делается яма (“творило”), а лед вырубается и выбрасывается через него. От “творила” идет вниз лестница, сделанная из бревна с зарубками для ноги. “Творило” заложено дощечками и прикрыто шкурой. Над погребом делается постройка, близкая по типу к “холомо” (коническое жилище северных якутов — А.С.), но с закрытым верхним отверстием и дощатой дверью» [12, л. 374–375].

О продолжительности опыта эксплуатации к этому времени населением северных районов Якутии ледников выявленный источниковый материал не позволяет судить однозначно, однако известно, что, например, во время эпидемии оспы 1885 г. в Колымском округе Якутии подобные сооружения массово использовались — в них за недостатком могил складывали тела умерших, чтобы прекратить распространение болезни [2, л. 95]. Таким образом, к 80-м гг. XIX в. ледники имели на севере Якутии уже достаточно широкое распространение.

Однако действительно серьезных размеров их эксплуатация хозяйствующими субъектами достигла именно в рассматриваемый в статье период.

В частности, по состоянию на 1943 г. в Булунском районе Якутии функционировали 5 рыбзаводов с 7 рыболовецкими участками; в Усть-Янском районе работало 2 рыбзавода также с 7 рыболовецкими участками; в Жиганском районе насчитывался 1 рыбзавод [13, с. 57]. Для каждого из этих заводов по типовому проекту (с разумными отклонениями, вызванными учетом местной специфики рельефа и геологического строения) были построены специальные заводские ледники. Сооружались ледники и вблизи рыболовецких участков. Кроме того, существовали ледники в каждом из созданных для вылова рыбы колхозов [10, л. 8–44].

Более информативные сведения о масштабах и характере использовании ледников в северных районах Якутии в 40-е гг. XX в. аккумулировал сотрудник Якутской научно-исследовательской мерзлотной станции Института мерзлотоведения им. В. А. Обручева Академии наук (ЯНИМС ИМЗ АН) СССР Н.Ф. Григорьев, проводивший в течение 1947–1948 гг. экспедиционные исследования в этом регионе. Только в дельте Лены ученый зафиксировал и осмотрел 20 ледников [10, л. 47]. При этом, например, склады-ледники № 1 и 2, принадлежавшие Быковскому рыбзаводу, были способны вместить более 1000 тонн продукции каждый [10, л. 41].

Хотя Н.Ф. Григорьев отметил, что «наибольший разворот работ по строительству складов в мерзлоте на побережье моря Лаптевых наблюдался в период Великой Отечественной войны» [10, л. 14], однако полученные им материалы свидетельствуют, что сооружение ледников не прекратилось и после ее окончания. Так, летом 1945 г. в окрестностях промыслового поселка Трофимовск сотрудниками местного рыбокооператива был построен ледник общей площадью в 380 м² [13, л. 15–16]. В 1947 г. ледник, вмещающий около 50 т. продукции, был сооружен на берегу Нордвикского залива [10, л. 33] и др.

В осматриваемых ледниках Н.Ф. Григорьев производил измерения температуры воздуха. В частности, в леднике, расположенном на острове Сагастыр в дельте Лены, 15 июня 1947 г. этот показатель составил –3,5 °С, тогда как температура воздуха снаружи помещения равнялась 20 °С. Более того, в целях сравнения температуры воздуха в ледниках и в нетронутых чело- веком многолетнемерзлых грунтах на аналогичной глубине рядом с подземным хранилищем Трофимовского рыбзавода ученым была пробурена скважина. Температуры в ней и в леднике оказались сопоставимы [10, л. 9, 21].

Одним из подтверждения значения ледников для рыбного промысла и других отраслей хозяйства Якутии в 40-е гг. XX в., как представляется, служить и запрос Минсельхоза Якутии, адресованный руководству

ЯНИМС ИМЗ АН СССР с просьбой о разработке проекта ледника вместимостью 3–5 тонн для колхозов северных районов республики. Этот проект был подготовлен учеными, в том числе, на основании сведения, собранных Н. Ф. Григорьевым, в 1949 г. [11, л. 1–14]

Следует отметить, что подобные сооружения на севере Якутии используются и в наши дни. При грамотном проектировании и правильной эксплуатации в них можно хранить глубоко замороженную продукцию круглый год — даже без использования льда в качестве аккумуля-

лятора холода температура остается отрицательной и в самые жаркие месяцы.

Во многом именно такое широкое использование ледников в рыбном промысле Якутии позволило сперва сохранить, а затем вывезти за пределы республики немислимые ранее объемы выловленной рыбы. В результате в 1940-е гг. рыбный промысел в Якутии приобрел союзное значение и стал одним из вкладов, внесенных якутянами первоначально в дело Великой Победы, а затем — послевоенного восстановления экономики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антропология холода: естественные низкие температуры и развитие рыбного промысла в Якутии в 40-е годы XX в. *Архив Якутского научного центра Сибирского отделения (АЯНЦ СО) РАН. Ф. 4. Оп. 1. Д. 199.
2. Государственный архив Иркутской области (ГАИО). Ф. 293. Оп. 1. Д. 640.
3. Григорьев С. «Это была не эвакуация, а безжалостная депортация...». Спецпереселенцы в Усть-Янском районе в 40–50-е гг. XX века // Илин. — 2007. — № 1–2. — С. 10–15.
4. Литовцы у Ледовитого океана / Сост. Р. Мерките и др. — Якутск: Бичик, 1995. — 192 с.
5. Мельников В.П., Геннадиев В. Б., Федоров Р. Ю. Гуманитарные аспекты криософии // Криосфера Земли. — 2016. — № 2. — С. 112–117.
6. Мельников В.П., Р. Ю. Федоров. Роль природных криогенных ресурсов в традиционных системах жизнеобеспечения народов Сибири и Дальнего Востока // Вестник Томского государственного университета. — 2018. — № 426. — С. 133–141.
7. Никитина С. Е. Голод в Якутии в годы Великой Отечественной войны // Великая Отечественная: значение и уроки победы (материалы научно-практической конференции. 18 апреля 1995 г.). — Якутск: ИГИ АН РС(Я), 1995. — С. 104–109.
8. Петров Д. Д. Якутия в годы Великой Отечественной войны. — Ч. 2. — Трудящиеся Якутии в тылу. — Якутск: Кн. Изд-во, 1992. — 320 с.
9. Постановление СНК СССР, ЦК ВКП(б) от 06.01.1942 N19 «О развитии рыбных промыслов в бассейнах рек Сибири и на Дальнем Востоке» // URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=ESU&n=43386&req=doc#017906190786149112> (дата обращения: 20.03.2019).
10. Российский государственный архив экономики (РГАЭ). Ф. 82. Оп. 2. Д. 428.
11. РГАЭ. Ф. 82. Оп. 2. Д. 481.
12. Санкт-Петербургский филиал архива (ПФА) РАН. Ф. 47. Оп. 2. Д. 171.
13. Сивцева С. И. Якутия в годы Великой Отечественной войны: социально-демографический аспект (1941–1945 гг.). — Якутск: ЯНЦ СО РАН, 2000. — 148 с.
14. Сулейманов А.А. «Ресурсы холода» в системе жизнеобеспечения сельских сообществ Якутии. Конец XIX — начало XXI вв. // Северо-восточный гуманитарный вестник. — 2018. — № 3. — С. 28–34.
15. Трудный путь к Победе (1940–1950 гг.). Сборник документов из фондов Национального архива Республики Саха (Якутия) / Сост. Н. С. Степанова. — Якутск: Бичик, 2012. — 528 с.
16. Уарова С. И. Депортационная политика советского правительства в Якутии в годы Великой Отечественной войны // Великая Отечественная: значение и уроки победы (материалы научно-практической конференции. 18 апреля 1995 г.). Якутск: ИГИ АН РС(Я), 1995. С. 47–50.

© Сулейманов Александр Альбертович (alexas1306@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ О ВЫБОРЕ ВУЗА И РАВЕНСТВЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

ON THE ISSUE OF CHOOSING A UNIVERSITY AND EQUALITY EDUCATIONAL OPPORTUNITIES

E. Agarova

Annotation. The article describes the problem of ensuring the equal educational opportunities of Russian applicants. The European model "education — profession — income" is compared with the Russian — "income — education — profession". Starting inequality in getting young people a higher education is described by the concept of "accessibility".

Keywords: applicant, choice of university, educational inequalities, start-up capital, territorial deprivation.

Агапова Елена Николаевна

*К.п.н., доцент, Российский Государственный
Педагогический Университет им. А. И. Герцена, Санкт-
Петербург
petrovskaya.elen@mail.ru*

Аннотация. В статье описывается проблема обеспечения равенства образовательных возможностей российских абитуриентов. Сравниваются европейская модель «образование — профессия — доход» с российской — «доход — образование — профессия». Стартовое неравенство при получении молодыми людьми высшего образования описывается концептом «доступность».

Ключевые слова: абитуриент, выбор вуза, образовательные неравенства, стартовый капитал, территориальная депривация.

В рамках процесса институциональной трансформации высшего образования в современной России достаточно острой проблемой является обеспечение равенства образовательных возможностей.

Образовательные неравенства проявляются в виде ограничения или принципиальной невозможности доступа к качественному образованию. Формальная общедоступность высшего образования обусловила смещение неравенства на уровень качества получаемого образования: престижности дипломов, реального объема интеллектуального капитала, способности конвертировать это в преимущества на рынке труда.

В европейских странах действует модель «образование — профессия — доход», в которой четко прослеживается зависимость последнего элемента от первого. В российских условиях образование утратило роль фактора восходящей мобильности и трансформировалось в модель «доход — образование — профессия», в которой четко прослеживается неравенство стартового капитала- фактора социального неравенства в высшем образовании [7].

«Стартовый капитал» — совокупность ресурсов, имеющих решающее значение при выборе вуза и профессии: социальный статус семьи; территория проживания; индивидуальное физическое, умственное и психическое состояние; пол; положение в семье; национальность [6, 10].

В зарубежной социологической традиции (П. Бергер, Б. Бернштайн, И. Иллич, Дж. Хекман и др.) представлены

многочисленные теоретические взгляды на факторы воспроизводства социального неравенства в образовании и способы его регулирования. Общим для них является признание факта функциональной закономерности неравенства, непреодолимости его в полной мере, возможности коррекции через компенсационные программы.

Российские учёные также уделяют большое внимание стартовому неравенству при получении молодыми людьми высшего образования: его видам и способам проявления [1, 4, 9].

В рамках современных подходов понятие равенства в образовании значительно усложнилось описываться концептом «доступность».

Опишем актуальный в масштабах государства аспект стартового неравенства — инертность процессов децентрализации. Однако особое звучание проблема приобретает на региональном уровне, так как большинство престижных вузов расположено в мегаполисах и областных (краевых, республиканских) центрах. В настоящее время все более расширяется и углубляется разрыв между столичными и провинциальными вузами.

В данной связи наблюдается явление «территориальной депривации». Молодежь из регионов, кроме демонстрации высокого уровня подготовки в виде ЕГЭ, должна параллельно решать достаточно сложные и затратные проблемы, связанные с проживанием, транспортом, обеспечением прожиточного минимума и т.п.

По наблюдениям приемной комиссии Герценовского университета, начиная с 2017 года и по настоящее время, сокращается количество абитуриентов, готовых платить за аренду жилья. Наблюдаются случаи отчисления с бюджетных направлений подготовки только потому, что не было предоставлено общежитие. Не секрет, что большинство общежитий Санкт-Петербурга построено в советский период и не рассчитано на такое количество иногородних студентов (до 80% от общего количества). Таким образом, можно констатировать, что зависимость от места проживания потенциальных абитуриентов дифференцирует их доступ к высшему образованию. Фактор «близости» вуза к родному дому становится все более значимым для подавляющего большинства выпускников средних школ, проживающих в российской провинции, ограничивая зону территориальной доступности местом проживания или центром региона.

Результаты исследования, проведенного с 20 июня по 25 июля 2019 года в РГПУ им. А.И. Герцена, свидетельствуют о том, что основным фактором при поступлении в вуз является возможность проезда/перелета без пересадки в Москве, а также наличие родственников, старших братьев и сестер, проживающих в Санкт-Петербурге, обеспеченность общежитием.

Кроме этого молодежь и их родители уверены в том, что наличие диплома регионального вуза не становится гарантом успешного трудоустройства ни в крупных городах, ни в регионах в силу специфики российского социума. Региональные рынки труда характеризуются, как правило, депрессивным характером и узостью представленных на них профессий, недостаточной востребованностью развитого человеческого капитала в массовом масштабе. Некоторые работодатели вообще стараются набирать специалистов не из вузов собственного региона и при этом говорят о дефиците молодых специалистов [7, 8].

Таким образом, достаточно остро стоит проблема доступности качественного и престижного образования для студентов из регионов. Не углубляясь в проблемы взаимозависимости доступности образования и материального-статусного положения абитуриента [2, 5], рассмотрим пути решения проблемы задействования региональных институциональных механизмов обеспечения равенства образовательных возможностей в решении этой проблемы.

Реализация инструментов регионального стратегирования актуализирует необходимость конкретизации следующих вопросов:

- ◆ разработки критериев социально-экономической эффективности высшего образования в регионе;

- ◆ оценки демографических особенностей и динамики кадровых структур регионов;
- ◆ оценки вузовских инфраструктур и направлений ее развития;
- ◆ оценки и прогнозирования эффективности социального партнёрства;
- ◆ развития связей с бизнес-сообществом, изучения его потребностей, требований к содержанию и качеству образования.

Проблема задействования региональных институциональных механизмов обеспечения доступности качественного высшего образования должна параллельно решаться на двух взаимосвязанных уровнях:

1. объективный комплексный учёт экономического, социокультурного и административного потенциала и интересов региона;
2. развитие привлекательности регионального вуза, эффективности и престижности обучения в нём.

В связи с первым уровнем отметим, что вузы, с одной стороны, вынуждены учитывать складывающиеся в регионах условия, с другой стороны, могут и должны активно способствовать социокультурному развитию, развитию местной экономики, обеспечивать качество жизни населения региона.

При этом очевидно, что различный уровень социально-экономического развития регионов во многом предопределяет возможности развития системы высшего образования. В каком направлении должны быть направлены усилия самих вузов в решении проблемы повышения уровня престижности, обеспечения доступности качественного образования для абитуриентов своего региона.

Первый возможный путь — создание вузовского комплекса — научно-образовательного и информационно-технологического центра. Использование потенциала вуза на благо управления регионом, например, создание на его базе территориального аналитического и исследовательского подразделения с целью выполнения научных исследований, связанных с прикладными задачами, экспертизой проектов, созданием новых производств, развитием социально-культурной инфраструктуры и т.п.

В рамках вузовского комплекса возможно значительное расширение базы информационно-интеллектуальных ресурсов:

- ◆ создание сетевой инфраструктуры, образовательных, научных и инновационных структур;
- ◆ организация удаленного доступа к информационным ресурсам, онлайн-сотрудничество, освоение сетевых технологий нового поколения;

- ◆ обеспечение комплексной информационно-методической и наглядно-прикладной поддержки учебного процесса;
- ◆ организация профориентационной работы среди будущих выпускников школ и колледжей на основе долговременного совместного прогнозирования;
- ◆ совместное участие в международных научных программах и мероприятиях, направленных на изучение взаимных экономических интересов и положительного опыта стран-соседей и городов-побратимов, нахождение оптимальных путей их реализации.

В контексте идеи создания вузовского комплекса отдельного исследования заслуживает идея привлечения к преподаванию специалистов-практиков предприятий, фирм, организаций и администраций региона.

В этой связи нами был проведён опрос преподавателей РГПУ им. А.И.Герцена с просьбой оценить эффекты привлечения к преподаванию в вузе специалистов предприятий, фирм, организаций и администраций региона. Несмотря на то, что большинство респондентов (84% опрошенных) отметили значимость практического опыта специалистов, видения ими актуальных проблем в изучаемой сфере, 52% из них считают, что специалисты-практики не готовы качественно выполнять требования, предъявляемые к организации педагогического процесса, 56% преподавателей, поддержавших идею, уверены, что таких желающих будет немного («боязнь аудитории», несопоставимая с трудозатратами заработная плата), 1,8% — затруднились выразить свое мнение. По мнению 40% преподавателей, из числа отрицательно ответивших, считают более действенными проведение специалистами практикумов и тренингов на базе предприятий и организаций, а также более активную работу со студентами в ходе практик.

Ещё один путь решения проблемы повышения уровня престижности и доступности качественного образо-

вания для абитуриентов региона –развитие социокультурной и образовательной мобильности.

Вопреки существующим стереотипам, можно констатировать, что потенциал мобильности обучающихся как в плане первого высшего, так и дополнительного образования в сельской местности и маленьких городках ничуть не ниже, а зачастую и выше, чем в центрах. Это свидетельствует о необходимости и возможности создания на базе региональных вузов центров дополнительного образования с привлечением специалистов, в том числе, областного и федеративного уровней, формируя, таким образом, общегосударственную систему социокультурной и интеллектуально-инновационной мобильности.

Возможным направлением может стать активное развитие дистанционной академической мобильности, получившей название «интернационализация образования» [3]. Для специализированных вузов и факультетов (художественного, технического профиля, компьютерного дизайна и т.п.), одним из направлений обеспечения равенства образовательных возможностей в плане получения качественного образования является международный обмен студентами и доступ к информационным базам вузов.

Проблема повышения качества высшего образования может быть решена только в случае заинтересованности всех участников образовательного процесса: государство, руководство вузов, преподаватели, студенты, что вызывает определённые сложности. Коэволюционный подход в рамках процессов социального диалога и партнёрства между ними формируется на основе принципов сопричастности, взаимодополняемости; целенаправленности, то есть предусматривает выработку общих целей и подходов на достаточно длительный срок.

Таким образом, может быть решена проблема обеспечения равенства образовательных возможностей в нашей стране.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абалтусова Л. А. Система высшего образования как фактор преодоления и воспроизводства социального неравенства в трансформирующейся России: автореф. дис. . . . канд. социол. наук / Л. А. Абалтусова. Ставрополь, 2006. 28 с.;
2. Балабанов А. С. Кумулятивные и дисперсивные факторы динамики социального неравенства в современной России: автореф. дис. . . . канд. соц.н.: 22.00.04 / Балабанов Антон Сергеевич. Нижний Новгород. 2007. 24 с.;
3. Барахтеннова Л. А. Интернационализация образования в экономическом вузе (модели, технологии, перспективы развития) Высшее образование в России № 10, 2013 с. 63–69
4. Башманова Е. Л. Социальная стратификация как проблема педагогической теории и практики. Курск: Изд. Курск.ун-та, 2011. 240 с.
5. Глухарёва Е. В. Институты семьи и образования в процессе воспроизводства неравных стратегий профессионального самоопределения молодёжи монопромышленного города: автореф.дис. . . . канд. соц.н.: 22.00.04 / Глухарёва Елена Владимировна. Казань, 2012. 28 с.;

6. Ключарев Г. А. О динамике образовательного поведения состоятельных и малоимущих россиян / Г. А. Ключарев, Е. Н. Кофанова // Социологические исследования. — 2004. — № 2. С. 116–122
7. Ключарёв Г. А. Человеческий капитал и проблема неравенств в модернизирующемся образовании/Вестник Института социологии. 2011. № 3. С. 88–105. С. 96
8. Соболев А. Е. Дифференциация подходов к исследованию среднего класса в стратификационной модели современного российского общества: автореф. дис. . . канд. соц.н.: 22.00.04 / Соболев Алексей Евгеньевич. Москва 2013. 26 с.
9. Ханнанова, Д. Х. Социальное неравенство в системе высшего образования советского и постсоветского российского общества: автореф. дис. . . канд.соц. н.: 22.00.04. Казань. 2005. 26 с.
10. Шолохов В. А. Неравенство в системе современного образования: основания и механизмы воспроизводства: автореф. дис. д. филос. н.: 09.00.11 Ростов-на-Дону. 2010. 36 с.

© Агапова Елена Николаевна (petrovskaya.elen@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

КОММУНИКАТИВНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПОВ В ТЕОРИИ И МЕТОДИКЕ РАЗВИТИЯ РУССКОЙ РЕЧИ

Айвазян Оксана Оганесовна

*К.п.н., доцент, Кубанский государственный
университет физической культуры, спорта и туризма,
г. Краснодар, Россия
O. O. Ayvazyan@mail.ru*

COMMUNICATIVITY AS ONE OF THE BASIC PRINCIPLES IN THE THEORY AND METHOD OF DEVELOPMENT OF RUSSIAN SPEECH

O. Ayvazyan

Summary. The article is devoted to the consideration of the communicative principle as a mechanism for the formation of oral and written Russian speech, which determines the conduct of exercises with a communicative orientation. The communicative aspect of learning is studied, aimed at the development of communicative and speech knowledge, skills. The basic concepts are described: speech, language, communication, communicative competence. An analysis is made of various literary sources to study the problems of speech development of a person, starting from the ancient period, and to the present.

The article notes the communicative tasks, including communicative-speech interconnectedness; the peaceful settlement of a dispute; achievement of mutual understanding in the process of putting forward their ideas, hypotheses, points of view, etc. The work indicates that the communicative orientation of exercises increases the interest in their implementation, enhances the motivation of students to learn, which subsequently positively affects speech development. The manuscript also distinguishes fundamental methods and types of exercises with a communicative orientation: creating speech situations, speech games, trips and excursions, verbal drawing, keeping diaries, creating stories on imagination, and, of course, creative attempts in prose, poetry, and dramatic genres.

The results of a study aimed at identifying the level of students' speech development, including the creation of a problem communicative-speech situation, are presented. And also errors and shortcomings made by the students in the research process are noted. And on the basis of which some practical recommendations are offered on improving the methodology of work aimed at the development of Russian speech. In conclusion, the conclusion is drawn from the results of the study and the importance of studying this issue.

Keywords: language, speech, communication, communicative task, communicative competence, theory and methodology of speech development, modern multicultural society.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению коммуникативного принципа как механизма формирования устной и письменной русской речи, что обуславливает проведение упражнений с коммуникативной направленностью. Исследуется коммуникативный аспект обучения, направленный на развитие коммуникативно-речевых знаний, умений и навыков. Описываются основные понятия: речь, язык, коммуникация, коммуникативная компетентность. Делается анализ различных литературных источников по изучению проблем речевого развития личности, начиная с древнейшего периода и по настоящее время.

В статье отмечаются коммуникативные задачи, включающие коммуникативно-речевую взаимосогласованность; мирное урегулирование какого-либо спора; достижение взаимопонимания в процессе выдвижения своих идей, гипотез, точек зрения и др. В работе указывается на то, что коммуникативная направленность упражнений повышает заинтересованность в их выполнении, усиливает мотивацию обучаемых к учению, что в дальнейшем позитивно сказывается на речевом развитии. Также в рукописи выделяются основополагающие приемы и типы упражнений с коммуникативной направленностью: создание речевых ситуаций, речевые игры, походы и экскурсии, словесное рисование, ведение дневников, создание сюжетов по воображению и, конечно же, творческие попытки в прозе, стихах, драматических жанрах.

Приводятся результаты исследования, направленного на выявление уровня речевого развития студентов, включающего создание проблемной коммуникативно-речевой ситуации. А также отмечаются ошибки и недочеты, допущенные обучаемыми в процессе исследовательской работы. И на основании чего предлагаются некоторые практические рекомендации по совершенствованию методики работы, направленной на развитие русской речи. В заключении делается вывод о результатах исследования и важности изучения данной проблематики.

Ключевые слова: язык, речь, коммуникация, коммуникативная задача, коммуникативная компетентность, теория и методика развития речи, современное поликультурное общество.

Введение

В современном обществе одним из приоритетных направлений является развитие коммуникативно-речевых навыков, поскольку данная компетентность позволяет эффективно взаимодействовать в социуме. Актуальность представленной тематики обусловлена необходимостью личности расширять свой потенциал в социальной сфере, без наличия коммуникативных навыков невозможно достижение взаимопонимания в современном поликультурном обществе.

Цель статьи

Изучение теоретико-методологических основ коммуникативного принципа как механизма формирования устной и письменной русской речи.

Обзор литературы

Данной проблематикой были заинтересованы многие исследователи как древнего периода развития общества, так и современного, поскольку знания языка и правил построения речи очень важны для установления контакта в процессе взаимодействия.

В древний период одним из таковых был древнегреческий философ Аристотель, который рассматривал в своем труде «Риторика» основы построения ораторской речи, что очень важно в обществе.

На современном же этапе изучением вопросов формирования коммуникативной составляющей речевого развития занимались многие ученые: Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Н. Гвоздев, Д. Б. Эльконин, А. А. Люблинская, А. А. Леонтьев, Н. И. Жинкин, Р. О. Якобсон, А. К. Маркова, Н. М. Шанский, М. Х. Шапацева и др. [1]

Методы исследования

Посредством изучения, анализа и обобщения литературных источников по данной проблематике, а также педагогического эксперимента были представлены некоторые рекомендации общего характера преподавателям при работе по развитию связной русской речи.

Результаты и дискуссия

Коммуникация (общение) — это процесс передачи информации средствами языка и речи от одного лица другому с целью эффективного разрешения коммуникативных задач, поставленных перед человеком и обществом в целом [8, с. 471].

Язык — важнейшее средство человеческого общения, и обучать ему нужно прежде всего как средству общения [3, с. 367].

Изучение языка (родного, иностранного) без речи просто не может быть реализовано, что обусловлено многообразными жизненными ситуациями. Без речевого воплощения язык мертв.

Речь — вид коммуникативной деятельности человека, исторически сложившаяся форма общения людей. Речь является самым универсальным средством коммуникации, поскольку в передаче информации при помощи речи менее всего теряется смысл общения [2, с. 125].

Коммуникация — это основа жизни человека. Успешное социальное, эмоциональное и интеллектуальное развитие невозможно без свободной коммуникации. Обучаемый должен быть способен выразить свои мысли, чувства и желания легко, быстро и ясно [2, с. 126].

Главная цель коммуникативного аспекта обучения языку — это формирование умений речевой деятельности в ее основных формах и видах. Механизмы решения коммуникативных задач определяют содержательную сторону учебной дисциплины, которая включает речевой и языковой компоненты в их взаимосвязи и взаимодействии [11, с. 23].

Коммуникативные задачи могут быть разнообразными, классификация зависит от желаемого личностью исхода коммуникативного взаимодействия. В этой связи имеется возможность выделить следующие коммуникативные задачи:

1. коммуникативно-речевая взаимосогласованность;
2. мирное урегулирование какого-либо спора;
3. достижение взаимопонимания в процессе выдвижения своих идей, гипотез, точек зрения и др.

Представленные задачи могут быть реализованы только в том случае, когда личность обладает коммуникативной компетентностью.

Коммуникативная компетентность личности представляет собой способность ставить и решать определенные типы коммуникативных задач, которые включают определение целей коммуникации, оценивание определенных ситуаций, учет намерений и способов коммуникации партнера (партнеров), выбор адекватных стратегий коммуникации, готовность к осмыслению и изменению собственного речевого поведения. Также коммуникативная компетентность, включает способность устанавливать и поддерживать контакты с собеседниками, владение нормами общения, поведения, что

предполагает усвоение этно- и социально-психологических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, овладение «техникой» общения [12, с. 93].

В этой связи имеется возможность отметить то, что процесс развития речи зависит от ряда общелингвистических принципов, среди которых особое место отводится принципу коммуникативности. Данный принцип воплощает в себе все теоретико-методологические элементы, способствующие эффективности в процессе речевой коммуникации. При этом коммуникативный принцип способен приблизить механизм формирования устной и письменной русской речи по его характеру к процессу коммуникации. Подобное обуславливает проведение упражнений с коммуникативной направленностью.

«Коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса, которая заключается не столько в том, что путь к этой цели есть практическое пользование языком. Практическая речевая направленность не только цель, но и средство, где и то, и другое динамически взаимообусловлено» [6, с. 28–32].

Коммуникативный принцип способен подчинить себе весь процесс учебно-воспитательного воздействия, включающий приемы, методы и содержание образовательной деятельности. Образовательный процесс, включающий обучение и воспитание культуры речи и этики общения направлен на формирование навыков освоения языка с той или иной коммуникативной целью, что позволяет мотивировать обучаемых к изучению русского языка. В связи с этим упражнения в рамках развития речевых навыков должны обладать коммуникативной направленностью.

Коммуникативная направленность упражнений обеспечивается за счет отбора фраз, которые могут быть использованы в реальной жизни за счет соответствующих формулировок заданий. При этом коммуникативная направленность упражнений повышает заинтересованность в их выполнении, усиливает мотивацию обучаемых к учению. «Для того чтобы письменная речь стала потребностью учащегося, о необходимости которой писал Л.С. Выготский, необходимо как можно раньше показать, что это средство общения, которым постоянно пользуются в повседневной жизни» [4, с. 13].

Коммуникативные методы имеют свой набор приемов и типов упражнений:

- ◆ создание речевых ситуаций,
- ◆ речевые игры,
- ◆ походы и экскурсии,
- ◆ словесное рисование,
- ◆ ведение дневников,

- ◆ создание сюжетов по воображению,
- ◆ и, конечно же, творческие попытки в прозе, стихах, драматических жанрах [5, с. 147].

Также необходимо отметить и то, что коммуникативность непосредственно связана с *принципом функциональности*, который означает, что любая речевая единица, любая языковая форма выполняет в процессе коммуникации определенные речевые функции. Поэтому системно-функциональный принцип обучения русскому языку в школе признается как наиболее эффективный и способствующий соблюдению внутрисистемных связей в языке, которые основаны на существовании языка как совокупности элементов, связанных устойчивыми системными отношениями, находящими свое выражение в характере функционирования элементов системы в речи в целях коммуникации [7, с. 48].

Реализация принципа коммуникативности также предполагает *ситуативность* обучения. В данном случае речь идет о создании таких ситуаций на занятиях, которые в значительной степени были бы приближены к условиям естественной коммуникации, воссоздавали коммуникативную реальность. В учебных условиях потребность высказаться чаще всего приходится специально вызывать с помощью различных средств:

- ◆ наглядного изображения,
- ◆ словесного описания,
- ◆ определения темы высказывания.

Такая ситуативно-тематическая организация учебного материала обеспечивает содержательную сторону процесса обучения общению и способствует активному включению обучаемых в речевую деятельность на занятии. От реализации требования ситуативности обучения речевой деятельности во многом зависит активность и продуктивность коммуникативно-речевой практики обучаемых.

С целью выявления уровня коммуникативно-речевых навыков было проведено эмпирическое исследование, включающее создание проблемной коммуникативно-речевой ситуации. В исследовании приняли участие студенты 1-го курса Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. Исследованием было охвачено 30 респондентов, разделенных на две группы. Для достижения поставленной цели был определен спектр задач:

1. определить степень сформированности коммуникативно-речевых знаний, умений и навыков;
2. выявить основные ошибки и недочеты, допускаемые обучаемыми;
3. разработать практические рекомендации для совершенствования коммуникативно-речевых умений.

Таблица 1. Виды и количество допущенных ошибок

Респонденты	Количество логических ошибок	Количество синтаксических ошибок	Количество лексических ошибок	Количество пунктуационных ошибок
1 группа	6	5	8	4
2 группа	8	10	14	7

Таблица 2. Результаты исследования в%

Респонденты	Количество респондентов	Справились,%	Не справились,%
1 группа	15	80	20
2 группа	15	60	40

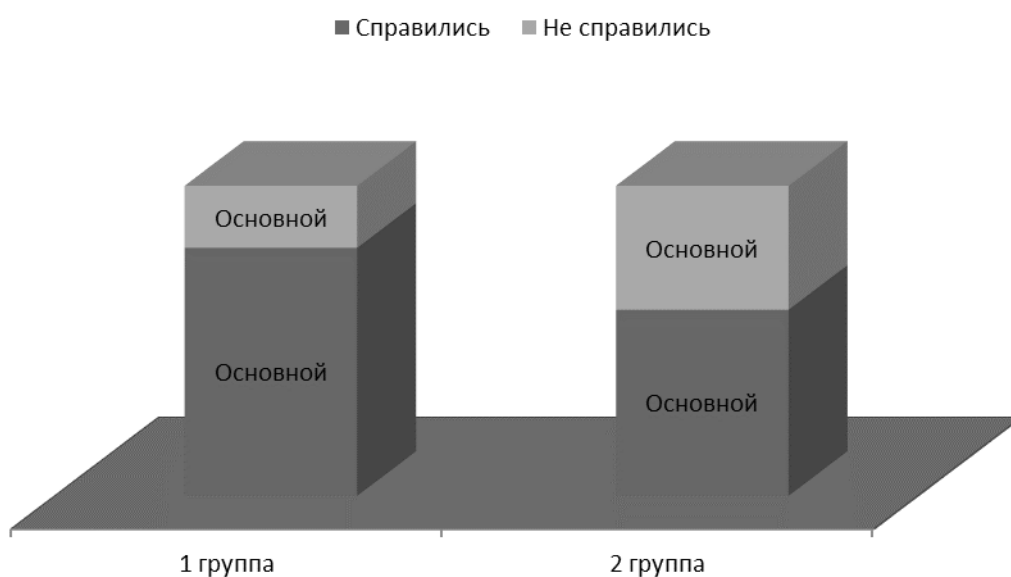


Диаграмма — результаты исследования

Респондентам была предложена проблемная коммуникативно-речевая ситуация, требующая верного построения речевого высказывания для эффективного выхода из нее. Обучаемым было предложено разделить на пары, составить устное высказывание, разработать стратегию и продумать ход беседы на тему: «*Собеседование при приеме на работу по специальности после окончания вуза*». Один представлял соискателя должности в организации, другой — руководителя учреждения. Также необходимо было определить правила речевого поведения, руководствуясь изученным на занятиях материалом. Основная задача обучаемых заключалась в достижении договоренности с руководителем по поводу устройства на работу.

Результаты исследования представлены в нижеследующих таблицах 1, 2 и диаграмме (для удобства указаны средние показатели).

Анализ результатов, проведенного исследования позволил констатировать то, что обучаемые в недостаточной мере владеют коммуникативно-речевыми знаниями и навыками. Ошибки, допущенные в логичности передачи высказывания, указывают на несформированность речемыслительных знаний, что вызывает особую тревогу, поскольку для успешного коммуникативно-речевого взаимодействия это является важнейшим навыком. Также нарушения лексических, синтаксических и пунктуационных норм речи представляются нам недопустимыми, ибо это верный путь к разрушению грамотности как личности, так и общества в целом, что, безусловно, негативно скажется и на общей культуре нации.

Отмеченные ошибки и недочеты влекут за собой затруднения в свободном речетворчестве, что приводит к невозможности достижения успеха в процессе коммуникации в условиях современных социокультурных реалий.

Во избежание подобного важен комплекс коммуникативно-речевых упражнений и заданий, а также их уместность.

В связи с этим возможно предложить некоторые рекомендации для практического применения в процессе развития русской речи:

1. обстоятельное разъяснение обучаемым норм и правил языка и речи, а также механизмов их реализации продуктивно скажется на общей речевой культуре личности;
2. упражнения и задания, проводимые в процессе учебной деятельности, должны соответствовать уровню языковых знаний и этапу обучения;
3. обучение должно сочетать в себе теоретические и практические основы, что способствует развитию навыков применения языковых знаний на практике;
4. система развития речи должна включать коммуникативно-речевые задания, сочетающие в себе обучающие и воспитательные элементы, что позволит развить речемыслительную деятельность как в устной, так и в письменной формах реализации.

Итак, нельзя не отметить важность коммуникативной компетентности в современном обществе в связи с постоянным возрастанием потребностей в речевом взаимодействии. Также данный факт можно связать с тем, что обнаруживается необходимость освоения расширяющейся информации, способствующей социализации как личности, так и общественности в целом. Признание важности речевых навыков не вызывает сомнения, поскольку речевой акт направлен на описание реальности, передачу различной информации посредством языка [9; 10].

Заключение

Таким образом, на основании всего вышеизложенного имеется возможность подчеркнуть то, что основным фактором эффективного формирования коммуникативной компетентности является процесс обучения основам языкознания, включающим развитие знаний о языке и речи, который должен строиться с учетом основных принципов и требований обучения и воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айвазян О. О. Развитие письменной русской речи на начальном этапе обучения в процессе работы над изложением: монография. — Краснодар: КГУФКСТ, ЭКОИНВЕСТ, 2018. — 210 с. ISBN978-5-94123-015-0
2. Айвазян О. О. Коммуникация и речь // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. — 2012. — Вып. 3 (103). — С. 125–129.
3. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. — М.: Сов. энциклопедия, 1969. — 607 с.
4. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. Развитие устной речи. — М.: Просвещение, 1982. — 400 с.
5. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. — М., 1982. — 315 с.
6. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М.: Рус. яз., 1989. — 277 с.
7. Шхапацева М. Х. Развитие связной русской речи учащихся: пособие для учителей V–XI классов общеобразовательных школ. — Майкоп, 1995. — 134 с.
8. Aivazyan O. O. The formation of communicative-and-speech abilities and skills of students as one of the main problems of the development of personality // Japanese Educational and Scientific Review. — Tokyo University Press. — No.1. (9). — Volume XI. — 2015. — pp. 471–475.
9. Gardiner A. The Theory of Speech and Language // Oxford: British Academy, 1969. — 348 p.
10. Mitchell Green. Speech Acts // Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2010. URL: <https://philpapers.org/rec/GRESA> (access at: 27 September 2019).
11. Shkhatpatseva M. Kh., Aivazyan O. O. Features of development of speech of lawyers in modern culture during the formation of the social // PARADIGMATA POZNÁNÍ. — Prague, Czech Republic. — 2016. — № 3. — P. 23–27.
12. Shkhatpatseva M. Kh., Aivazyan O. O. Features of formation and functioning communicatively-speech skills of future lawyers in modern multicultural space // East European Scientific Journal. — Warsaw, Poland. № 10. — Part 1. — 2016. — pp. 93–97.

© Айвазян Оксана Оганесовна (O. O. Aivazyan@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОНЯТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

THE CONCEPT OF MUSIC AND PEDAGOGICAL CULTURE OF PARENTS IN CHILDREN'S SCHOOL OF ARTS

**T. Anurova
I. Irkhina**

Summary. The article actualizes the issue of attracting the educational potential of the family to participate in the musical education of children studying in children's art schools. The author considers this problem through awareness of the specifics of the musical and pedagogical culture of parents as a special kind of accompaniment of the child's personality in the process of learning music. The article substantiates the importance of the musical and pedagogical culture of parents at the present stage of development of primary musical education. The concept of musical pedagogical culture is clarified from the perspective of the guiding role of parents.

Keywords: music education, musical and pedagogical culture of parents, students of children's art schools, modern primary music education.

Анурова Татьяна Анатольевна

Преподаватель, Прохоровская Детская Школа Искусств; аспирант, Белгородский государственный национальный исследовательский университет
tatjana.anurova@yandex.ru

Ирхина Ирина Витальевна

Д.п.н., Белгородский государственный национальный исследовательский университет
irhina@bsu.edu.ru

Аннотация. В статье актуализируется проблематика привлечения воспитательно-образовательного потенциала семьи к участию в музыкальном образовании детей, обучающихся в детских школах искусств. Автор рассматривает данную проблему через осознание специфики музыкально-педагогической культуры родителей как особого рода сопровождения личности ребенка в процессе обучения музыке. В статье обосновывается важность музыкально-педагогической культуры родителей на современном этапе развития начального музыкального образования. Уточняется понятие музыкально-педагогической культуры с позиций направляющей роли родителей.

Ключевые слова: музыкальное образование, музыкально-педагогическая культура родителей, обучающиеся детских школ искусств, современное начальное музыкальное образование.

Музыкальное образование в условиях современных социокультурных реалий является одним из наиболее важных компонентов формирования способности ощущать эмоции времени, позволяющие человеку освоить совершенно специфичный способ общения как с историческим прошлым, так и с настоящим. В этой связи музыкальная культура является тем необходимым инструментом оформления самодостойной личности, которая будучи способной оценивать происходящее наиболее многогранно и глубоко, является еще и самостоятельным проявлением уникальной экзистенциальной действительности.

В настоящее время парадигма образования ориентирована на проявление самостоятельности учащихся в процессе обучения, что проявляется в развитии познавательного интереса и активности для открытия новых знаний, их синтеза и творческого поиска. В той связи необходимо отметить, что музыкальное образование на этот счет является несколько консервативным, однако, тем не менее, экстенсивность развития в данной области затронула и музыкальное обучение, проявившись в его многопредметности и возникновению противоречия между количественной и качественной сторонами процесса обучения музыке [1].

Это сформировало определенный «абрис» начального обучения музыке, состоящий из гамм, арпеджио и других упражнений, минуя «доигровой» и «донотный» периоды в начальном музыкальном образовании [1; 5].

А это, в свою очередь, привело к упущению в формировании основ музыкальности, духовного проникновения в мир музыки, отношения к музыке как к особому способу создания собственного внутреннего пространства, способного выполнять множество функций: коммуникационную, связи во времени, эстетическую, терапевтическую, синтетическую, интеграционную и, конечно же, воспитательную, познавательную, обучающую [3; 4].

Однако, выполнение учебной программы в музыкальном образовании является необходимым элементом, в связи с чем требует нового подхода к консолидации роли музыкального педагога детской школы искусств и родителей. Данная интеграционная связь необходима и должна рассматриваться как особый процесс сопровождения ребенка в мир музыки, позволяя основам музыкальной культуры становиться непрерывно формируемыми в контексте такого союза взаимодействия. Данный феномен современности, повлекший за собой расширение границ задачи приобщения к процессу развития

музыкальной культуры личности ребенка, предопределил и особую роль участия родителей в этом процессе, в связи с чем наметилась еще одна значимая тенденция в области музыкального образования — формирование музыкально-педагогической культуры родителей [2].

Это стратегическое направление, оформившееся в рамках понимания музыкальном педагогом необходимости сопровождения ребенка вне учебного процесса, актуализировала забытую, к сожалению, сегодня роль семьи как социального института, ответственного за становление личности, неравнодушной к культурному наследию в целом и к музыкальному, в частности.

Музыкально-педагогическая культура родителей в этом плане является понятием, отражающим не только знание учебной программы, по которой обучается ребенок, и наличие минимальных основ музыкальной грамотности, что позволяет совершать разъяснительную деятельность. Музыкально-педагогическая культура родителей отражает достаточно расширенный теоретико-идеологический спектр сопровождения ребенка в процессе музыкального образования: от знаний репертуара и способности формирования собственного отношения к музыкальному языку произведения до видения уникального индивидуального пути ребенка в области музыки.

Помимо этого, необходимо учитывать тот немаловажный факт, что родители для учащегося являются представителями того микросоциума, в котором началась первоначальная его [учащегося] социализация, а это

позволяет глубже видеть ребенка, знать его личностные свойства и возможности, эмоции и чувства, что в рамках музыкально-педагогической культуры позволит сделать актуальным способность к импровизации, сочинительству, исполнительским навыкам, навыкам аранжировки и мн. др.

Музыкально-педагогическая культура родителей — это кумулятивная совокупность общекультурных компетенций, интегрированных в познавательное поле музыки и базирующихся на том воспитательно-образовательном опыте, в рамках которого взращивается желание родителей и самого ребенка к совершенствованию и самоопределению дельнейшего музыкального пути. В этой сфере взаимодействия крепнет не только связь родителей и детей, но закладывается мощная культурная платформа, на которой впоследствии выстроится здание личности, характеризующейся проникновением в мир культуры и искусства, созидания и доброты, восприятия окружающего через призму общей гармонии мира.

Таким образом, концептуальная сущность функций музыкально-педагогической культуры раскрывается в содействии «погружению» ребенка в мир музыки на фоне необходимости выполнения требований учебных программ, чем достигается более глубокое и интересное знакомство как с музыкальными произведениями и историей их появления, так и самораскрытие личности ребенка в этом мире, развитие его способности понимать и применять язык музыки как способа и инструмента постижения и создания красоты и гармонии окружающего мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жмаева, А. Б. Музыкальная школа и ее роль в воспитании личности [Электронный ресурс] / А. Б. Жмаева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. I междунар. науч.-практ. конф. — Новосибирск: СибАК, 2010. — № 1. — Режим доступа: [https://sibac.info/conf/ pedagog/i/35254](https://sibac.info/conf/pedagog/i/35254)
2. Никифорова, Е. В. Взаимодействие педагога-музыканта с семьей учащегося на начальном этапе обучения в ДШИ [Электронный ресурс] / Е. В. Никифорова. — 2016. — Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/muzyka>
3. Подчередниченко, Н. А. Функции детской музыки в культуре детства / Н. А. Подчередниченко // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2013. — № 9 (137). — С. 161–166.
4. Рыбцева, О. Н. Оздоровительная функция музыки как соответствующая система музыкального воспитания дошкольников / О. Н. Рыбцева // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). — Краснодар: Новация, 2016. — С. 124–126.
5. Смирнов, Б. Ф. Проблемы и пути реформирования музыкальной школы как детского центра культуры и искусства (по материалам педагогических советов ДМШ) / Б. Ф. Смирнов // Вестник культуры и искусств. — 2012. — № 1 (29). — С. 116–120.

© Анурова Татьяна Анатольевна (tatjana.anurova@yandex.ru), Ирхина Ирина Витальевна (irhina@bsu.edu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СТАНОВЛЕНИЕ МЕНЕДЖМЕНТА СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОБЛАСТИ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

FORMATION OF SOCIO-CULTURAL MANAGEMENT AS A FIELD OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE AND PROFESSIONAL TRAINING

L. Vostriakov

Summary. This article deals with the issues of formation of modern socio-cultural management as a field of researches and professional training. The process of professionalization and institutionalization of socio-cultural management, approaches to the study of the functions of management of social and cultural activities are discussed. The author presents the results of scientific and pedagogical activity of the Department of social and cultural activity of the St. Petersburg State University of Culture. He argues the necessity to develop a new strategy for professional training of managers of socio-cultural sphere in the conditions of implementation of the value oriented model of state cultural policy of modern Russia

Keywords: Saint-Petersburg State University of Culture, Department of Social and Cultural Activities, personnel training, manager of social and cultural activities, State cultural policy.

Востряков Лев Евгеньевич

*Д.полит.н., профессор, Санкт-Петербургский государственный институт культуры
lev-vostriakov@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы становления менеджмента социально-культурной деятельности как области исследований и профессиональной подготовки. Обсуждается процесс профессионализации и институционализации менеджмента социально-культурной сферы, подходы к изучению функций менеджмента социально-культурной деятельности. Приводятся некоторые результаты научно-педагогической деятельности кафедры социально-культурной деятельности Санкт-Петербургского государственного института культуры. Автор обосновывает необходимость разработки новой стратегии профессионального образования менеджеров социально-культурной сферы в условиях реализации ценностно ориентированной модели государственной культурной политики современной России.

Ключевые слова: Санкт-Петербургский государственный институт культуры, кафедра социально-культурной деятельности, подготовка кадров, менеджер социально-культурной деятельности, государственная культурная политика.

Успешные управленческие практики в социокультурной сфере, как принято считать, насчитывают более 2,5 тысячелетий — одним из первых успешных менеджеров, крупнейших культурных инноваторов, как правило, называют известного основателя трагедии Феспида, или Фесписа из Икарии, а организацию древнегреческих игр — агонов (напр., Панафинейских в Афинах, Олимпийских в Олимпии, или Пифийских в Дельфах) — сравнивают с подготовкой и проведением крупнейших современных фестивалей (см.: [14, P. 5]). Тем не менее, первые значимые специальные исследования в данной самостоятельной области научного знания и профессионального образования, какой, несомненно, является менеджмент социально-культурной деятельности, появились всего лишь пять–шесть десятилетий тому назад. Одной из первых в этом ряду, несомненно, следует назвать фундаментальную монографию профессора экономики Принстонского университета Уильяма Баумоля и Уильяма Боуэна «Исполнительские искусства: экономическая дилемма» [9]. Выделенные исследователями особенности управленческой деятельности в социокультурной сфере (опережающий рост расходов организаций культуры над их доходами, проблемы роста

производительности и материального стимулирования труда персонала учреждений культуры), предлагавшиеся ими методики анализа хозяйственной деятельности и финансового планирования для организаций исполнительских искусств, актуальны и в настоящее время. Расширение масштабов прикладных исследований в 1970-е годы способствовало открытию первых программ в области менеджмента культуры в университетах Великобритании (Лондонский городской и Оксфордский университеты, Гериот-Ватт в Эдинбурге) и США (университеты Колумбия в Нью-Йорке и «Золотые ворота» в Сан-Франциско, Йельский университет, Колледж Колумбии в Чикаго и др.), что явилось началом стремительного процесса профессионализации сферы менеджмента социально-культурной деятельности. В начале 1980-х годов подготовка специалистов и научные исследования в данной сфере проводится также в Финляндии, Германии, Дании, Франции, Австрии, Испании, Польше, Нидерландах и др.

Новым этапом в развитии менеджмента культуры как самостоятельной области научных исследований и образования явилось создание в середине 1990-х годов

сетевых международных и национальных профессиональных ассоциаций, в задачи которых входит обмен информацией, совместные проекты и прямые контакты между их участниками. Примером подобных контактных сетей в сфере культуры может служить ENCATC — сеть европейских центров по подготовке администраторов культуры. Созданная в декабре 1992 года, ENCATC представляет собой независимую сеть образовательных организаций и частных лиц, включающую более чем 100 учреждений-членов и специалистов из 40 стран, занимающихся образованием, профессиональной подготовкой и исследованиями в широкой области управления и культурной политики. ENCATC имеет статус официального партнера ЮНЕСКО и наблюдателя в руководящем Комитете по культуре Совета Европы, своеобразным признанием этой европейской сети стало проведение 6 апреля 2016 года в Брюсселе экспертного форума по креативной экономике совместно с международной межправительственной организацией — Конференцией ООН по торговле и развитию — органом Генеральной Ассамблеи ООН. Преимущества «сетевого» принципа организации в том, что именно сеть, «сохраняя все многообразие профессиональных позиций и интересов, их локальную специфику и уникальность, а в ряде случаев и специализированную узость, имеет потенциал больший, чем механическая сумма его элементов» [4, С. 8]. Формирование сетей во многом было обусловлено стремлением к унификации стандартов, как в области профессионального образования, так и в практической области управления социокультурной сферой. Большинство современных исследований в области культурной политики, менеджмента и маркетинга социально-культурной деятельности как раз и базируется на этой стандартизации, что позволяет проводить сравнительный анализ управленческих проблем различных типов организаций культуры и искусства, а также более достоверно анализировать их региональные и национальные различия.

Несмотря на определенную закрытость Советского Союза, монография Баумоля и Боуэна стала настоящей «библией» для многих отечественных менеджеров культуры. В 1977 г. сектор научного управления и прогнозирования развития художественной культуры был создан во ВНИИ искусствознания (ныне — Государственный институт искусствознания), практически в то же время аналогичное подразделение открылось и в НИИ культуры (в 2014 году присоединен к Российскому институту культурного и природного наследия им. Лихачёва). Подчеркивая особую значимость координации научных исследований в данной области, Союзной академией наук была даже сформирована специальная проблемная комиссия «Социально-экономические проблемы развития и управления в сфере культуры» при Научном Совете АН СССР по комплексной проблеме

«Экономические закономерности развития социализма и соревнование двух систем».

Процесс профессионализации и институализации менеджмента культуры как сферы образования и научных исследований является непрерывным и являет огромное видовое многообразие проблематики и подходов, но вместе с тем позволяет подчеркнуть, что системобразующим контекстом, в рамках которого реализуется деятельность конкретных учреждений культуры и искусства, выступает государственная культурная политика, обуславливающая направленность концептуальных представлений основных игроков социокультурного сектора (сошлемся на весьма яркое утверждение известного исследователя культурной политики Колина Мерсера о том, что «не существует более политизированной области, чем культура» [15, Р. 82]). Без сомнения, теория и практика менеджмента социально-культурной деятельности тесно связаны со спецификой национальных моделей менеджмента, сущностные различия которых обусловлены прежде всего ценностями, номами и идеалами, которыми живет данное общество, а также социокультурными особенностями поведения индивидов, вовлекаемых в мир культуры и социально-культурной деятельности. Подчеркнем при этом, что исследования кафедры социально-культурной деятельности Санкт-Петербургского института культуры позволяют трактовать социально-культурную деятельность к «как совокупность технологий организации досуга различных социальных групп», «самостоятельную отрасль научного знания и социальной практики» [8, С. 100, 97].

В научной и учебной литературе по менеджменту культуры сложились два основополагающих подхода к пониманию природы и функций менеджмента в социокультурной сфере. Первый подход, характерный для подавляющего большинства ученых Северной Америки, исходит из того, что функции менеджмента являются универсальными, т.е. в равной степени эффективно применимыми и в сфере бизнеса, государственного управления и некоммерческого сектора, к которому относится значительная часть учреждений социально-культурной сферы. Такой подход базируется на фундаментальном понимании менеджмента как «...набора функций, направленных на эффективное и действенное использование ресурсов организации и реализацию ее базовых целей» [13, Р. 5]. Известный автор многочисленной учебной литературы по менеджменту Р.В. Гриффин, выделяя в качестве основных функций менеджмента «планирование и принятие решений», «организацию», «лидерство» и «контроль», различает такие сферы реализации управленческих функций, как «маркетинг», «финансы», «производство», «персонал» и «администрирование». Действительно, представленный набор сфер управленческой деятельности

и функций менеджмента в равной степени применим к промышленному предприятию и государственному учреждению, образовательной организации и военному подразделению, либо учреждению социально-культурной деятельности. Универсальными предстают также такие ключевые понятия менеджмента, как «миссия организации», «внешняя и внутренняя среда», «структура управления», «организационная коммуникация», «организационная культура», «стратегический процесс» и многие другие. Менеджмент организации социально-культурной деятельности в рамках подобного концептуального подхода выступает сферой эмпирического приложения универсальных принципов общей теории менеджмента.

Вместе с тем, не ставя под сомнение универсальность функций менеджмента, в научной литературе предпринимались многочисленные попытки построения управленческой теории среднего уровня, в том числе и менеджмента социально-культурной деятельности. Одной из наиболее удачных попыток является концепция Чарльза (Чака) Субера «Динамика культуры и бизнеса», предложенная им в «Словаре для художников, исполнителей, менеджеров и предпринимателей». «Динамику культуры» автор понимает как «...синергические отношения между ключевыми игроками рынка культуры и искусств, постоянно действующими силами внешней и внутренней среды, которая влияет на творца и культуру, и одновременно находится под их влиянием» [12, Р. XII]. «Динамика культуры» в концепции Ч. Субера дополняется «динамикой бизнеса», которую исследователь трактует как «...динамические и синергические отношения между главными, внутренними и внешними силами, которые постоянно влияют на бизнес и испытывают его обратное влияние» [12, Р. XIII]. В рамках анализа «динамики культуры» автор выделяет четырех «ключевых игроков», а именно «творца / исполнителя», «аудиторию / рынок», «менеджера / предпринимателя», «критика». К силам внешней среды «динамики культуры» Ч. Субер относит «культуру и общество», «экономику и финансы», «политику и право», «науку, технологию и окружающую среду». Внутренняя среда «динамики культуры» включает в себя «эстетику и творчество», «критику и оценку», «этику и философию». Ч. Субер анализирует «динамику бизнеса» в тех же ключевых понятиях, что и «динамику культуры», тем самым, подчеркивая идентичность понимания природы бизнеса в целом и менеджмента социально-культурной деятельности, в частности. Таким образом, подход, предлагаемый исследователем, достаточно тесно связан с универсалистской теорией функций менеджмента, что позволяет определить концепцию Чака Субера как «динамику культуры как бизнеса». Можно предполагать, что подобный подход получил широкое распространение среди менеджеров культу-

ры США: в подтверждение сошлемся на исследование, проводившееся в 1980-е годы крупнейшим Полом ди Маджио, наглядно продемонстрировавшего, что, важнейшими качествами, способствующими успеху менеджера социально-культурной деятельности, согласно оценкам руководителей художественных агентств США, выступают «управленческий опыт», «финансовое планирование», а также «тактичность, утонченность и стиль» [11, Р. 52–67]. Показательно, что, их российские коллеги, правда, пару десятилетий спустя, разделяли мнение заокеанских визави только относительно третьего по значимости качества, заявляя на первые две позиции критерии «понимание культуры» и «эрудиция».

Второй подход к пониманию природы и функций менеджмента социально-культурной деятельности базируется на основной идее уникальности культурно-художественного производства и противоречиях творца и системы рыночных отношений. Иными словами, жесткие детерминанты бизнес-подхода к деятельности учреждения сферы культуры негативно влияет на качество и содержание художественного творчества. Именно поэтому классики социокультурного менеджмента предлагали трактовать его как «стремление человека путем осознанной деятельности привести к определенным гармоничным отношениям потребности людей, труд и творчество в области культуры и искусства в целях достижения более высокой по уровню, насыщенной и динамичной культурной жизни» [3, С. 5].

Эта традиция получила наибольшее распространение в Западной Европе и в странах, относившихся когда-то к т.н. «восточному блоку», хотя и по разным основаниям. Весьма показательной в этой ситуации выступает широкое распространение в среде менеджеров социально-культурной деятельности, мнения о том, как удалось установить Паула Кланси в рамках исследования 1990-х годов, что наиболее важными факторами, повышающими эффективность работы руководителя организации культуры, помимо управленческого опыта являются врожденные способности менеджера, а образование и подготовка в области менеджмента подобную эффективность только еще более повышают [10, Р. 15–16].

Различия в подходах менеджеров культуры Европы и США объясняли утвердившемся в ту пору устойчивым представлением о двух основных векторах культурной политики: европейский вектор характеризовался существенным присутствием государства и его органов в управлении социокультурной сферой через систему распределения бюджетных субсидий, тогда как американский, напротив, предполагал определенное дистан-

цирование государства от прямого финансирования учреждений культуры и искусства.

И, хотя в конце XX столетия «менеджмент в области культуры или искусства в целом или в каком-либо определенном виде искусства пока еще не стал у нас полноправной научной дисциплиной, ни мастерством, способствующим развитию культурной практики», как справедливо отмечала многолетний руководитель секции ЮНЕСКО по культурной политике и менеджменту Милена Драгичевич-Шешич [3, С. 5], два десятилетия спустя исследования в данной области приобретают особую актуальность, что находит отражение в деятельности отечественных «московской» и «петербургской» научно-педагогических школ в рамках современной теории социально-культурной деятельности.

На кафедре социально-культурной деятельности Санкт-Петербургского государственного института культуры не только сформировалась петербургская научно-педагогическая школа, ей «пришлось взять на себя изначальное научное обоснование природы и профессиограммы специалиста, которого она призвана готовить, выработать методологию и методику его профессионального обучения», как утверждал четверть века возглавлявший кафедру член-корреспондент РАО, заслуженный работник культуры Российской Федерации М.А. Ариарский [1, С. 56], основатель школы педагогической культурологии, определившей ключевые направления развития теории социально-культурной деятельности. Поскольку особенности становления направлений научных исследований и подготовки кадров в рамках петербургской школы социально-культурной деятельности глубоко и всесторонне проанализированы в недавнем исследовании А.А. Сукало, отметим, что за шесть десятилетий кафедрой подготовлено более 15 тысяч организаторов культурно-просветительной работы / менеджеров социально-культурной деятельности — специалистов, бакалавров, магистров, которые осуществляют свою профессиональную деятельность практически во всех регионах России, в целом ряде стран Европы и мира. Научно-педагогическую деятельность кафедры характеризует и то, что в начале XXI века каждый одиннадцатый из руководителей региональных органов культуры — председателей комитетов, начальников управлений — был выпускником кафедры. Именно здесь получила профильное образование значительная часть сотрудников региональных органов культуры Северо-Запада, а среди руководителей муниципальных органов культуры СЗФО — почти каждый второй из них был обладателем диплома кафедры, всего доля выпускников ЛГИК / СПбГУКИ в этой группе составляла не менее 67%. Сегодня практически каждый восьмой студент СПбГИК обучается на направлении «социально-культурная деятельность», а выпускник кафедры — менеджер

социально-культурной деятельности — наиболее перспективное, а потому и востребованное направление подготовки.

Изучение управленческой социально-культурной практики в рамках петербургской школы социально-культурной деятельности опирается на подход М.А. Ариарского, который предлагал рассматривать менеджера социально-культурной деятельности как «наиболее адекватного специалиста, органично отражающего сущность социально-культурной деятельности, ее природу и остающегося в рамках ее проблемного поля» [2, С. 80] поскольку менеджер социально-культурной деятельности и призван осуществлять взаимодействие людей в создании, освоении, сохранении и распространении значимых ценностей культуры. Особое внимание в программе научно-исследовательской работы кафедры в течение последних лет уделялось таким исследовательским направлениям, как определение методологических основ, сущности и особенностей современных социально-культурных практик; обоснование принципов и форм, разработка технологий реализации государственной культурной политики; раскрытие потенциала социально-культурного проектирования как стратегической технологии, обеспечивающей конструирование и развитие социально-культурных процессов; изучение перспектив подготовки менеджеров социально-культурной деятельности в изменяющихся социальных условиях и формах социально-трудовых отношений и др. результаты которых материализовались в многочисленных публикациях педагогов кафедры в периодических изданиях Перечня ВАК РФ (см. напр.: 5; 6; 7; 8). В образовательной деятельности результаты исследований педагогов кафедры используются при чтении лекций по основным дисциплинам, при проведении семинаров и практических занятий, при подготовке курсовых и выпускных квалификационных работ.

Вопросы непрерывного образования и повышения квалификации управленцев сферы культуры получили новое звучание в рамках реализации федерального проекта «Творческие люди» национального проекта «Культура» на 2019–2024 годы, разработанного во исполнение Указа Президента России от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». Проектом поставлена задача за шестилетие осуществить повышение квалификации 200 тыс. работников культуры, или почти четверти всех занятых в отрасли, для чего на базе ведущих творческих вузов предусмотрено создание 15 специальных образовательных центров, оснащенных современным оборудованием. Поскольку один из центров непрерывного образования и повышения квалификации творческих и управленческих кадров в сфере культуры сформирован на базе СПбГИК, педаго-

гами кафедры, равно, как и другими подразделениями института, разработаны и реализуются инновационные программы дополнительного профессионального образования.

Таким образом социально-культурная деятельность в настоящее время обретает статус инструментария новой ценностно ориентированной государственной культурной политики, технологий проектирования социокультурных коммуникаций и акций, творческих индустрий досуга, сохранения и трансляции аксиологических и антропологических ресурсов отечественной культуры, защиты культурно-информационного пространства России.

Повышение статуса социально-культурной деятельности в условиях вызовов XXI столетия и реализации новой ценностно ориентированной модели государственной культурной политики России, технологий проектирования социокультурных коммуникаций и акций, творческих индустрий досуга, требует разработки и обоснования новой стратегии профессионального образования менеджеров социально-культурной сферы, ориентированных на достижение двуединой цели, с одной стороны — на формирование «носителя культуры», с другой — на подготовку специалистов, формирующих «человека культуры».

Современный менеджер социально-культурной деятельности должен не только обладать фундаментальным культурологическим образованием, определенным набором профессиональных компетенций, обеспечивающих его функционирование в границах профессионального поля, но и быть готовым к приобретению «новых» знаний, развитию универсальных и общепрофессиональных компетенций, опережению в своей деятельности потребности социально-культурной практики.

Стратегия профессионального образования менеджеров социально-культурной сферы как субъектов государственной культурной политики должна быть ориентирована на подготовку специалистов способных:

- ♦ осуществлять реализацию государственно-общественной функции учреждений культуры по передаче от поколения к поколению традиционных для российской цивилизации ценностей и норм, традиций, обычаев и образцов поведения, формированию отечественного культурного пространства, укреплению гражданской идентичности, созданию условий для нравственного и патриотического воспитания подрастающего поколения, обеспечению доступа граждан к знаниям, информации, культурным ценностям и благам;
- ♦ разрабатывать и применять соответствующий инструментарий для оценки уровня достижения целей и задач государственной культурной политики;
- ♦ создавать условия для развития творческих индустрий, интегрирующих бизнес и досуг, творчество и предпринимательство, городские креативные пространства и социально-культурные технологии в процессе творческой деятельности и создания современного культурного продукта;
- ♦ прогнозировать развитие социокультурной практики, осмысливать складывающиеся в ней тенденции, выявлять потребности включаемых в процесс социально-культурного творчества людей и решать задачи их духовного возвышения.

Для решения этих задач кафедра социально-культурной деятельности Санкт-Петербургского государственного института культуры обладает достаточным научным потенциалом и кадровым ресурсом профессорско-преподавательского состава.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ариарский М. А. Научная школа педагогической культурологии // Вестник СПбГУКИ. — 2011. — № 1. — С. 56–63.
2. Ариарский М. А. Социально-культурная деятельность как предмет научного осмысления. — СПб.: Концерт, 2008. — 792 с.
3. Драгичевич-Шешич М., Стойкович Б. Культура: менеджмент, анимация, маркетинг. — Новосибирск: Издательский дом «Тигра», 2000. — 228 с.
4. Зувев С. Э. Культурные сети (опыт проблемного анализа) // Панорама культурной жизни стран СНГ и Балтии. Инф. сб. — М.: изд. РГБ, 1996. — вып. 11. — С. 3–19.
5. Ивлиева И. А., Полагутина Л. В. Социальное партнерство вуза и работодателя как условие повышения качества подготовки менеджеров социально-культурной деятельности // Вестник МГУКИ. — 2016. — № 2. — С. 142–148.
6. Ивлиева И. А. Развитие исследовательской культуры будущих менеджеров социально-культурной деятельности в образовательном пространстве вуза // Культура и образование. — 2018. — № 4. — С. 59–67.
7. Львова Е. Н. Специфика личностно-профессиональных установок будущих менеджеров культуры // Вестник СПбГИК. — 2019. — № 2. — С. 128–132.
8. Сукало А. А. Информационно-технологический ресурс модернизации современных социокультурных практик // Вестник СПбГИК. — 2018. — № 3. — С. 96–100.
9. Baumol W. J., Bowen W. G. Performing Arts: The Economic Dilemma. A study of Problems common to Theater, Opera, Music and Dance. — N.Y.: The Twentieth Century Fund, 1966–582 p.

10. Clancy P. Managing the Cultural Sector. Essential Competencies for managers in Arts, Culture and Heritage in Ireland. — Dublin: Oak Tree Press, 1994. — 140 p.
11. Di Maggio P. Managers of the Arts. — Washington: Seven Locks Press, 1987.
12. Dictionary for Artists, Performers, Managers & Entrepreneurs by Charles Suber. — Chicago, 2002.
13. Griffin R. W. Fundamentals of Management. Core Concepts and Applications. Boston — New York, 2000.
14. Hagoort G. Art management. Entrepreneurial Style. — Eburon, 2003.
15. Mercer C. Towards Cultural Citizenship: Tools for Cultural Policy and Development. — Stockholm: Södertäthe Bank of Sweden Tercentenary Foundation and Gidlunds Förlag, 2002.

© Востряков Лев Евгеньевич (lev-vostriakov@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Санкт-Петербургский Государственный Институт культуры

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ЛОГИКА» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING OF STUDENTS IN STUDY OF DISCIPLINE "LOGIC" IN PROFESSIONAL EDUCATION

**M. Zinyatova
N. Prokoptseva**

Summary. The article offers an analysis of technological support for the study of the discipline "Logic" in the context of regulatory requirements for the development of the subject area of this training course, as well as the relevant principles of didactics.

Keywords: federal state educational standard of higher education, educational technologies, logical thinking, professional education, teaching methods, forms of teaching, pedagogical techniques.

Зинятова Марина Николаевна

*К.ф.н., доцент, Дальневосточный юридический институт МВД России (г. Хабаровск)
Kaf_sgied@mail.ru*

Прокопцева Надежда Владимировна

*К.п.н., доцент, Дальневосточный юридический институт МВД России (г. Хабаровск)
azp_prokoptsev@mail.ru*

Аннотация. В статье предложен анализ технологического сопровождения изучения дисциплины «Логика» в контексте нормативных требований к результатам освоения предметной области данного учебного курса, а также актуальных принципов дидактики.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, образовательные технологии, логическое мышление, профессиональное образование, методы обучения, формы обучения, педагогические приемы.

Современная действительность характеризуется интенсивными темпами развития, вызванными прогрессивным увеличением объема информации. Задача человека не противостоять изменениям, а суметь «настроиться на одну частоту» с реальностью, соответствовать требованиям времени. При этом, являясь существом разумным, человек способен не только органично вписаться в окружающую его мир предметов и идей, но и подвергнуть их модификации. Таким образом, взаимозависимость человека и окружающего его пространства очевидна и неизбежна — человек преобразует действительность, находясь при этом под ее воздействием. В этой связи встает проблема характера деятельности индивида, является ли его активность продуктивной и какой при этом имеет вектор направленности — созидательный или разрушительный.

Существует достаточно большое количество факторов, оказывающих влияние на действия человека, такие как уровень развития личности, система ценностей в обществе, политическая, экономическая и социальная обстановка в государстве и другие. Развитие личности, согласно определению, является процессом изменения личности в результате ее взаимодействия с окружающим миром и овладения достижениями человечества [1].

Интеллектуальное развитие есть составляющая индивидуального развития личности и подразумевает

прежде всего формирование логического мышления индивида. Одна из ключевых функций логического мышления — способствовать усвоению новых знаний и умений. Логично мыслящий человек не просто в состоянии воспринимать новую информацию и опыт, но обладает возможностью осуществлять познание окружающей его действительности объективно и корректно. Следовательно, содержание мыслей и поступков человека напрямую зависит от уровня его логической культуры. Без преувеличения можно предположить, что логическое мышление представляет собой основной и обязательный инструмент интеллектуального становления личности. Наука «Логика» дает человеку те правила и схемы, которые позволяют ему истинно и правильно постигать предметную область всех других наук и отраслей знания. Кроме того, логика позволяет индивиду осуществлять сознательное осмысленное взаимодействие с окружающим его пространством во всех его проявлениях.

Накопленные человечеством знания заключены в основных логических формах — понятиях, суждениях, умозаключениях. Задача логики как науки исследовать объективно существующие формы и законы мышления, обосновать и изложить правила их применения. Однако, несмотря на то, что фундаментальные положения логики были сформулированы еще во времена Античности, многие имеют отдаленное понимание истинной сущности логических форм и законов, еще меньше тех, кто сознательно применяет их в своем мышлении в любой

сфере деятельности. Такое положение дел есть следствием того, что значительный процент людей ограничивает свое мышление интуитивным принятием решений, основанном лишь на субъективном опыте и знании, что значительно сужает границы предметной области принятия истинных решений и снижает степень их обоснованности.

Приведенные выше доводы в достаточной мере обосновывают необходимость не только изучения особенностей логических форм и законов, а также правил их применения, но и учет их специфики в мыслительном процессе.

Формирование логического мышления является компонентом развивающей образовательной цели на стратегическом уровне, реализация которой предполагается на всех уровнях образования. Особое внимание развитию способности мыслить логически правильно уделяется в системах общего и профессионального образования.

В настоящей работе мы попытались обобщить опыт формирования логического мышления в системе профессионального образования на примере подготовки кадров для органов внутренних дел.

Изучение логики сотрудниками ОВД является обязательным почти для всех специальностей и направлений подготовки вне зависимости от формы обучения, что подтверждается требованиями соответствующих образовательных стандартов. Так ФГОС по специальности 40.05.01 в качестве требований к результатам освоения программы указывает на необходимость наличия у сотрудника способности к логическому мышлению, умения аргументировано и ясно строить устную и письменную речь, вести полемику и дискуссии (ОК-7) [2]. Однако, стоит отметить, что развитое логическое мышление является необходимым условием успешного и эффективного освоения всех компетенций, предусмотренных стандартом по причине того, что логическое мышление выступает средством познания окружающей действительности, и такое качество как «логичность» задает ему правильный вектор направленности.

Предметная область дисциплины «Логика» является уникальной. Во-первых, содержание учебной дисциплины представляет собой средство развития необходимых профессиональных качеств сотрудников. Так, например, с помощью предметной области дисциплины происходит развитие логического и творческого мышления сотрудников, необходимое им для принятия верных решений в типичных и нестандартных ситуациях в ходе освоения профессии. Кроме того, учебный материал обладает существенным воспитательным потенциалом, ре-

зультат реализации которого представлен в виде сформированных морально-нравственных качеств личности обучающегося. Во-вторых, логика содержит комплекс правил и алгоритмов, формирующих правильное мышление, как составляющую конструктивного развития личности, что есть необходимое условие для успешной работы с информацией. Указанные свойства логики усиливают ее значимость для будущих специалистов и обязывают субъектов образовательного процесса ответственно подходить к ее преподаванию и изучению.

Количество зачетных единиц, а также формы проведения занятий в количественном плане и процентном соотношении определяются учебными планами конкретной образовательной организации. Что же касается применения форм проведения занятий лекционного и семинарского типа, равно как и методов, средств и приемов обучения, педагогический работник вправе проявлять самостоятельность в их выборе и использовании [3]. Однако при условии свободы выбора образовательных технологий в образовательном процессе внимание следует уделять лишь тем, что способны с наибольшей эффективностью способствовать формированию необходимых, выверенных профессиональными стандартами, качеств личности профессионала.

Учебные часы по дисциплине «Логика», как правило, распределяются между лекционными, семинарскими и практическими занятиями. Процентное соотношение не является величиной постоянной и может варьироваться.

Задачи занятий лекционного типа следующие:

- ◆ представить обучающимся необходимый, актуальный учебный материал в систематизированном виде;
- ◆ прокомментировать наиболее сложные и противоречивые по мнению преподавателя аспекты темы;
- ◆ сформировать устойчивое произвольное внимание обучающихся;
- ◆ способствовать формированию логического и творческого мышления посредством иллюстрации обучающимся алгоритмов работы с информацией;
- ◆ способствовать формированию определенных морально-нравственных качеств личности обучающихся за счет получения адекватного эмоционального отклика на учебный материал лекции.

Разноплановый вектор задач, реализуемых на лекции, опосредован существующими различиями между обучающимися, воспитательными и развивающими целями образования.

На занятиях по логике зарекомендовали себя следующие формы проведения лекций:

- ◆ традиционная лекция;
- ◆ лекция в проблемном ключе;
- ◆ лекция-дискуссия.

Указанные формы могут применяться как в чистом виде, так и в сочетании с другими формами. Так, например, удачным считается проведение лекции в традиционном ключе с постановкой проблемного вопроса на базе пройденного материала в начале занятия и с включением дискуссии в процессе рассмотрения вопросов темы.

Сочетание различных форм проведения лекций стимулирует познавательный интерес обучающихся, активизирует их умственную активность и тем самым способствует не только эффективному усвоению материала, но и интеллектуальному и нравственному развитию обучающихся.

Семинары и практические занятия относятся к занятиям семинарского типа [4].

Задачи занятий семинарского типа следующие:

- ◆ углубленно рассмотреть вопросы темы;
- ◆ создать условия для развития способности у обучающихся аргументированно излагать содержание учебного вопроса;
- ◆ сформировать у обучающихся навыки участия в полемике и дискуссии;
- ◆ способствовать развитию репродуктивного и творческого мышления при выполнении упражнений и решении задач;
- ◆ способствовать становлению устойчивой морально-нравственной позиции обучающихся и корректировать деструктивные ценностные убеждения при необходимости.

Специфика занятий семинарского типа по дисциплине «Логика» предполагает выполнение и решение достаточно большого количества упражнений и задач соответственно, что позволяет не только эффективно усвоить необходимый теоретический материал, но и продемонстрировать его практикоориентированность. Использование разноплановых учебных заданий в образовательном процессе развивает у обучающихся способность применять теоретические знания как в соответствии с уже заданным алгоритмом (уровень репродукции), так и согласно уникальной последовательности действий, специально разработанной с учетом анализа проблемы (уровень творчества) [5].

Отдельное внимание стоит уделить игровым формам проведения занятий семинарского типа. Орга-

низация учебного процесса подобным способом вызывает интерес у обучающихся, создает возможность активизировать их познавательную деятельность. Привлечение непосредственно самих обучающихся к подготовке и проведению учебных игр способствует развитию их творческих способностей, а также личностных качеств, таких как организаторские и коммуникативные способности. Кроме того, самостоятельная разработка заданий и вопросов для игр позволяет не только качественнее усвоить теоретический материал, но и увидеть практическую область его реализации. За образец при моделировании игровой формы взаимодействия были взяты такие познавательно-развлекательные передачи, как «Своя игра» и «Что? Где? Когда?».

Особый интерес у обучающихся вызывает кинофестиваль фильмов по логике «Знание логики — путь к профессиональному успеху». Для его проведения обучающиеся объединяются в группы, каждая из которых снимает свой собственный киноролик, иллюстрирующий применение логики в профессиональной и обыденной жизни. Данный метод проектной деятельности, как частный вариант творческого метода, является действенной технологией интеллектуального и духовно-нравственного развития личности. Инициативность и увлеченность обучающихся образовательным процессом достигается через интериоризацию, буквально «вживание» в изучаемый материал.

Опыт организации контактной работы по дисциплине «Логика» позволил выделить группу методических приемов, позволяющих средствами предметной области учебного курса продуктивно и качественно реализовывать образовательные цели. К эффективным приемам усвоения обучающимися информации можно отнести следующие:

- ◆ приведение соответствующих примеров, иллюстрирующих теоретические положения как педагогическим работником, так и обучающимися;
- ◆ структурирование материала посредством формул, схем, таблиц;
- ◆ формулирование выводов в завершении рассмотрения каждого вопроса, темы, учебного модуля;
- ◆ построение межпредметных связей как условие систематизации получаемой учебной информации;
- ◆ демонстрация и последующий анализ видеофрагментов, иллюстрирующих ситуации, где правила логики соблюдаются и ситуации, где они нарушаются;
- ◆ выполнение практических заданий по алгоритмам репродуктивной и творческой деятельности и так далее.

Самостоятельная работа как форма организации учебной деятельности, равно как и контактная работа, направлена на формирование требований соответствующего образовательного стандарта. В этой связи актуальна проблема корректной с педагогической точки зрения организации самостоятельного освоения дисциплины «Логика». Методическое сопровождение самостоятельной работы обучающихся должно быть структурировано относительно всего учебного курса, иными словами — составлено с учетом единых образовательных целей дисциплины.

Стоит отметить, что комплекс педагогических технологий не является статичным образованием с единожды заданными признаками. Каждый преподаватель вправе в рамках конкретной учебной дисциплины самостоятельно осуществлять выбор форм, методов, средств и приемов обучения. Вариативность в использовании образовательных технологий оправдана спецификой условий каждой отдельно взятой учебной ситуации. Единственное общее и неизменное требование для всего методического обеспечения является его соответствие целям образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. — Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д 2005. — 448 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности (уровень специалитета) от 19 декабря 2016 г. № 1614.
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» Российская газета от 31 декабря 2012 г. № 5976 (303).
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 05.04.2017 г. № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры».
5. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И. Я. Лернер. — М.: Педагогика, 1981. — 185 с.

© Зинятова Марина Николаевна (kaf_sgied@mail.ru), Прокопцева Надежда Владимировна (azp_prokoptsev@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ОСОБЕННОСТИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

FEATURES OF TECHNOLOGICAL MAINTENANCE OF PROFESSIONAL FORMATION OF FUTURE PEDAGOGICAL WORKERS

*E. Ivanova
E. Chepikov*

Summary. The article considers the problem of the professional formation of future pedagogical workers, the formation of their ability to effectively organize the pedagogical process and create conditions for the intellectual and moral development of students. As an example of technological support for the training of specialists in the field of training "Psychological and Pedagogical Education", an analysis of some effective forms and methods of organizing the educational process is carried out.

Keywords: federal state educational standard of higher education, competencies, professional training, educational goals, intellectual and moral development of students, educational technologies, forms and methods of organizing the educational process, historical and pedagogical knowledge.

Иванова Елена Александровна

*К.п.н., доцент, Амурский государственный
университет (г. Благовещенск)
2009_irbis@mail.ru*

Чепиков Евгений Валерьевич

*К.ф.н., доцент, Дальневосточный юридический
институт МВД России (г. Хабаровск)
chepikov_ev@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессионального становления будущих педагогических работников, формирование у них способности эффективно организовывать педагогический процесс и создавать условия для интеллектуального и нравственного развития обучающихся. В качестве примера технологического сопровождения обучения специалистов по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» проведен анализ некоторых эффективных форм и методов организации учебного процесса.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, компетенции, профессиональная подготовка, образовательные цели, интеллектуальное и нравственное развитие обучающихся, технологии обучения, формы и методы организации учебного процесса, историко-педагогические знания.

Система профессионального образования в России прошла уже достаточно долгий путь становления. На каждом новом этапе своей эволюции она играла роль важнейшего социального института, направленного не только на формирование специалиста определённой отрасли, но и на становление профессионала как личности, обладающей социально востребованными качествами. Конкретная историческая реальность вносит свои коррективы в требования, предъявляемые к специалисту в той или иной сфере деятельности. Указанные требования представляют собой социальный заказ общества и государства, и при необходимости фиксируются на законодательном уровне. Игнорирование или поверхностное отношение к сущности и специфике профессионального образования в его современном виде с учетом социального запроса и нормативных положений приводит к тому, что выпускники образовательных организаций становятся не способными решать профессиональные задачи и не выдерживают конкуренцию на рынке труда.

Считаем, что в подобной ситуации ответственность за соответствие специалистов профессиональным стандартам, главным образом лежит на тех, чья професси-

ональная деятельность связана с образовательным процессом. Системное осознание и применение педагогического знания, а также следование нормативным указаниям, регламентирующим систему образования, — есть те условия, которые позволяют выпускать высококлассных специалистов и достойных граждан своей страны.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» [1] четко определяет объекты профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата: воспитание, обучение, индивидуально-личностное развитие обучающихся, их социализация, здоровье обучающихся, психолого-педагогическое и социальное сопровождение обучающихся, педагогических работников и родителей (законных представителей) в образовательных организациях различного типа.

Согласно ФГОС ВО выпускник, освоивший программу бакалавриата по данному направлению подготовки, должен среди прочего: систематически повышать свое профессиональное мастерство; соблюдать нормы про-

фессиональной этики; использовать научно обоснованные методы и современные информационные технологии в организации профессиональной деятельности; повышать собственный общекультурный уровень. Для выполнения указанных задач обучение должно сформировать у него в том числе такие компетенции, как способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7); способность понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики (ОПК-8); способность к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий (ПК-25) [1].

Анализ нормативно-правовых актов соответствующего направления делает очевидным тот факт, что профессиональная компетентность в рамках обозначенного направления подготовки является результатом не только полученных знаний по предметной области дисциплин в соответствии с учебными планами образовательной организации, но также приобретенного опыта творческой деятельности и опыта отношений. Кроме того, любой специалист, особенно педагогический работник, должен еще до начала профессиональной деятельности иметь системное четкое представление о сущности педагогического процесса, об особенностях его организации. Именно на основе указанного комплекса знаний и опыта при условии нравственно-опосредованных целей профессиональной деятельности и критическом осмыслении ее результатов можно ожидать прогрессивный профессиональный рост специалиста.

Следует уточнить, что специалисту в любой другой сфере деятельности, отличной от той, что связана с образовательным процессом, целесообразно освоить некоторые разделы педагогики из практических соображений. Подобный интерес опосредован тем, что в ходе выполнения своих профессиональных обязанностей специалист может столкнуться с необходимостью объяснить что-либо или научить чему-либо. Незнание сущности реализации образовательных целей делает процесс передачи информации непродуктивным и может привести к негативным последствиям, таким как снижение количественно-качественных показателей труда, ухудшение взаимоотношений в коллективе. Кроме того, любой профессионал тем или иным образом повышает свою квалификацию. Постановка некорректных целей самообразования, а также подбор неадекватных им технологий снижают эффективность самообразования, а в некоторых случаях могут приводить к разрушению самой личности и пространства вокруг нее.

Однако педагогическая реальность такова, что преподаватели продолжают большую часть времени на занятии раскрывать лишь суть теоретических положений по теме, уделяя недостаточно внимания формированию

у обучающихся тех знаний и умений, которые позволят им самим стать субъектами образования и самообразования. Таким образом, помимо трансляции знаний по предметной области дисциплины, педагогический работник обязан выполнять следующие задачи, а именно:

- ◆ научить обучающихся ставить цели и подбирать адекватные их достижению технологии;
- ◆ передать студентам опыт творческой деятельности, то есть научить применять полученный комплекс знаний в нестандартной ситуации;
- ◆ передать обучающимся опыт отношений и сформировать правильный эмоциональный отклик на созидательные и разрушительные цели, действия человека.

При реализации указанных условий, будущие специалисты приобретут статус субъекта обучения и самообразования и смогут осознанно осуществлять профессиональное и личностное становление не только в процессе получения профильного образования, но и в профессиональной сфере.

На наш взгляд, углубленное изучение историко-педагогических знаний содействует более эффективной реализации требований ФГОС ВО по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование». Однако, исходя из утверждения, что знания по конкретной дисциплине (информационная составляющая образования) есть лишь средство развития личности, при выборе технологий реализации образовательных целей, включающих формы, методы и средства обучения внимание следует уделять именно тем, что направлены на адекватное формирование определенных официальными документами компетенций.

Раскроем некоторые популярные на сегодняшний момент образовательные технологии с позиции их развивающего потенциала для личности обучающегося в контексте изучения историко-педагогических дисциплин.

Лекция как форма организации обучения является обязательным атрибутом профессионального образования. Основные задачи лекции при условии ее грамотного проведения — сформировать устойчивое произвольное внимание обучающихся, объяснить непонятное и спорное знание, развивать память, логическое мышление, например, посредством формирования проблемных вопросов на базе ранее изученного материала или построения междисциплинарных связей [3]. Перечисленные задачи направлены на реализацию обучающей и развивающей целей образования. Кроме того, лекция является формой реализации и воспитательной цели образования, что проявляется в формировании устойчивых морально-нравственных ориентиров обучающихся.

Однако в отсутствии профессиональной грамотной организации лекционного занятия происходит лишь инертное восприятие тематической информации, сопровождающиеся механическим конспектированием диктуемого материала, отмечается ослабление мыслительной деятельности [4, с. 15].

Традиционная классическая форма лекционного занятия предполагает использование объяснительно-иллюстративного метода обучения, при котором преподаватель представляет систематизированный материал по конкретной теме с необходимыми комментариями по ходу его рассмотрения. Стиль проведения такой лекции не подразумевает явного, открытого диалога с аудиторией.

Успех проведения такой лекции зависит от следующих факторов:

- ◆ сознательная аудитория, имеющая достаточный объем знаний для восприятия новой информации;
- ◆ высокий профессионализм лектора, предполагающий способность вызвать и удерживать интерес обучающихся, логичное структурирование сообщаемой информации; владение техникой развития памяти студентов;
- ◆ интересный и актуальный учебный материал.

Современная образовательная практика предлагает следующие формы проведения лекций.

Проблемная лекция. Указанная форма организации учебной деятельности предполагает начинать занятие с моделирования проблемной ситуации на основе пройденного материала, разрешение которой происходит в процессе самой лекции, что по сути означает применение метода «проблемное изложение». Разница между вопросами проблемными и обычными заключается в том, что завуалированная в них проблема требует нестандартного творческого решения [5]. Так, на вводной лекции по дисциплине «История педагогики и образования», сущность проблемного изложения можно свести к следующим вопросам: «Зачем изучать историю педагогики?», «Что могут дать современному студенту знания о продолжительном историческом пути развития педагогики как науки и постепенно различно складывающихся у всех этносов систем образования?» и так далее. Ответы на поставленные в начале занятия проблемные вопросы являются логическим следованием особым образом организованного учебного материала, и задача педагогического работника проиллюстрировать ход своих рассуждений, сделать его доступным и очевидным для обучающихся. Данный метод способствует систематизации воспринимаемой информации и активизирует креативное мышление (передача опыта творческой деятельности).

Использование проблемной лекции в ходе изучения историко-педагогических знаний будущими педагогическими работниками направлено как на усвоение студентами конкретных теоретических знаний, так и на развитие логического и творческого мышления, что в свою очередь способствует проявлению интереса к предметам историко-педагогического содержания и постижению глубинных основ своей профессии с точки зрения истории, культуры, национальных духовных ценностей.

Существует разновидность лекции в проблемном ключе — лекция-пресс-конференция. Основное отличие от традиционной формы организации проблемной лекции в том, что в начале занятия после формулирования темы, обучающимся предлагается составить и озвучить вопросы, которые у них вызывает тема лекции, то есть проблематику лекции обозначают сами обучающиеся. Таким образом, задача преподавателя не только рассмотреть запланированный учебный материал в его логической последовательности, но и ответить на вопросы обучающихся. Преимущества данной формы в том, что лекция имеет в некоторой степени адресный характер, так как предполагает ответы на персональные вопросы отдельных студентов, что вызывает повышенный интерес обучающихся к рассматриваемой информации. Вместе с тем, такая лекция требует высокий уровень профессионализма преподавателя, так как необходимо комментировать частные вопросы обучающихся в контексте основного материала лекции. Для этого педагогическому работнику необходимо оперативно оценить содержание полученных от обучающихся вопросов и распределить ответы на них таким образом, чтобы органично раскрыть запланированный материал лекции.

Нами такая форма лекции использовалась по темам: «Воспитание и обучение в условиях древних цивилизаций», «Воспитание у восточных славян». Студенты задавали следующие вопросы: «Чем система воспитания, созданная на Востоке, отличается от западной?», «Существовала ли в древних цивилизациях школьная система?», «Какими методами и средствами восточные славяне воспитывали моральные качества у своих детей?» и др. [2, с. 129].

Активное усвоение историко-педагогических знаний обеспечивает такой метод, как дискуссия, используемый в лекции-дискуссии. Очевидным преимуществом данного метода является то, что он активизирует умственную деятельность обучающихся. На классической лекции в проблемном ключе практически всё занятие обучающиеся находятся в позиции слушающих, что требует от них самостоятельно организованной осознанной познавательной активности, поддержание на высоком уровне которой зависит главным образом от них самих.

Лекция-дискуссия же благодаря диалоговой форме организации взаимодействия между педагогическим работником и обучающимся стимулирует мыслительную деятельность студента, помогая концентрироваться на сообщаемой информации. Во время дискуссии на занятии обучающиеся обычно легко и с интересом включаются в процесс обсуждения, охотно высказывая свою точку зрения.

Метод дискуссии в целом позволяет преподавателю не только усилить познавательный интерес и мыслительную деятельность обучающихся, но и скорректировать мнение присутствующих, формируя необходимое коллективное мнение, при этом изменению поддаются как убеждения относительно положений в рамках конкретной дисциплины, так и ценностные установки обучающихся, что позволяет решать в том числе и воспитательные задачи [6].

Применение лекции-дискуссии в организации процесса изучения историко-педагогических знаний наиболее актуально при обсуждении вопросов современного общественного развития, освещении педагогических и психологических концепций и их эволюции (так, во время изучения темы «Педагогические теории эпохи Просвещения» нами использовалась форма дискуссии на тему «Эволюция дидактических форм, методов и средств: есть ли в ней заслуга Я. А. Коменского»), социальных проблем и тенденций (например, при изучении темы «Проблемы социальной педагогики. Развитие социальной педагогики как науки в современных условиях»), что позволяет будущим педагогам дать развернутый анализ конкретным ситуациям, убедиться в ценности своих собственных знаний, скорректировать свою позицию или же укрепить собственное мнение в отношении

того или иного вопроса. Кроме того, дискуссия, являясь одной из распространенных форм профессионального взаимодействия, учит будущих специалистов правилам делового общения, таким как: аргументированно высказывать свою точку зрения, корректно отстаивать ее при необходимости, уважительно относиться к оппонентам.

Рассмотренные формы лекционных занятий и методы взаимодействия в рамках учебного процесса не исчерпывают полный перечень образовательных технологий, а лишь показывают технологические возможности педагогического работника. Кроме того, проведенный анализ показал, что любая форма проведения занятия или метод педагогического взаимодействия обладает своей собственной группой характерных признаков, знание и учет которых необходим для получения высоких результатов в обучении. Методика изучения историко-педагогических знаний должна основываться на тех формах и методах обучения, которые будут наиболее эффективно формировать у студентов компетенции, определенные соответствующим образовательным стандартом.

В завершении исследования проблемы профессиональной подготовки специалистов в области педагогики и психологии стоит уточнить, что формы, методы и средства не являются самоцелью, а представляют собой технологическое обеспечение образовательного процесса и, как следствие, должны подбираться исходя из педагогических потребностей. Осознание принципа системности образования, предполагающего главенство и тесную взаимосвязь учебной, воспитательной и развивающей целей, дает возможность педагогическому работнику креативно подойти к выбору педагогических технологий, с учетом адекватности их применения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 г. N1457 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата)» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ: URL: <http://base.garant.ru/71309970/#text#ixzz4z4eqFyLv> (дата обращения 07.10.2019).
2. Иванова, Е. А. Формирование профессиональной готовности социальных педагогов в процессе изучения историко-педагогических знаний: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Иванова Е. А. — Чита, 2012. — 186 с.
3. Карева, Д. Ф. Взаимодействие систем обучения и воспитания в вузовском образовании / Д. Ф. Карева, Е. К. Дворянкина; Рос. Федерация. М-во путей сообщ., ГОУ ВПО «Дальневост. гос. ун-т путей сообщ. МПС России». Каф. «Начертат. геометрия и инж. графика». — 2-е изд., доп. и перераб. — Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2003. — 251 с.
4. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И. Я. Лернер. — М.: Педагогика, 1981. — 185 с.
5. Лернер, И. Я. Проблемное обучение [Текст] / И. Я. Лернер. — М. Знание, 1974., — 164 с.
6. Вербицкий, А. А. Проблемная лекция важное средство повышения эффективности учебного процесса [Текст]. / А. А. Вербицкий, М. Г. Гарунов, К. А. Михальский — М.: НИИВО, 1982. — 44с.

К ВОПРОСУ О СОСТАВЛЕНИИ ПРОТОКОЛА ГИСТЕРОСКОПИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ В ОРДИНАТУРЕ (ПАМЯТКА ДЛЯ ОРДИНАТОРА)

ON THE ISSUE OF DRAWING UP THE PROTOCOL OF HYSTEROSCOPIC EXAMINATION IN PRACTICAL TRAINING IN RESIDENCY (MEMO FOR RESIDENT)

I. Klyucharov
T. Makarenko
D. Kuznetsova
M. Beteva

Summary. The article is devoted to one of the topical issues in the training of an obstetrician-gynecologist: mastering the skill of hysteroscopy. However, the correct technique and algorithm of hysteroscopy is of decisive importance in the training of resident doctors. At the stage of formation of the skill of performing this operation, the sequence of examination of the uterine cavity, the cervical canal, competent preparation of the Protocol of operation with a detailed description of intrauterine pathology and all intraoperative nuances and complications plays a decisive role.

Keywords: hysteroscopy, hysteroresectoscopy, hysteroscopy Protocol, residents obstetricians and gynecologists.

Ключаров Игорь Валерьевич

К.м.н., доцент, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет
klyucharovi@outlook.com

Макаренко Татьяна Александровна

Д.м.н., доцент, Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России
makarenko7777@yandex.ru

Кузнецова Дарья Евгеньевна

Ассистент, Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России
dashsetch@mail.ru

Бетева Мария Павловна

Красноярский государственный медицинский университет имени проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России
beteva96@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена одну из актуальных вопросов в подготовке врача акушера-гинеколога: освоению навыка проведения гистероскопии. Однако определяющее значение в обучении врачей-ординаторов имеет правильная техника и алгоритм проведения гистероскопии. На этапе становления навыка выполнения данной операции решающую роль играет последовательность осмотра полости матки, цервикального канала, грамотное составление протокола операции с подробным описанием внутриматочной патологии и всех интраоперационных нюансов и осложнений.

Ключевые слова: гистероскопия, гистерорезектоскопия, протокол гистероскопии, ординаторы акушеры-гинекологи.

Составление грамотных протоколов манипуляций является важным навыком обучения в ординатуре и играет большую роль в развитии профессиональной культуры мышления молодых врачей и ординаторов различных специальностей. Гистероскопия, являясь золотым стандартом обследования полости матки, считается одной из безопасных медицинских малоинвазивных процедур, удобных для освоения молодыми врачами-гинекологами [10]. Распространенные в клинической практике протоколы гистероскопии, к сожалению, не стандартизированы и не являются документами, способными обучить формированию грамотного отчета по проведенной операции.

Включение в протокол таких ключевых структурных элементов, как пациент и медицинская команда, ис-

пользованное оборудование и его настройки во время операции, использованные расходные материалы, диагностический и оперативный приемы, осложнения, полученные результаты, а также рекомендации, повышает безопасность пациентов и документально подтверждает, что операция произведена в соответствии со стандартами качества.

Составление подробного и высококачественного отчета о процедуре гистероскопии — это показатель культуры мышления и высокого профессионализма врача и поэтому является необходимым навыком, получаемым во время обучения. Врач-гинеколог обязан уметь формулировать отчеты о процедуре гистероскопии/гистерорезектоскопии (далее гистероскопии) в течение всей своей профессиональной карьеры, и ординатура —

то самое время, когда необходимо научиться это делать. Грамотно составленный протокол отражает квалификацию специалиста.

В протоколе хирург описывает эндоскопическую картину и ее совпадение или расхождение с первичным диагнозом (возможным изменением диагноза) и дает рекомендации по дальнейшему ведению пациентки. Рассмотрение протокола операции во время консультации может быть чрезвычайно полезным при формулировании дифференциального диагноза и при выработке последующего лечебно-диагностического плана. При опасности возникновения осложнения (например, кровотечения после полипэктомии) подробный протокол предупреждает коллег эндоскопистов о том, где вероятно осложнение. Протокол также служит руководством для последующего наблюдения, поскольку время повторного обследования обычно указывается в тексте.

Современный протокол, как правило, создается в рамках компьютерной программы, и, соответственно, обеспечивает эффективный поиск, по ключевым словам, во время клинических исследований. Важно помнить, что протокол исследования (эндоскопии) также является юридическим документом, который может быть изучен в суде «для определения того, насколько качественно был выполнен медицинский стандарт обслуживания».

Грамотно составленный протокол несет в себе большое преимущество значение между хирургами-эндоскопистами. К примеру, особое значение имеет четкое описание типа миоматозного узла по классификации Wamsteker & de Blok (1995). Данная классификационная система включает в себя описательную характеристику расположения миоматозного узла, что имеет принципиальное значение не только для определения этапности операций, но так же их количества, риска интра- и послеоперационных осложнений. Согласно данной классификации субмукозные миоматозные узлы разделяются на 3 типа: 0 — субмукозный узел на ножке, 1 тип — субмукозные узлы на широком основании с интрамуральным компонентом менее 50%, 2 тип — узлы с интрамуральным компонентом более 50%. Первый и второй типы миоматозных узлов очень часто требуют предоперационной подготовки, повторных резекций, профилактики внутриматочных синехий с использованием противоспаечного барьера.

Следует также отметить значимость грамотного описания эндоскопической картины при внутриматочных синехиях. На сегодняшний день не существует единой классификации степени тяжести этой патологии, поэтому при описании гистероскопической картины и в заключении хирург должен указать используемую им классификационную систему.

Грамотно и «честно» описанный протокол отражает не только настоящую клиническую картину, но и настаивает хирурга на тот или иной объем оперативного вмешательства (особенно в случае неуспешной попытки вмешательства предыдущего коллеги), а также предупреждает развитие возможных осложнений.

На этапе обучения ординаторам очень важно осваивать технику проведения офисной гистероскопии по методике «no touch». Данная техника позволяет улучшить пространственно-визуальную ориентацию, выполнить гистероскопию наименее травматично, овладеть техникой работы эндоскопическими щипцами и ножницами, повысить навыки диагностической оценки. Кроме этого, данная методика имеет решающее значение для пациенток с бесплодием, а также для женщин в постменопаузе, которые значительно чаще имеют синехии цервикального канала [6].

Для повышения грамотности выполнения офисной гистероскопии хочется еще раз тезисно представить последовательность выполнения диагностического осмотра полости матки и цервикального канала, так как именно последовательное, четкое и максимально подробное описание внутриматочной и цервикальной патологии имеет определяющее решение для дальнейшей тактики ведения конкретной пациентки.

Для выполнения гистероскопии пациентку укладывают на операционном столе в положение для влагалищных операций. После обработки наружных половых органов и слизистой влагалища раствором антисептика по методике no touch во влагалище, а далее в цервикальный канал вводят офисный гистероскоп (с диаметром оптики 1,9–2,9 мм), далее последовательно производят осмотр цервикального канала, внутреннего зева, а затем — полости матки.

При отсутствии офисного гистероскопа операцию проводят по традиционной методике: шейку матки обнажают в зеркалах, фиксируют и низводят, после чего производится зондирование полости матки. Далее производится расширение цервикального канала дилататорами Гегара до № 7–9, после чего в цервикальный канал вводится гистероскоп (с диаметром оптики от 4 мм).

На первом этапе задача гистероскопии — диагностическая. Для этого в определенной последовательности осматривают форму и стенки цервикального канала, стенки и полость матки. Гистероскоп постепенно и медленно, не травмируя слизистую шейки матки, продвигается по направлению к полости матки, которая обычно хорошо визуализируется. Ориентирами, позволяющими убедиться, что гистероскоп находится в полости матки, служат устья маточных труб. После прохождения гисте-



Рис. 1. Компактный гистероскоп V.I.O.H. по ВЕТТОСНИ, короткая рукоятка, размер 4 мм, с каналом для полужестких операционных инструментов 5 Шр., с аспирационным и ирригационным клапаном для применения Single-Flow или Continuous-Flow

роскопом внутреннего зева шейки матки необходимо выждать время, пока полость матки не заполнится достаточным объемом жидкости (для улучшения видимости). В этом положении необходимо оценить панорамную картину полости матки: ее размер, форму, рельеф стенок, наличие деформаций или прочей внутриматочной патологии. Далее производится более детальный осмотр полости матки в определенном направлении (по часовой или против часовой стрелки). Последовательно (иногда контактно) осматриваются дно полости матки, устья маточных труб, передняя и задняя стенки полости матки, область перешейка и вновь цервикальный канал. При осмотре необходимо обращать внимание на цвет и толщину эндометрия, его соответствие фазе менструального цикла, наличие патологических образований и включений, состояние устьев маточных труб. Далее при наличии показаний могут быть выполнены различные внутриматочные хирургические вмешательства: прицельная биопсия эндометрия, полипэктомия, миомэктомия, удаление внутриматочной системы (ВМС) и других инородных тел, рассечение синехий и внутриматочных перегородок и др. [5].

Аппаратное, инструментальное и анестезиологическое обеспечение. Для проведения гистероскопии необходимо специальное оборудование, которое имеет достаточно сложный алгоритм настройки и функционирования и включает следующие компоненты: а) инструмент, которым проводится процедура (гистероскоп/гистерорезектоскоп), б) оборудование, подающее среду для растяжения полости матки (гистеропомпа, подвесная чаша, манжета/груша для создания давления в емкости) и обеспечивающее должный контроль за давлением в полости матки, скоростью подачи и дефицитом жидкости, в) эндоскопическую камеру с системой фиксации видео/фотоизображения и монитором для наблюдения

операционной картины, г) оборудование и инструменты для обеспечения воздействия энергии (механической, электрической, световой и др.) на ткань или объект в полости матки [4, 7]. Для стандартной гистероскопии и гистерорезекции необходимо проведение анестезиологического пособия. Необходимость, целесообразность, возможность и согласие на проведение анестезии оговариваются с пациентом перед операцией. Офисная гистероскопия по Бетокки в подавляющем большинстве случаев не требует анестезии и выполняется при помощи современных тонких хирургических жестких гистероскопов [3, 4, 7], Рис. 1.

Используемое оборудование, инструментарий, режимы, настройки и функционирование во время операции должно быть отражено в соответствующем разделе протокола. Отметим, что сегодня большинство используемых протоколов гистероскопии не включает данный раздел, что является на наш взгляд недопустимым, так как не позволяет провести анализ параметров, при которых проводилось вмешательство.

Фото- и видео документирование операции. Обзор изображений, выбор и описание обычно составляют начальный этап при составлении отчета и должны фиксировать сущность того, что было выявлено и сделано во время процедуры. Первым шагом является просмотр всех изображений, сделанных во время процедуры, и выбор репрезентативных изображений всей нормальной анатомии, любого отклонения во время процедуры, а также этапов и результатов диагностического или оперативного вмешательства. После отбора подходящие изображения должны сопровождаться кратким текстовым описанием. В идеале изображения должны быть выбраны так, чтобы они отображались в анатомической последовательности в конечном отчете (например, по-

следовательные изображения от уровня внутреннего зева полости матки до устьев правой и левой маточной трубы).

Как только этот аспект создания отчета будет завершен, следует обратить внимание на письменную часть отчета, которая содержит несколько ключевых структурных элементов [1, 2, 8]:

1. Дата процедуры.
2. **Идентификационные данные пациента.** Должны включать полное имя пациента, номер медицинской карты и дату рождения.
3. **Эндоскопист (ы) / помощник (и).** Все участники операционной команды, участвовавшие в данной процедуре, должны быть отражены в отчете.
4. **Документация истории болезни и физическом состоянии.** История болезни пациентов должна включать в себя сопутствующие диагнозы или проблемы, которые могут иметь отношение к гистероскопии и потенциально приводить к осложнениям вмешательства (например, заболевания сердечно-сосудистой и легочной систем, тревожные расстройства и геморрагический диатез, связанные с антикоагулянтами).
5. **Информированное согласие.** Подтверждает, что перед процедурой эндоскопист предоставил пациенту объяснение техники процедуры, а также ее преимущества, риски и альтернативы.
6. **Эндоскопическая процедура.** Название процедуры следует вводить как можно более конкретно. Если во время процедуры проведено хирургическое вмешательство, то это обязательно должно быть запротоколировано.
7. **Показания к применению.** Необходимо указать все показания для проведения процедуры.
8. **Тип эндоскопического инструмента.** Указать в протоколе номера моделей и последовательность используемых инструментов.
9. **Медикаментозное лечение.** Назначение местных анестетиков или седативных средств, доза каждого лекарства, использованного во время процедуры, должны быть задокументированы. Если используется контролируемая анестезия (управляемая седация), врач, проводящий исследование, должен указать в протоколе «под анестезией».
10. **Глубина обследования по отношению к анатомии органа.** Глубина обследования по отношению к анатомическому строению органа должна быть представлена как в тексте, так и в виде фото-и/или видеоизображений (например, полип в цервикальном канале). Если обнаруживаются следы ранее проведенного хирургического вмешательства, они также должны быть подробно описаны и задокументированы.

11. **Факторы, приводящие к ограничению обследования.** Ограничения, включающие плохую подготовку: физиологические (дни менструации и т.д.) и патологические состояния (дни аномального маточного кровотечения и т.д.), доброкачественную или неопластическую обструкцию (например, опухоль шейки матки, значительно деформирующая цервикальный канал и т.д.) или анатомические факторы (рубец в нижнем сегменте матки, приводящий к деформации или атрезии цервикального канала), а также неадекватное поведение пациента — должны быть соответствующим образом отмечены в протоколе.
12. **Полученные образцы ткани или жидкости (биоптаты).** В протоколе должно присутствовать описание местоположения и количество взятых биопсий ткани, полипов эндометрия или иных патологических образований. При наличии жидкого содержимого в полости матки эндоскопист должен документировать объем и характеристики извлекаемой жидкости.
13. **Операционные и диагностические находки.** Операционные и диагностические находки следует описывать в той последовательности, в которой они встречаются. Полипы должны быть описаны по морфологии, размеру (в миллиметрах), методу извлечения и полноте удаления и извлечения. Должны быть задокументированы соответствующая стадия болезни (синдром Ашермана) или аномалии (неполная внутриматочная перегородка). Терапевтические вмешательства, в том числе неожиданные, также должны быть включены в этот раздел. Если используются эндоскопические инструменты (например, щипцы для извлечения инородных тел, электроды) или вскрыты одноразовые инструменты (например, стенты), они должны документироваться как можно более подробно (например, производитель, название устройства, размер). Это имеет значение для последующих процедур, особенно когда указывается удаление/миграция стента или последующие процедуры. Если медикаменты вводятся эндоскопически, необходимо указывать место введения и объем (дозу) введенного препарата.
14. **Диагностическое заключение.** Некоторые эндоскопические программы автоматически заполняют поле описания, основываясь на том, какой текст выбран или вводится в соответствии с результатами проведенного исследования. В связи с этим следует быть внимательным, поскольку в заключении не должно быть просто повторения результатов (Рис. 2).
15. **Результаты оперативного вмешательства (если таковые имеются).** Если был проведен опера-

КЛИНИКА СЛ

ФИО _____
Дата рожд _____
Тел _____
e-mail _____
Дата процедуры _____
Время
Нач _____ часов _____ мин
Кон _____ часов _____ мин

Он бригада: хирург - Ключаров И.В асс хирурга – М/С –

Информированное согласие пациентки : подпись _____

Протокол гистероскопии

Показания:

<input type="checkbox"/> Подслизистая миома матки
<input type="checkbox"/> Внутриматочная перегородка
<input type="checkbox"/> Внутриматочные синехии
<input type="checkbox"/> Полип эндометрия
<input type="checkbox"/> Гиперплазия эндометрия

<input type="checkbox"/> Удаление остатков внутриматочного контрацептива
<input type="checkbox"/> Бесплодие
<input type="checkbox"/> Рак эндометрия
<input type="checkbox"/> Другое (описать ниже)

Диагноз:

Анестезия да / нет

Премедикация да / нет

Обработка перед процедурой / накануне дня операции / с утра в день процедуры:

Свечи 0,5% раствором хлоргексидина другое _____

Гистероскоп: Диагностический / жесткий d 3,5 мм / Операционный / Альфа-скоп / Элепс < 5,0 >

Используемая среда для расширения 0,9% NaCl 5% глюкоза другое: _____

Объем использованной среды 200 / 400 / 1000/ 1400 / 2000 / _____

Параметры гистеропомпы / без гистеропомпы Эндомед/ Крыло / Storz / Xion

Давление - _____ мм рт ст Поток - _____ мл в мин Активная аспирация - _____ мм рт ст

Дата п/м _____

Цервикальный канал: свободный, прямолинейный / изогнутый вверх, Книзу / влево / вправо / внутренний зев сужен / раскрыт / полип /наботовы кист

Полость матки: (не) деформирована, форма треугольная, неправильная

Полипы: единичные / множественные (____), по правой / левой / передней / задней стенкам, в области трубных углов справа/слева

Гиперплазия: диффузная / локальная в дне, по передней, задней, правой, левой стенкам

Синехии: _____

Перегорodka: _____

Миома: _____

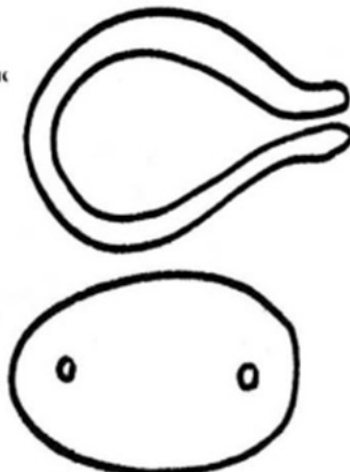
Проведена:

видеозапись, фото, биопсия

Осложнения диагностики:

<input type="checkbox"/> Анестезия
<input type="checkbox"/> Положение пациентки
<input type="checkbox"/> Расширяющая среда
<input type="checkbox"/> Хирургические:
1. Перфорация матки
2. Кровотечение
<input type="checkbox"/> Электротравмы

<input type="checkbox"/> Отсроченные осложнения:
1. Инфекция
2. Формирование синехий
<input type="checkbox"/> Оставление инструмента (части)
<input type="checkbox"/> Сохранение симптоматики заболевания после проведенного вмешательства



Заключение:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Рис. 2. Протокол гистероскопии

тивный прием, его результат документируется (например, был достигнут отличный гемостаз).

16. **Осложнения (если они возникли).** Осложнения документируются как можно более подробно, как и то, что было сделано для их устранения (например, коагуляция ложа полипа для предотвращения кровотечения из питающего сосуда). Список возможных осложнений гистероскопии должен быть представлен в протоколе и, что более важно, заранее известен врачу, равно как диагностические критерии осложнений и терапевтические мероприятия [4].
17. **Оценка переносимости процедуры.** При проведении офисной гистероскопии анестезия, как правило, не требуется [3, 9]. Тем не менее, мы считаем, что необходимо проконтролировать, как себя чувствовал пациент во время процедуры с использованием визуально-аналоговой или лицевой шкалы боли (рис. 2). При наличии болевой компоненты это позволит своевременно назначить анальгетик и дополнительно проконтролировать состояние пациентки в течение дня.
18. **Обратная связь, контакты и действия при возникновении вопросов или осложнений.** Включает описание того, куда пациент отправится после процедуры и может включать адрес, телефон для связи, название медицинского учреждения, куда обратится за помощью пациент в случае возникновения серьезного осложнения или куда может быть госпитализирован.
19. **Рекомендации по последующему уходу.** Включает послеоперационные назначения, которые назначаются индивидуально.
20. **Выполнение критериев, характеризующих качество оказания медицинской помощи [4].** Поскольку протокол исследования предоставляет инструмент документирования достижения различных показателей качества, то цифровые показатели могут быть использованы как при обобщающем анализе, так и при разборе частных ситуаций. Соответствующие критерии должны быть указаны.
21. **Результат морфологического исследования.** Окончательный отчет по эндоскопии должен включать результаты морфологического исследования, а также коррекцию плана наблюдения

и лечения при необходимости. Другие элементы, не указанные в официальных рекомендациях, должны документироваться и включаться в протокол.

22. **Документирование участия.** Необходимо документировать степень персонального участия каждого члена операционной бригады в операции, а также врача, лечащего пациентку на амбулаторном этапе. Перед началом анестезиологического пособия/управляемой седации каждого пациента следует спросить, есть ли другие врачи, которые хотели бы получить копию отчета; включение этих лиц в рассылку обеспечит непрерывность медицинской помощи.

По мере прохождения ординаторами практической подготовки, они, несомненно, столкнутся с наличием у персонала своего уникального «эндоскопического лексикона». Этот лексикон может стать существенным препятствием для обучаемого. Наша рекомендация заключается в том, чтобы «уникальные эндоскопические фразы» записывались для расширения эндоскопической лексики в небольшой блокнот. После завершения гистероскопии необходимо заранее согласовать проект содержания протокола с лечащим врачом до того момента, как будет распечатана и подписана окончательная версия протокола.

Таким образом, качественное, логически грамотно выстроенное документирование проводимой процедуры — это навык, приобретаемый молодым врачом вместе с освоением своей специальности. Использование в качестве протоколов для обучения документов, в которых не отражены существенные компоненты процедуры и нарушены организационные цепочки, приведет к механическому воспроизведению манипуляции без понимания важных механизмов функционирования аппаратуры, патогенеза, диагностики, а также лечения и профилактики внутриматочной патологии и возможных осложнений процедуры. Таким образом, подготовка грамотных высококачественных эндоскопических отчетов не только обеспечивает высокий уровень медицинской помощи пациенту, но также играет важную роль в формировании у ординаторов грамотного, профессионального лексикона и эндоскопических навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдов А.И., Стрижаков А.Н., Новрузова Н.Х. Осложнения оперативной гистероскопии: профилактика и лечение. // Вопросы гинекологии, акушерства и перинатологии. 2016. Т. 15. № 6. С. 52–60.
2. Ключаров И.В., Морозов В.В., Гайнеева З.А., Кливленд Г.О., Устинова Е.М. Безопасность и переносимость хирургической гистероскопии по Бетокки в женской консультации. // Акушерство и гинекология. 2017. № 7. С. 114–119.
3. Ключаров И.В., Морозов В.В. Электрическая энергия при гистероскопии. // Практическая медицина. 2017. № 7 (108). С. 47–50.

4. Ключаров И.В., Прохоров Е. И., Борисов С.Л., Кадыров Р.Ф., Фахрутдинов Р.Н. Предустановленное и реальное давление в полости матки и точность наших гистеропомп. // Практическая медицина. 2015. № 4–1 (89). С. 79–82.
5. Крутова В. А., Мелконьянц Т.Г., Титова А. Н. Гистероскопия / Учебно-методическое пособие для клинических ординаторов и практических врачей. Краснодар, 2016. 49 с.
6. Опыт применения противоспаечного барьера при лечении больных с синдромом Ашермана / Макаренко Т.А., Ульянова И.О., Никифорова Д.Е. // Журнал акушерства и женских болезней. 2016. № 5. С. 29–32.
7. Практическая медицина. 2015. № 4–1 (89). С. 79–82.
8. Roorda A. K., Triadafilopoulos G. Fellow's guide to generating the endoscopy procedure report. *Gastrointest Endosc* 2010; 72: 803–5.
9. Lieberman D, Nadel M, Smith RA, et al. Standardized colonoscopy reporting and data system: report of the Quality Assurance Task Group of the National Colorectal Cancer Roundtable. *Gastrointest Endosc.* 2007;65: 757–66.
10. Siristatidis C.S., Miligkos D. S., Klyucharov I. V., Vrachnis N., Iliodromiti Z., Chrelias C., Kassanos D., Bitzer J., Bettocchi S. Constructing a protocol for the evaluation of resident's competency with office hysteroscopy. *Gynecological Surgery*. 2013. T. 10. № 3. С. 193–197.

© Ключаров Игорь Валерьевич (klyucharovi@outlook.com), Макаренко Татьяна Александровна (makarenko7777@yandex.ru),
 Жунецова Дарья Евгеньевна (dashsemch@mail.ru), Бетева Мария Павловна (beteva96@yandex.ru).
 Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Казань

ОБЩЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК КОНЦЕПТ ПЕДАГОГИКИ

PUBLIC EDUCATION AS A CONCEPT OF PEDAGOGY

E. Kornienko

Summary. This article is primarily interesting from historical and scientific point of view. The legacy of the Russian educator of the 2nd half of the XVIII century N. I. Novikov is the subject of many studies in various fields of knowledge, including pedagogy. The subject of the article is the issue of public education. The author's goal is due to a special historical interest in the structure and content of public education. The article proves relevance of the pedagogy ideas of the past.

Keywords: pedagogy, education, public education, concept, state, society.

Актуальность вопроса общественного воспитания не вызывает сомнения. Россия на современном этапе является наследницей страны, в которой долгое время существовала система «коммунистического воспитания», дающая педагогические и ценностные установки всем членам социума. Во время существования указанной системы науке и образованию безапелляционно приписывался партийный, классовый характер; а также ключевой принцип — воспитание коллективом. В перспективе этого исторического наследия необходимо отметить, что идеологическая ангажированность образования звучит вновь, но нельзя отрицать, что в положительном контексте. На самом деле, воспитание детей в дошкольных и школьных образовательных учреждениях и подготовка специалистов в средних и высших образовательных учреждениях должна удовлетворять запросам общества. Если рационально сопоставить ценностные и идеологические системы как ранее существующие, так и формирующиеся на современном этапе, то возможно найти применимые и востребованные в настоящий момент педагогические явления, как нейтральные (чаще с точки зрения идеологического начала), так и важные с позиции запросов общества.

В связи с вышесказанным считаем необходимым обратиться к историческому материалу и интегрировать его в целевой и содержательный фрагменты системы общественного воспитания.

История педагогики указывает на примеры общественного воспитания. Так, в обществе древней Спарты главным социальным принципом, как бы непедagogично

Корниенко Елена Ревовна
К.п.н., доцент, Северный государственный
медицинский университет
er-kor@mail.ru

Аннотация. Настоящая статья представляет собой прежде всего историко-научный интерес. Наследие русского просветителя II половины XVIII века Н. И. Новикова является предметом рассмотрения многих исследований в различных областях знаний, в том числе в педагогике. Предметом рассмотрения в статье становится вопрос общественного воспитания. Цель автора обусловлена специальным историческим интересом в отношении устройства и содержания общественного воспитания. Доказана актуальность идей педагогики прошлого (The article proves relevance of the pedagogy ideas of the past).

Ключевые слова: педагогика, воспитание, общественное воспитание, концепт, государство, общество.

это звучало, было уничтожение человеческих недостатков или слабостей (речь идет о человеке, говоря современным языком, с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью); а ценность человеческой жизни была в этом случае сведена на нет. Спарта — это феномен общественного воспитания.

Система обучения в Афинах в общем характеризуется общественным характером; однако принцип разделения людей на аристократов и тружеников (рабов) не соотносился с гуманным подходом к человеку. Презрение к труду заимствовали древние римляне, хотя изначально земледelec и семьянин считались «гражданами» и имели общественное признание.

Таким образом, античная эпоха дала нам разные образцы общественного воспитания, с проявлением как положительного, так и отрицательного начала в формировании личности [1].

В связи с рассматриваемым вопросом обратимся к наследию русского просветителя II половины XVIII века Н. И. Новикова. Интересными в рамках нашей дискуссии об общественном воспитании являются выпуски Н. И. Новиковым как редактором и издателем приложений к газете «Московские ведомости», как-то — журнала «Прибавления к Московским ведомостям» (1783–1784). Окраска данной газетной периодики была просветительская, поэтому его относим по содержанию к информационным изданиям; однако идейная направленность обусловлена педагогическими и экономическими материалами. Итак, обратимся к теме воспитания в наследии русского просветителя.

Статья, публиковавшаяся на протяжении 23-х номеров «Прибавлений к Московским ведомостям», «О воспитании и наставлении детей для распространения общепользных знаний и всеобщего благополучия» прежде всего знаменует тем, что в ней Н.И. Новиков исследовал понятие «педагогика», придав ему точный смысл: *«Между тем истинно то, что воспитание есть весьма запутанное, трудное дело, в котором весьма удобно и различно можно что-нибудь упустить и в котором, однако, всякое упущение причиняет вечный вред, если не будет примечено и поправлено заблаговременно. Оно есть особенная тонкая наука, предполагающая себе многие знания и в исполнении требующая много наблюдательного духа, внимания и просвещенного практического рассудка. И так никто не рождается с нею; и не постигают ее также в течение жизни, подобной жизни какого-либо растения или бабочки; но должно научиться ей из благовыбранного чтения, из опыта и размышления»* [5, с. 260]. Решение этой языковой аналитической задачи осложнялось тем, что просветитель-педагог больше опирался на понятийный аппарат зарубежных педагогов. Передовыми в то время были системы воспитания франко-швейцарского философа, писателя и мыслителя Ж.-Ж. Руссо (принцип естественного воспитания) и английского педагога, философа Дж. Локка (систематическое дисциплинированное воспитание).

Учитывая определенные черты педагогики просветителей, Н.И. Новиков дает следующее определение педагогике как науке: *«Посему неудивительно, что сия наука (она называется педагогикою) еще мало известна; неудивительно и то, что она особенно неизвестна тому классу людей, которым здесь обыкновенно поручается приватное воспитание, и, может быть, иногда по недостатку лучших и должно быть поручаемо; но неудивительно ж и то, что воспитание во многих домах еще худо»* [5, с. 260].

Воспитание вообще понимается русским просветителем как общественное; так, во «Введении» к указанной статье легко вычлняются языковые реалии, репрезентирующие концепт «Общественное»: *«благополучие человеческого, воспитание для государства; благополучие народа, единое воспитание, овладеть сердцами граждан, воспитание юношества для государства, худые люди и негодные граждане, др.»* [5, с. 257–258].

Воспитательная практика, по мнению, Н.И.Новикова — это общественная забота: *«процветание государства, благополучие народа зависит неотменно от доброты нравов, а доброта нравов — неотменно от воспитания»* [5, с. 258]. Бескомпромиссный подход педагога к воспитанию заключается в умышленном формировании людей «по лекалу»: *«Единое воспитание*

есть подлинный творец добрых нравов; чрез него вкус добродетели, привычка к порядку, чувствование изрядного, чрез него отечественный дух, благородная (на истине и знании основанная) народная гордость, презрение слабости и всего прикрашенного и маловажного, любовь к простоте и к натуре со всеми другими человекодружественными, общественными и гражданскими добродетелями должны овладеть сердцами граждан» [5, с. 258].

Воспитание, хотя и является иррациональным процессом, нельзя считать всеобщим, если от него отстраняются правители страны. Важно в связи с этим отметить, что в настоящее время регулярно в г. Москва ведет свою работу Съезд уполномоченных по правам ребенка в субъектах Российской Федерации. На одном из них Президент России Владимир Путин <http://www.rfdeti.ru/news/8987-vladimir-putin-napravil-privetstvievuchastnikam-h-sezda-upolnomochennyh-po-pravam-rebenka-v-subektah-rf> приветствовал участников: *«Защита прав и интересов детей, воспитание подрастающего поколения в духе патриотизма и непреходящих духовных, моральных ценностей — основа нравственного благополучия общества и уверенного развития страны. Сегодня в России этим важнейшим проблемам уделяется самое пристальное внимание государства»* [6]. Также свое приветствие участникам Съезда направил Святейший Патриарх Московский и всея Руси: *«Вопрос воспитания детей и молодежи всегда актуален, ибо без этого невозможна преемственность поколений, передача базовых знаний и духовно-нравственных норм, сохранение религиозных и культурных традиций. В конечном итоге будущее человеческой цивилизации напрямую зависит от того, кого и как мы воспитаем сегодня»* [6].

Такое целеполагание в отношении воспитания молодого поколения, видимо, есть следствие понимания со стороны руководства страны фактической задачи взращивания человека, нужного государству. Нельзя не отметить здесь параллель с взглядами педагогики прошлого, в частности Н.И. Новикова: *«должность же государству в отношении к детям их есть та, чтоб в оных доставить ему полезных граждан: то явствует, что благополучие детей и польза их государству составляют существенные части предмета воспитания»* [5, с. 261]. Таким образом, педагогические параллели дают основания прийти к простому заключению, что в истории человечества всегда важной составляющей не только для педагогов, но и для правителей (напр., в настоящее время государственная политика в области воспитания детей) было воспитательное влияние на общество: *«Толико важно воспитание юношества для государства и для всеобщего отца великого сего семейства, то есть для правителя. Великая мо-*

нархиня наша, зная сие, с самого начала достославного своего правления неутомимое прилагает попечение о распространении в империи своей доброго воспитания» [5, с. 258].

Ключевым мотивом Н.И.Новикова, обусловившим доктрину общественного воспитания граждан, было желание найти такой модус духовной жизни человека, который способствовал бы благополучию всего общества; в силу этого он заявлял: «главная часть воспитания, имеющая предметом образование сердца и называемая учеными нравственным воспитанием» [5, с. 263]. В итоге, по Н.И.Новикову, воспитание должно привести «к добродетели, религии и христианству» [5, с. 279] как общественным явлениям. Отметим, что идея морали на протяжении веков развивалась одновременно с идеей человека как существа социального, то есть общественного.

В более специальном смысле вопрос о воспитании детей педагог решал посредством «требований» к родителям и государству: во-первых, «обязанность родите-

лей воспитывать детей своих как возможно лучше основывается на должностях их детям, государству и самим себе» [5, с. 261]; во-вторых, как указывалось выше, «должность же государству в отношении к детям их есть та, чтоб в оных доставить ему полезных граждан» [5, с. 261].

Именно система общественного воспитания качественно влияет на формирование социально важных качеств у молодого поколения. Без сомнения, только в обществе могут быть сформированы гражданственность, патриотизм, социальная активность и т.д.

Таким образом, общественное воспитание, в соответствии с позицией мыслителей В.В.Зеньковского и Н.Н.Иорданского,— это воспитание в конкретном обществе социально активного человека, для которого общественные интересы выступают приоритетом в жизни и деятельности; следовательно, формирование личности в соответствии с общественным идеалом, определяемым государством, позволяет подготовить качественно новое поколение людей [2, 3].

ЛИТЕРАТУРА

1. Жураковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики / Под ред. и со вступит. стат. И. Ф. Свядковского. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. 509 с.
2. Зеньковский В. В. Педагогика. — Клин, 2002. 222 с.
3. Иорданский Н. Н. Основы и практика социального воспитания. — М.: Работник просвещения, 1925. XIV. 387 с.
4. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: Учебник. — М.: Гардарики, 2005. 269 с.
5. Н.И.Новиков и его современники. Избранные сочинения. — М.: Изд-во АН СССР, 1961. 532 с.
6. Съезд уполномоченных по правам ребенка в субъектах Российской Федерации [Электронный ресурс] URL: https://ruskline.ru/news_rl/2014/10/06/vladimir_putin_vospitanie_podrastayuwego_pokoleniya_v_duhe_patriotizma_osnova_uverennogo_razvitiya_strany/ (дата обращения 19.10.19)

© Корниенко Елена Реевна (er-kor@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СИНЕРГИЯ НОВОСТНЫХ КОНТЕНТОВ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ¹

Кулик Алла Дмитриевна

Д.п.н., профессор, Российский университет дружбы народов
pesochek08@mail.ru

SYNERGY OF NEWS MEDIA CONTENT IN PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

A. Kulik

Summary. The study is devoted to the use of modern mass media in teaching Russian as a foreign language.

The purpose of research is to identify and complex considering the relevance of the materials of the Russian mass media in teaching Russian as a foreign language, as well as the theoretical justification of the effectiveness of the synergy of the texts of the media in professionally-oriented teaching Russian as a foreign language.

Research problem: conducting the intertextual analysis of the Russian news content; determination of the most relevant language training material for professionally oriented classes in Russian as a foreign language.

Language globalization and development of information technologies influence the evolution of the Russian language. The language of the mass media reflects the speech changes in all spheres of public life, which leads to the use of authentic news texts as educational material for students of intermediate and advanced levels of proficiency in Russian as a foreign language. The use of texts of newspaper periodicals contributes to the formation of intercultural and interlingual competence, introduces foreign speakers to the real language reality. The content value of news reports motivates students to develop professional speech competence in Russian due to its natural content.

The main research methods were the synthesis of descriptive-analytical and distributive approaches, the method of substantive generalization.

Keywords: language education, Russian as a foreign language, professionally-oriented education, mass media, media texts, authentic texts, mass media materials, newspaper, mass culture, intercultural communication.

Аннотация. Исследование посвящено вопросам использования в обучении русскому языку как иностранному современных средств массовой информации.

Цель исследования заключается в выявлении и комплексном рассмотрении актуальности материалов российских массмедиа в обучении русскому языку как иностранному, а также теоретическое обоснование эффективности синергии текстов средств массовой информации в профессионально ориентированном обучении русскому языку как иностранному.

Задачи исследования: провести интертекстуальный анализ российских новостных контентов; определить наиболее релевантный языковой учебный материал для проведения профессионально ориентированных занятий по русскому языку как иностранному.

В статье автор обосновывает, что языковая глобализация и развитие информационных технологий влияют на эволюцию русского языка. Язык средств массовой информации отражает речевые изменения во всех сферах общественной жизни, что обуславливает использование аутентичных новостных текстов в качестве учебного материала для студентов среднего и продвинутого уровней владения русским языком как иностранным. Использование текстов газетной периодики способствует формированию межкультурной и межъязыковой компетенции, знакомит инофонов с реальной языковой действительностью. Контентная ценность новостных сообщений мотивирует обучающихся развивать профессиональную речевую компетенцию на русском языке благодаря своему естественному содержанию.

В качестве основных методов исследования послужили: синтез дескриптивно-аналитического и дистрибутивного подходов, метод содержательного обобщения.

Ключевые слова: языковое образование, русский язык как иностранный, профессионально ориентированное обучение, средства массовой информации, тексты средств массовой информации, аутентичные тексты, медиаматериалы, газета, массовая культура, межкультурная коммуникация.

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФНФ, проект 000-000

Введение

Использование новостных контентов средств массовой информации (далее — СМИ) для обучения русскому языку как иностранному (далее — РКИ) в аутентичном контексте представляет собой двойную проблематику: с одной стороны, СМИ обеспечивают обучающимся доступ к аутентичному языку, используемому в реальной жизни, с другой стороны, тексты массмедиа выступают в роли категоричной и безапелляционной идеологии, ориентированной на формирование определенного мнения реципиентов, при этом они выступают мощным инструментом воздействия на институты власти и на коллективное сознание, отвечая при этом за международный и внутрирегиональный имидж страны. Так как массовая коммуникация как процесс общения иницируется и поддерживается деятельностью основных субъектов-участников (государственными структурами, крупными предпринимателями, массмедиа, и, соответственно, запросами и ожиданиями целевой аудитории), аподикритична релевантность аутентичного языка СМИ в профессионально ориентированном обучении РКИ студентов нелингвистических специальностей, а именно при подготовке специалистов в сфере бизнеса, управления, политологии или дипломатии.

Источники и методы

Опираясь на работы отечественных (Е.В. Рощина, 1978; С.К. Фоломкина, 2005; Н.Е. Меркиш, 2008; О.А. Могилевская, 2010; Е.О. Менджеричкая, 2017; Л.П. Халяпина, 2017) и зарубежных исследователей (R. Fowler, 1991; I. Pododimenko, 2016), а также личный практический опыт, проанализированы и определены плюсы учебной работы с аутентичными текстами новостных контентов.

При подготовке высококвалифицированного международного специалиста необходимы: свободное владение одним или несколькими иностранными языками на профессиональном уровне, межкультурная и межъязыковая компетенция, знание особенностей культурно-специфического компонента лексического значения иноязычных слов. Язык в сфере профессиональной коммуникации отличается чёткостью репрезентации лексического материала, императивным тоном речи и сложной терминологической системой. По этой причине наиболее аподикритичным на уроках РКИ в профессионально ориентированном обучении является использование аутентичного текста, а именно репрезентация и исследование дискурсивной структуры новостных сообщений деловой направленности и их лексико-грамматических особенностей.

РКИ — эффективное средство социальной и профессиональной ориентации обучающихся в неязыковом

вузе, а профессионально ориентированное обучение РКИ — процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе, ориентированный на чтение литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии [4; 5; 6, p. 38].

Главный принцип в профессионально ориентированном преподавании РКИ — это обучение навыкам профессиональной межкультурной коммуникации, владение которыми в последующем позволит выпускнику высшего учебного заведения успешно осуществлять деловое и обиходно-деловое общение с представителями различных стран и культур в сфере конкретной профессиональной деятельности.

Базовые принципы профессионально ориентированного обучения: коммуникативность (формирование мыслительной деятельности в ситуации многократного общения) и проблемность (развитие личности в условиях речевой деятельности).

Каждый фактор, имеющий значение для мира или региона, освещается в новостях. Согласно концепции Р. Фаулера (1991), новости — это способ репрезентации мира в языке, а в тексте новостей находит своё отражение каждая конкретная форма языкового выражения. Например, выбор определённой формулировки или синтаксического варианта имеет свою конкретную причину — всегда есть способы сказать одну и ту же мысль по-разному, и они (способы) не выбираются выборочно или посредством случайных альтернатив [5, p. 5].

Весь новостной контент полностью наполняется аутентичными текстами, а именно сообщениями, «взятыми из реальности вне урока». Согласно исследованиям к.п.н. Н.Е. Меркиш (2008), под аутентичным материалом подразумевается текст, созданный носителями языка для носителей языка не для обучения. Язык СМИ ярко иллюстрирует связь слова с реальной языковой действительностью, служит образцом употребления лексики в естественной речи и демонстрирует типичные ситуации её использования, формирует адекватные для российской реальности ассоциативные связи между словом и естественной средой его функционирования [2, с. 106].

Выбор новостных сообщений коррелирует с потенциальной профессией студентов, таким образом, профессионально ориентированное обучение РКИ сосредоточено на:

- ◆ чтении литературы по специальности;
- ◆ изучении и расширении активного словарного запаса: профессиональной лексики, терминосистемы, аббревиации и пр.;
- ◆ приобретении и углублении специальных знаний и умений, способствующих профессиональному

- становлению личности в различных областях российской науки и производства;
- ◆ получении фоновых знаний, смежных с будущей профессией;
- ◆ установлении межпредметных связей в профессиональном обучении;
- ◆ активизировании накопленной информации о стране изучаемого языка и специфике профессиональной деятельности на территории России;
- ◆ углублении знаний о России и процессах, происходящих в стране на данный момент — новости из российских СМИ должны быть обязательно свежими.

Профессионально ориентированное образование в рамках знаково-контекстного обучения — это форма активного обучения, предназначенная для использования в высших школах и сосредоточенная на профессиональной подготовке инофонов. Обучение реализуется посредством систематического использования профессионального контекста и постепенного насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности, что ярко отражается в новостных текстах различной тематики, выбор которой варьируется в зависимости от педагогических целей преподавателя РКИ.

Язык СМИ является не только «важнейшим кодом, структурирующим систему взаимодействия человека с реальностью, но и средством, обеспечивающим организованное ментальное представление нашего опыта, что указывает на его когнитивную роль», при этом язык СМИ формирует убеждения и считается идеологически нагруженным [1, с. 61]. «Наряду с вербальным и медийным уровнями, важнейшей составляющей языка СМИ является уровень концептуальный, или когнитивно-идеологический» [3, с. 52], поэтому при выборе российского новостного контента преподаватель РКИ:

- ◆ принимает во внимание специфику политики государства, экономическое и культурное развитие, особенности менталитета, а также религиозные воззрения, «характерные» для родины и/или постоянного места жительства обучающихся;
- ◆ принимает во внимание внешнеполитическую позицию иностранных государств по отношению к России, откуда приехали студенты или в чьей стране происходит обучение РКИ;
- ◆ «расшифровывает» и объясняет политико-идеологические и мировоззренческо-цивилизационные аспекты новостных сообщений российских СМИ, даёт адекватную и релевантную характеристику данному учебному материалу (в особенности это актуально в профессионально ориентированном обучении на таких специальностях, как: «Международные отношения», «Мировая экономика», «Мировая политика» и пр.);

- ◆ тактичен и объективен при обращении к сознанию студентов-инофонов посредством медиа-идеологии, лежащей за языковыми структурами и ментальными предтекстовыми стратегиями, которые предшествуют созданию новостного сообщения.

Язык СМИ — это важный и наиболее современный источник получения информации об обществе и культуре изучаемого языка, который эффективно повышает языковую (лексическую, семантическую, грамматическую, орфографическую, орфоэпическую) и коммуникативную (лингвистическую, стратегическую, дискурсивную, социокультурную и речевую) компетенции, а также является преобладающим мотивационным компонентом учебной деятельности инофонов.

Актуальность аутентичных материалов российских массмедиа в обучении РКИ заключается в следующем:

1. Медиалингвистический корпус обеспечивает простой доступ к реальной языковой действительности, насыщенной фактами иной культуры, актуальной для исследовательских и учебных целей. В тексты новостных сообщений автором/журналистом априори закладываются культурно-материальные, исторические, географические и прагматические принципы, чёткое понимание которых формирует у инофонов фоновые знания, позволяющие правильно расшифровывать культурный код текста.
2. СМИ являются важным лингвистическим институтом, способствующим развитию чувства языка и языковой догадки. Информационная база медиатекстов составляет большую часть языка и оказывает непосредственное влияние на современное речепотребление. Использование аутентичных текстов СМИ формирует у инофонов компетентное представление об употреблении языка и отражает естественное речевое поведение в российском социуме.
3. Способы употребления языковых средств и национально-культурных коннотативных значений средствами массовой информации формируют определённую лингвокультурную общность:
 - ◆ в газетных текстах представлен обширный спектр языковых средств, а также приведены примеры диалектов, социолектов, профессионального сленга и т.д.;
 - ◆ в медиатексте наглядно иллюстрируется, каким языком освещают новости теле- и радиоведущие, журналисты, а также люди мировой и региональной значимости;
 - ◆ как носители русского языка оперируют языком в процессе формирования, поддержания или дискредитирования имиджа;

- ◆ при налаживании отношений в информационном пространстве с целевой аудиторией;
 - ◆ освещены стратегические эффекты дискурсов политических и других медиаобразов.
4. Медийный дискурс не только играет ключевую роль в формировании мировоззренческих взглядов народонаселения и гостей страны, но и помогает инофону раскрыть социально значимую информацию об обществе. СМИ — это фундамент социальных институтов, т.к. язык медиа:
- ◆ является аккумуляруемым источником культуры и политики поведения российского общества;
 - ◆ описывает институциональное пространство российской семьи и брачно-семейных отношений, главная цель которых — сохранение целостности общества;
 - ◆ является своеобразным «накопителем» социально значимого материала об идеологии и духовном потенциале своего народа.
5. В перспективе, при работе с российскими специалистами, иностранные сотрудники, владеющие РКИ на профессиональном уровне, эффективно оперируют знаниями о культурно-специфических компонентах значений слов, тем самым расширяя и совершенствуя свою языковую компетенцию.

Содержательная ценность новостного и информационно-аналитического контента:

- ◆ мотивирует иностранных обучающихся изучать РКИ и расширять свой активный словарный запас русского языка;
- ◆ стимулирует познавательный экстралингвистический интерес инофонов, так как даёт студентам возможность постоянно получать актуальные свежие сведения о стране изучаемого языка;
- ◆ прочитанные новости побуждают к обсуждению исследуемого материала, освещающего проблемы «на злобу дня» — совершенствуются навыки говорения и аудирования иностранных обучающихся.

Язык СМИ наиболее естественно и достоверно рассказывает о жизненных реалиях российского социума и является индикатором значимых перемен общества, поэтому новостной контент релевантно использовать в качестве концептуальной модели русского делового языка при изучении РКИ, так как то, с чем сталкивается реципиент в СМИ, является не простым и прозрачным представлением мира, а результатом конкретного профессионального опыта, примером коммуникации.

В практике обучения профессионально ориентированному чтению на занятиях по РКИ большая роль принадлежит контекстному подходу, а именно: первостепенное

внимание уделено содержанию текста, а второстепенное — языковой форме. Данный принцип позволяет:

- ◆ совершенствовать образовательный потенциал в кросс-культурном контексте;
- ◆ коррелировать профессионально ориентированное обучение с жизненными реалиями;
- ◆ создавать и импровизировать на уроках РКИ проблемные ситуации и контекстные задачи, решение которых будет обеспечивать интенсивное развитие языковой личности иностранного обучающегося.

Результаты

Профессионально ориентированное обучение РКИ преобразовывается и совершенствуется, интегрируя в свою концептуальную сферу всё что связано с «инноватикой» преподавания русского языка инофонам и методами обучения РКИ в высшем учебном заведении, согласно динамично меняющимся запросам общества, системе ценностей и жизненным приоритетам социума.

Посредством прочтения и анализа аутентичных текстов СМИ на уроках РКИ студенты получают актуальную и важную информацию о жителях России, об их верованиях, традициях, менталитете, а также других социокультурных факторах и национальных ценностях; проводят параллель с культурой своего родного народа; делают выводы в контексте будущей профессии, что помогает обучающимся раскрыть и понять культурный компонент содержащейся в медиатекстах и в естественной речи носителей лексики.

Важно исследование медиадискурса не только сквозь призму его аутентичности: в рамках прикладной лингвистики и социолингвистики, при изучении РКИ большое внимание принадлежит культурным аспектам, поскольку язык является социально конструированным информационным кодом народа — если исключить язык из социального контекста, он потеряет смысл, именно поэтому при исследовании культурного компонента лексических единиц наибольшая ценность принадлежит аутентичным текстам.

Поскольку тексты новостей написаны «предметно-ориентированным» языком, они являются эффективным источником учебного материала для студентов-инофонов нелингвистических специальностей, особенно это удобно для тех обучающихся, у кого нет возможности коммуницировать с носителями языка.

Выводы

1. Использование аутентичных текстов из новостных лент на занятиях по РКИ позволяет рас-

ширить активный словарный запас, а также повысить уровень владения русским языком иностранными студентами.

2. СМИ обеспечивают простой доступ к аутентичным источникам языкового и речевого материала для учебных целей на неязыковых факультетах.
3. ИмPLICитная информация текстов СМИ, в отличие от синтетических, фактурных упражнений, знакомит иностранных обучающихся с реальным контекстом сообщений, является источником информации о социокультурных компонентах изучаемой лексики, которые необходимы для эффективной межкультурной коммуникации.
4. Понимание скрытого смысла высказываний из новостных сообщений ценно для иностранных обучающихся, стремящихся познать особенности российской культуры. Понимание инофоном

подтекста актуально при работе с российскими специалистами.

5. Массмедиа используют в текстах своих сообщений примеры различных диалектов, социолектов, профессионального сленга, публицистический стиль речи, что позволяет детальнее изучать русский язык, знакомить при этом иностранных обучающихся с различными формами русского языка.
6. Тексты СМИ, в особенности функционального характера, а также прагматические тексты, где языковая интенция адресантов реализовывается в форме констатации фактов или явлений, используются в профессионально ориентированном обучении студентов неязыковых специальностей (таких направлений, как: «Международные отношения», «Мировая экономика», «Мировая политика» и пр.).

ЛИТЕРАТУРА

1. Менджерицкая, Е. О. Дискурсофера печатных СМИ: игра на выживание [Текст]: монография / Е. О. Менджерицкая; Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Филологический факультет. — Москва: МАКС Пресс, 2017. — 310 с.
2. Меркиш, Н. Е. Использование аутентичного контекста как источника информации о культурном компоненте изучаемой лексики / Н. Е. Меркиш // Москва: Филология и проблемы преподавания иностранных языков. — 2008. — С. 106–111.
3. Могилевская, О. А. Динамика идеологической тональности в российских и американских публицистических статьях: дисс. ... кандидата филологических наук: 10.02.20 / Могилевская Ольга Александровна; [Место защиты: Волгогр. гос. пед. ун-т]. — Волгоград, 2010. — 163 с.
4. Рощина, Е. В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете / Е. В. Рощина // Иностранные языки на неспециальных факультетах. — Ленинград: ЛГУ. — 1978. — С. 3–6.
5. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие / С. К. Фоломкина; науч. ред. Н. И. Гез. — Изд. 2-е, испр. — Москва: Высшая школа, 2005. — 253 с.
6. Fowler, R. (1991) *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press*. — London: Psychology Press. — 254 p.
7. Khalyapina, L. P. Modern trends in professionally-oriented and integrated foreign language teaching in Russian and European system of higher education / L. P. Khalyapina / *Language and Culture*. — 2017. — № 10. — P. 37–43.
8. Pododimenko, I. Innovative technologies of professionally-oriented foreign language training in the context of foreign experience / I. Pododimenko / *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*. — 2016. — № 4. — С. 194–201.

© Кулик Алла Дмитриевна (pesochek08@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ МОРАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

PHYSICAL PREPARATION AS A MEANS OF EDUCATION OF MORAL-MILITARY QUALITIES OF MILITARY UNIVERSITY CADETS

D. Kustov

Summary. The scientific article analyzes the urgent tasks of the formation of the moral-volitional sphere of cadets in a modern higher military school by means of physical culture and sports. The author considers this issue in the context of improving the educational environment of military universities, creating the appropriate psychological and pedagogical conditions for personality-oriented training and education of future officers, the holistic development of their high moral, physical and psychophysiological qualities, including through sportsization of the educational process.

Keywords: cadets of military universities; moral and volitional qualities; physical training; cadet-centered learning; educational environment of a military university; sportsization.

Кустов Денис Анатольевич

*Соискатель, старший преподаватель, Рязанское
гвардейское высшее воздушно-десантное командное
училище имени генерала армии В. Ф. Маргелова
denis9547249@yandex.ru*

Аннотация. В научной статье анализируются актуальные задачи формирования морально-волевой сферы курсантов в современной высшей военной школе средствами физической культуры и спорта. Автор рассматривает данную проблематику в контексте совершенствования образовательной среды военных вузов, создания в них соответствующих психолого-педагогических условий для личностно-ориентированного обучения и воспитания будущих офицеров, целостного развития у них высоких нравственных, физических и психофизиологических качеств, в том числе посредством спортизации образовательного процесса.

Ключевые слова: курсанты военных вузов; морально-волевые качества; физическая подготовка; личностно-ориентированное обучение; образовательная среда военного вуза; спортизация.

В условиях современных военно-политических реалий императивность укрепления основы Вооруженных Сил России — офицерского корпуса, выдвигает сложные, качественно новые требования к организации, содержанию и методике образовательной деятельности в высшей военной школе (ВВШ).

В первую очередь речь идёт о военно-политических трансформациях сегодняшнего мира, выражающиеся для курсантов в аккумуляции опыта боевых действий в Сирии, на Северном Кавказе и пр., актуализации личностного морально-волевого совершенствования, достижения высоких морально-волевых качеств (далее по тексту — МВК) и подготовленности к успешной служебной деятельности в войсках в условиях мирного и военного времени.

Так, например, опыт Сирийского конфликта показывает специфику преобразования технологий ведения боевых действий, при которых со стороны террористов и их пособников, наряду с вооруженным воздействием, на первый план выходит, как жесткий, прямой, так и завуалированный психологический прессинг, диверсификация современных гибридных методов войны и т.п. [1; 3; 4, С. 87–89 и др.].

В связи с этим, формирование МВК будущих офицеров входит в число приоритетных задач военных вузов.

В том числе, становится актуальным поиск эффективных психолого-педагогических средств решения данных проблем в контексте раскрытия потенциала физического воспитания курсантов и спортизации их подготовки, так как выпускник военного вуза должен быть примером интеллектуального развития и обладать высокими духовными качествами в сочетании с силой и мужеством, физическим здоровьем, ловкостью, выносливостью и т.п.

Анализ научной литературы позволил уточнить основные понятия, характеризующие МВК курсантов, формируемые средствами физической подготовки (таблица 1).

МВК — не просто взаимосвязанные характеристики, но вытекающие одна из другой, поэтому их, как правило, не разделяют на нравственные и волевые составляющие. Для многих сфер военно-служебной деятельности выпускников военного вуза развитие МВК имеет определяющее значение, помогая не поддаваться панике и становиться жертвой своих страхов, а также не преисполняться лишнего оптимизма, искажающего картинку реальности.

Главным условием формирования МВК является учёт в образовательной деятельности психолого-педагоги-

Таблица 1. Основные понятия, характеризующие МВК курсанта

Основные понятия, характеризующие МВК курсанта	Краткая характеристика
Волевые качества	Особенности психофизической регуляции, ставшие свойствами личности и проявившиеся в конкретных ситуациях, связанных с преодолением трудностей.
Целеустремленность	Сознательная направленность личности на достижение цели.
Самостоятельность	Желание и способность действовать без посторонней помощи.
Инициативность	Частный случай проявления самостоятельности. Она выражается в почине, т.е. в таких действиях, которые послужили началом изменения форм деятельности и т.п.
Терпеливость	Однократное длительное противодействие неблагоприятным факторам, в основном физиологическим, препятствующим достижению цели в данный отрезок времени.
Упорство	Стремление достичь «здесь и сейчас» (т.е. в данный отрезок времени) желаемого или необходимого, вопреки имеющимся трудностям и неудачным попыткам.
Настойчивость	Длительное систематическое проявление «силы воли» при стремлении человека к достижению отдаленной по времени цели, несмотря на возникающие препятствия и трудности.
Самообладание	Является собирательной волевой характеристикой, которая включает в себя выдержку, смелость и отчасти решительность, связанные с саморегуляцией эмоционального поведения.
Выдержка	Способность подавлять импульсивные, малообдуманные эмоциональные реакции, в том числе и агрессивные действия при возникновении конфликта.
Решительность	Способность человека быстро принимать решение в значимой (важной) для него ситуации
Мужество (смелость)	Бесстрашие, неустрашимость, отвага, храбрость, лихость, удаля, доблесть — это способность человека подавить защитные реакции, возникающие при страхе, и эффективно управлять своими действиями и поведением.
Дисциплинированность	Осознанное желание и стремление подчиняться порядку для пользы дела
Организованность	Эффективное управление своим временем и умением вносить необходимые коррективы в свое расписание
Старательность (усердие)	Стремление выполнить работу (задание) хорошо и добросовестно, прилагая волевые усилия и преодолевая встречающиеся трудности

ческих закономерностей и принципов, а также морального, когнитивного, рефлексивного и других факторов. В том числе, речь идёт как об аксиологизации образовательного процесса (его направленности на развитие государственно-патриотических и других социально значимых ценностных ориентаций курсантов), так и о постепенном повышении степени трудности заданий и ситуаций, моделирующих учебно-боевую деятельность в ходе совершенствования их тактико-технического мастерства, огневой и физической подготовки и т.п.

Следовательно, формирование МВК может быть, в зависимости от ситуации, как комплексным (интегративным, синергетическим), так и конкретным, а волевые проявления могут быть связаны как с моральным компонентом (мировоззрением, установками, мотивами и т.п.), так и с психофизиологическим (врожденными нейрофизиологическими свойствами и т.п.) [2, С. 33–40; 3; 4, С. 87–89; 5 и др.].

Цель формирования МВК заключается в том, чтобы придать волевым усилиям человека такую направлен-

ность, которая позволяет, по словам И.М. Сеченова, совершить нравственный подвиг.

Необходимо подчеркнуть, что решающая роль МВК (храбрости, мужества, выносливости, решительности, дисциплинированности, настойчивости и т.п.) для выпускников военных вузов закреплена в законодательных актах (законах РФ по военным вопросам, указах Президента РФ, Общевоинских уставах Вооруженных Сил РФ, приказах и директивах Министра Обороны ВС РФ).

Следует также отметить, что физическая подготовка, как эффективное средство воспитания МВК курсантов, является важнейшим компонентом становления их военно-профессиональной идентичности и качественной подготовленности к осуществлению военно-профессиональной служебной деятельности. Во-первых, речь идёт о мировоззренческом осмыслении будущими офицерами роли физической культуры, когда успешность в физической подготовке определяется иерархией ценностей с позиций развития волевых качеств и действенных психолого-педагогических ориентиров физического самосовершенствования, здоровьесбережения, отказа

от вредных привычек и т.п.). Во-вторых, о постоянном сознательном преодолении трудностей, связанных с регулярными занятиями физической подготовкой. В-третьих, об опыте преодоления утомления, чувства усталости, боли, страха и т.п. В, четвёртых, об уверенности в себе при выполнении сложных физических упражнений.

Вместе с тем, воспитание вышеперечисленных МВК: а) обеспечивается достижением единства военно-профессионального, духовного и телесного мира будущих офицеров; б) не может находиться вне контекста их личной физической подготовленности, как неотъемлемого компонента становления военно-профессиональной идентичности; в) обладает особой значимостью для личности выпускника военного вуза, для государства, армии и общества в целом [1; 2, С. 33–40; 3; 4, С. 87–89; 6; 8, С. 44–54; 9; 10, С. 45–46 и др.].

МВК выпускника военного вуза включают в себя уровень его морально-психологического личностного ресурса, физического развития и натренированности, конечной целью которых является возможность переносить максимальные нагрузки в условиях ведения современного боя.

Следовательно, морально-волевая направленность физической подготовки будущих офицеров должна это учитывать при проведении учебных занятий. Так, например, раздел «Лыжная подготовка» ориентирован на формирование у курсантов таких качеств, как целеустремленность, выдержка, самообладание, чувство товарищества, ответственность за результат, а в разделе «Рукопашный бой» акцентируется формирование смелости, решительности, самообладания, инициативности, а также способности преодолевать страх, действовать в опасных и напряженных ситуациях [1; 2, С. 33–40; 3; 4, С. 87–89; 6; 9; 10, С. 45–46 и др.].

К методам формирования МВК относятся: метод строго регламентированного упражнения; метод повторного упражнения; метод интервального упражнения; игровой метод; соревновательный и др. При этом формирование МВК обеспечивается вследствие достижения единства выпускниками военного вуза общекультурного и физического развития, без высокого уровня которого невозможно следовать ценностному кодексу офицерской службы и строить карьеру [1; 2, С. 33–40; 3; 4, С. 87–89; 6; 9; 10, С. 45–46 и др.].

Речь идёт о том, что физическая подготовка, осуществляемая в рамках учебно-тренировочной и спортивно-физкультурной деятельности, помимо развития потребности достижения поставленной цели, способности к мобилизации физических и психических усилий и пр., формирует ценностно-смысловой план деятельности

будущих офицеров. В данном контексте осуществляется устойчивое и направленное целеполагание и активация их личностных ресурсов, с целью реализации «модельного» («проективного») уровня служебно-прикладной физической подготовленности и поэтапного формирования каждого из важных военно-профессиональных физических и морально-волевых качеств. Речь идёт о синергии совместной деятельности курсантов и всех субъектов военного вуза, обеспечивающих «синхронность», «неразрывность», «встроенность» слагаемых физической культуры во все компоненты образовательного процесса.

В частности, программно-нормативная направленность концепции спортизации процесса физической подготовки курсантов, предопределяет комплексное осуществление физического воспитания и спортивной тренировки. В соответствии с вышеуказанной концепцией, на первый план выходит управление развитием физических кондиций курсантов, так как их сила, выносливость, быстрота, а также высокий уровень работоспособности могут быть приобретены только путем использования эффекта целенаправленно организованного процесса адаптации организма молодого человека к физическим нагрузкам определенного содержания, объема и достаточной интенсивности [7; 8, С. 44–54; 10, С. 45–46 и др.].

Как показало наше исследование, такой подход позволяет совершенствовать морально-волевые качества выпускников военных вузов (общую выносливость, быстроту движений, общую адаптационную ловкость, работоспособность для подготовки к возможности активного передвижения на большие расстояния в условиях осуществления военно-служебной деятельности, а также готовность к высоким физическим и психологическим затратам).

Так, например, физическая подготовка, осуществляемая по принципу спортизации с курсантами старших курсов военных вузов, позволила значительно повысить их морально-волевые качества и показатели специальной выносливости и силы, которые несомненно могут быть востребованы в военно-профессиональной деятельности: при ориентировании на местности; в ходе преодоления искусственных и естественных препятствий; при работе в вынужденной позе и выполнении высотных военно-профессиональных действий, а также, связанных с ними, частых однообразных движений и др.

В нашем исследовании также установлено, что формирование морально-волевых качеств будущих офицеров проходило наиболее интенсивно и достигало высокого уровня при одновременном совершенствовании определённых физических качеств: динамического

и статического равновесия; координации на ограниченной опоре; вестибулярной устойчивости; гибкости и т.п. При этом, процесс физической подготовки, организованный с учетом принципов спортизации (в формате профессионально-прикладного направления), способствовал повышению уровня нервно-психологической устойчивости, снижению личностной тревожности курсантов [2, С. 33–40; 4, С. 87–89; 7; 8, С. 44–54; 10, С. 45–46 и др.].

В частности, проведенный с психолого-педагогических позиций анализ показал, что игровые виды с военно-прикладными компонентами, используемые в процессе физической подготовки, способствовали: формированию у курсантов самообладания в неблагоприятных ситуациях; проявлению ими решительности, ответственности не только за себя, но и за своё подразделение и др. Так, например, желание победить в военно-прикладных спортивных играх способствовало как воспитанию силы воли и стойкости, так и проявлению уважения к товарищам по команде, чувств взаимопомощи, желаний взять на себя ответственность за более слабых курсантов и т.п.

Для повышения эффективности формирования МВК курсантов целесообразно в ходе физической подготовки использовать: шумовые эффекты; преодоление препятствий в сложных погодных условиях с оружием, в условиях задымления и т.п.; кроссы со стрельбой и метанием гранат; бег по разнообразной местности; прыж-

ки через горизонтальные и вертикальные препятствия; преодоление стен, заборов; метание разнообразных предметов; переноску раненных; преодоление элементов огневой полосы [1, С. 91–98; 4, С. 87–89; 6; 7; 8, С. 44–54; 9; 10, С. 45–46 и др.].

Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что занятия по физической подготовке (в рамках спортизации процесса физической подготовки курсантов) должны носить как индивидуальный, так и групповой характер. Это связано с тем, что область военной деятельности предъявляет высокие требования к проявлению физических и морально-волевых качеств как персонально, так и в составе служебных групп, в связи с чем аспекты дифференциации и реализации потенциала физической подготовленности должны проявляться в индивидуальных и смешанных действиях. Этот опыт для выпускников военных вузов впоследствии будет особенно важен при работе с личным составом в экстремальных условиях осуществления военно-профессиональной деятельности.

Таким образом, в современных условиях в высшей военной школе остро стоят проблемы создания необходимой образовательной среды, совершенствования инфраструктуры физической подготовки будущих офицеров и развития их МВК в интересах обеспечения физической подготовленности к выполнению учебных и боевых задач в войсках в соответствии с военно-должностным предназначением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. Ч. 2, № 5. СПб.: ВИФК, 2010. С. 91–98.
2. Васильев Б. Ю., Милованова Н. Г. Возможности учебных дисциплин в формировании морально-волевых качеств у курсантов военного вуза // Вестник Нижневартковского ГУ. 2016. № 1. С. 33–40.
3. Гожиков В. Я., Казакова Л. П., Караяни А. Г. и др. Психолого-педагогические условия формирования военно-профессиональной идентичности будущих офицеров в военном вузе: монография. М.: ВУ, 2018.
4. Гожиков В. Я., Стрелков А. А. Инновационные психолого-педагогические подходы к повышению качества физической подготовленности у курсантов военных вузов: ценностно-мотивационный контекст // Инициативы XXI века. 2015. № 1–2. С. 87–89.
5. Ильин Е. П. Психология воли. СПб.: ПИТЕР, 2000.
6. Калманович, В. Л. Формирование спортивно-физического потенциала курсантов военных вузов в образовательной и военно-профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. — К., 2010.
7. Костромин О. В., Руденко Г. В., Чистяков В. А. Критерий эффективности спортизации физического воспитания в техническом вузе средствами спортивного клуба // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2016. № 10 (140). С. 94–99.
8. Лубышева Л. И. Концепция спортизации в системе физкультурного образования // Вестник Пермского. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2016. № 2–1, 2016. С. 44–54.
9. Осминин, В. М. Формирование личности курсанта образовательного учреждения ФСБ России пограничного профиля средствами физической культуры: монография. Хабаровск, 2009.
10. Яковлев Д. С., Володин В. Н. Эффективность военно-прикладной физической подготовки в военно-инженерном вузе // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. (28 ноября 2014 г.). М., 2014. Ч. V. С. 45–46.

© Кустов Денис Анатольевич (denis9547249@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

FEATURES OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF SELF-ORGANIZATION OF STUDENTS

V. Lunev
T. Luneva
V. Kolmakov
A. Baksheev
D. Rakhinskiy

Summary. The article discusses the concept and approaches to self-organization in the learning process. The results of the study of group self-organization of students at the University. The model of educational process in the conditions of self-organization of students is offered. Within the framework of the proposed model, the main components of the pedagogical system are considered: the form of training, the content of training, training technologies and control of learning outcomes. It is noted that the model of training in the conditions of self-organization can be based on a synergistic approach.

Keywords: higher education, self-organization, synergetics, educational process, collective learning, wiki-technology, pedagogical technologies.

Лунев Владимир Викторович

*К.с.н., доцент, Сибирский федеральный университет
vladimirL1@yandex.ru*

Лунева Татьяна Анатольевна

*К.т.н., доцент, Сибирский государственный
университет науки и технологий имени академика
М. Ф. Решетнева»
luneva@sibsau.ru*

Колмаков Владимир Юрьевич

*К.ф.н., доцент, Красноярский государственный
медицинский университет имени профессора
В. Ф. Войно-Ясенецкого
vu-kolmakov@yandex.ru*

Бакшеев Андрей Иванович

*К.и.н., доцент, Красноярский государственный
медицинский университет имени профессора
В. Ф. Войно-Ясенецкого
baksh-ai@yandex.ru*

Рахинский Дмитрий Владимирович

*Д.ф.н., профессор, Красноярский государственный
аграрный университет
siridar@mail.ru*

Аннотация. В статье рассмотрены понятие и подходы к самоорганизации в процессе обучения. Приведены результаты исследования групповой самоорганизации студентов в вузе. Предложена модель учебного процесса в условиях самоорганизации студентов. В рамках предложенной модели рассмотрены основные компоненты педагогической системы: форма обучения, содержание обучения, технологии обучения и контроль результатов обучения. Отмечается, что модель обучения в условиях самоорганизации может опираться на синергетический подход.

Ключевые слова: высшее образование, самоорганизация, синергетика, учебный процесс, коллективное обучение, wiki-технология, педагогические технологии.

Термин «самоорганизация» впервые появился в кибернетике и получил распространение в теории систем. В последней четверти XX века он стал применяться в новой научной дисциплине «Синергетике», ставшей логическим продолжением общей теории систем и кибернетики [30].

Первоначально явление самоорганизации рассматривались в контексте физических и химических систем, но уже к концу XX века методы и понятия синергетики стали использоваться практически во всех научных дисциплинах: биологии, философии, социологии, педагогики и др. Большое развитие синергетика получила в гуманитарных науках. Нелинейное мышление становится

характерной особенностью постклассической науки. Синергетическое мышление позволяет по-новому осмыслить многие научные проблемы и феномены и дает возможность междисциплинарной интеграции [1; 18].

Один из основателей синергетики Г. Хакен под «самоорганизацией» понимал процесс упорядочения элементов в системе за счет внутренних факторов без специфического внешнего воздействия (под специфическим воздействием понимается такое, которое навязывает системе структуру или функционирование) [30, с. 226–227; 29, с. 28–29].

И. Пригожин говорит о «самоорганизации» в открытых системах, когда поступающий в систему поток энергии

приводит систему в неравновесное состояние с последующим переходом в новое устойчивое состояние. Это ситуация, когда неравновесность служит источником упорядоченности [19, с. 34–35].

Исследования по теории самоорганизации велись и в отечественной науке. Так, Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов дают следующее определение самоорганизации: это процессы спонтанного упорядочивания (перехода от хаоса к порядку), образования структур в открытых нелинейных средах [8, с. 365]. Таким образом, предварительно можно сказать, что самоорганизация — это спонтанный процесс упорядочения, протекающий в открытых системах.

В отечественной педагогической науке синергетический подход одними из первых стал продвигаться Е. Н. Князевой и С. П. Курдюмовым и получил название «синергетика образования». Основное внимание в нем уделено возможности обучения и развития через самоорганизацию обучающихся. В работах данных авторов отмечается, что обучение в условиях самоорганизации — это не традиционная передача знаний от преподавателя к студентам, а создание педагогических условий, при которых становятся возможными процессы порождения знаний самими обучающимися, их активное исследовательское творчество [9, с. 285].

Подчеркивается, что синергетический подход способен повысить качество обучения за счет создания информационной среды со свободным потоком информации, которая создает возможность не парных (традиционное обучение), а многочастичных столкновений знаний и идей (коллективный разум), усиливая нелинейность сред и протекающих в них процессов. Благодаря этому скорость и эффективность обучения, как и в любой нелинейной среде, может возрастать многократно [9, с. 76–77].

В настоящий момент в отечественной педагогической науке сложилось несколько подходов к пониманию самоорганизации обучающихся в учебном процессе. Первый подход рассматривает самоорганизацию на уровне личности. Он начал развиваться еще в советской педагогике. Классическим в этом смысле можно считать понимание К. К. Платонова. Самоорганизацию он связывал со способностью и умением личности обучающегося организовать себя, свой труд, время, отдых [24, с. 221–247].

Данный подход получил распространение и стал преобладать в современной отечественной психологии и педагогике. В большинстве рассмотренных нами работ самоорганизация традиционно рассматривается на уровне личности обучающегося.

Так, например, Н. С. Копейна определяет самоорганизацию как осознанную совокупность мотивационно-личностных свойств, согласующихся с индивидуальными особенностями субъекта, оптимально воплощаемыми в приемах и результатах деятельности [11, с. 214–215].

А. В. Кирилова под самоорганизацией понимает упорядоченную и динамическую структуру личности, характеризующуюся интегративной совокупностью функциональных и личностных компонентов и проявляющуюся в осознанном построении деятельности по развитию «компетентности к обновлению компетенций» [10, с. 32].

С. Н. Михневич отмечает, что самоорганизация относится к числу волевых качеств личности. В его понимании — это деятельность и способность личности, связанные с умением организовать себя, которые проявляются в целеустремленности, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, быстроте принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга [16].

Таким образом, самоорганизация, по мнению представителей данного подхода, представляет собой способность личности самостоятельно организовать свой процесс обучения. Она включает в себя такие компоненты, как планирование, мотивацию, самоконтроль, волевые усилия [7, с. 8; 12, с. 40]. В целом мы согласны с приведенными выше определениями самоорганизации личности. Однако в педагогической практике данный подход имеет определенные недостатки. Во-первых, он не учитывает более сложные процессы самоорганизации — самоорганизацию в группе. В социальных системах, к которым также относится образование, мы наблюдаем двойную самоорганизацию — и на индивидуальном, и на групповом уровне и их взаимовлияние.

Более перспективным представляется нам второй подход. Он рассматривает самоорганизацию на уровне коллектива и берет свое начало в советских методах коллективного обучения. Наиболее полно он представлен в коллективном способе обучения В. К. Дьяченко [5].

Основой коллективного способа обучения являются временные, обычно парные, команды обучающихся, создаваемые для решения определенной учебной задачи. Все участники команды работают друг с другом в парах и состав пар периодически меняется. Внутри команды происходит взаимообучение и взаимоконтроль: каждый знакомит другого с самостоятельно изученным учебным материалом и проверяет его усвоение. Когда задание выполнено, обучающиеся меняют команду. Такие команды могут продвигаться в обучении собственными темпами, изучая разные темы. Смена команды позволяет

Таблица 1. Использование самостоятельной групповой работы студентов в учебном процессе

№	Утверждение	Распределение ответов респондентов, %
1	Предпочитаю выполнять задание индивидуально	5
2	Предпочитаю для выполнения задания объединяться с другими студентами	25
3	Часть заданий выполняю индивидуально, часть в группе с другими студентами	70

Таблица 2. Виды групповой работы студентов в учебном процессе

№	Утверждение	Распределение ответов респондентов, %
1	Выполнение текущих заданий для практических и семинарских занятий	50
2	Подготовка к экзаменам	90
3	Другие формы работы	40

обмениваться учебным опытом внутри коллектива обучающихся в целом [17, с. 49–50].

На наш взгляд, коллективный способ обучения, безусловно, является более эффективным, чем традиционный групповой. Он позволяет ускорить процесс обучения и повысить его качество. За счет элементов самоуправления в учебном процессе создаются предпосылки для самоорганизации обучающихся, развития у них навыков целеполагания, самообучения, коммуникаций, логического мышления. Развитие данного способа обучения видится нам в создании условий для более широкого вовлечения учебной группы в совместный процесс обучения, коллективного обмена знаниями и опытом, а также повышения степени ее самоорганизации.

Еще одним более современным вариантом коллективного способа обучения является проектное обучение. Оно также отличается совместным выполнением учебных заданий и предполагает достаточно высокую степень самоорганизации обучающихся. Метод проектов представляет собой способ организации самостоятельной деятельности обучающихся, которая должна привести к их собственному творческому способу решения поставленной учебной задачи [2, с. 117–119].

Метод обычно реализуется в виде последовательных этапов: формирование команды проекта, выбор темы и проблемы над которой будет работать команда проекта, планирование проекта, реализация проекта командой, защита и презентация проекта, рефлексия [4]. Очевидно, что при данном способе обучения у обучающихся членов проектной команды вырабатываются навыки самоорганизации. Недостатком метода, на наш взгляд, является сложность вовлечения в работу всех участников команды.

Как показывают немногочисленные исследования групповой самоорганизации студентов, она отличается от личной (индивидуальной) самоорганизации. Так, например, Н. А. Корягина и Н. А. Терентьева приводят данные исследования, в котором сравнивались результаты самоорганизации при групповом и индивидуальном выполнении задания студентами очного обучения НИУ ВШЭ. В качестве одной из основных диагностических методик использовался диагностический опросник самоорганизации А. Д. Ишкова. Опросник имеет следующие профили самоорганизации: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция, волевые усилия.

Исследования показали, что профили студентов, предпочитающих работу в группе, отличаются от профилей студентов, предпочитающих работать самостоятельно. Индивидуальная самоорганизация требует больших волевых усилий, чем групповая и подойдет далеко не всем обучающимся. Напротив, профиль учащихся, самоорганизующихся в группе, говорит, скорее, о гармоничном развитии личности [12, с. 40–41].

Проведенные авторами исследования самоорганизации студентов в ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» показали, что большинство студентов используют элементы коллективной (групповой) самоорганизации в учебном процессе (таблицы 1, 2). В исследовании принимали участие студенты бакалавриата 1–4 курса экономического факультета. Размер выборки — 100 человек.

Отметим, что наиболее распространенной групповой формой самоорганизации студентов является объединение в группы в социальных сетях (в основном во «ВКонтакте»), мессенджерах и использование приложений Google (Google Docs) для процесса коммуни-

Таблица 3. Влияние добровольной групповой работы студентов на результаты обучения

№	Утверждение	Распределение ответов респондентов, %
1	Совместное выполнение заданий с другими студентами существенно повлияло на результаты моего обучения	76
2	Совместное выполнение заданий с другими студентами не повлияло на результаты моего обучения	20
3	Затрудняются с ответом	4

кации и обмена документами. Это говорит о том, что в современных условиях наблюдается усложнение учебного процесса в вузе — одна его часть протекает в университете и носит формальный и традиционный характер, другая — неформальная, существует по принципам групповой самоорганизации.

Данное явление еще мало изучено и требует дальнейших исследований. Перспективность его изучения связана с уже отмеченными ранее свойствами самоорганизующихся систем — высокой скоростью и качеством протекания в них процессов. В частности, интерес представляет влияние самоорганизации на результаты обучения (таблица 3). Видно, что значительное число студентов отмечает существенное положительное влияние добровольной работы в группе на результаты обучения.

Отметим, что процесс групповой самоорганизации обучающихся перешел на новый уровень с развитием информационного общества и появлением архитектуры Web 2.0, переход к которой произошел в 2000-х годах. С точки зрения самоорганизации Web 2.0 открыла новые перспективы для участников образовательного процесса, поскольку позволяет создавать и осваивать учебный контент совместно, посредством группового взаимодействия [28]. Фактически обучающиеся получили виртуальные площадки для самоорганизации.

Мы считаем, что в этих условиях необходимо усовершенствовать модель учебного процесса, интегрировав в него элементы групповой самоорганизации студентов и тем самым повысив скорость и качество обучения. Как известно, до сих пор основными формами организации обучения в отечественных вузах являются лекции и практические (семинарские) занятия. Они предусматривают минимальную возможность для взаимодействия обучающихся и предполагают высокую управляемость в организации учебного процесса преподавателем. В этой ситуации самоорганизация может носить только неформальный характер. Налицо противоречие между традиционной формой организации учебного процесса и компетентностным подходом, предполагающим развитие субъектности обучающихся, которое отмечают многие исследователи [20, с. 37].

Перспективным представляется синергетический подход к организации учебного процесса, который предполагает переход от регулируемого и полностью управляемого режима организации, к мягкому управлению, способствующему самоорганизации и развитию обучающихся. Общие компоненты организации учебного процесса в условиях самоорганизации студентов видятся нам следующим образом.

1) Предпочтительной формой обучения студентов должна стать коллективная форма обучения. Данная форма моделирует открытую систему с возможностью обмена информацией между участниками. Как известно, это является главным обязательным условием самоорганизации системы. Также данная форма позволяет использовать потенциал группы, взаимообучение и помощь друг другу. Для поддержания коллективного взаимодействия внутри студенческой группы необходимо разрабатывать обучающие платформы на основе архитектуры Web 2.0. Сеть интернет усиливает нелинейность процессов, происходящих в открытых системах. Возникающие при этом нелинейные информационные среды, сети коллективного разума, открывают новые возможности для быстрого и качественного обучения [9, с. 76–77].

Для организации коллективного взаимодействия можно использовать и существующие информационные площадки: социальные сети, мессенджеры, облачные технологии типа Google Docs, позволяющие в режиме онлайн обмениваться текстовыми и видео обращениями и создавать коллективные документы.

С определенной доработкой можно применять популярную во многих отечественных вузах платформу дистанционного обучения Moodle. В настоящий момент платформа в первую очередь помогает организовать дистанционное взаимодействие между преподавателем и студентом и в меньшей мере применяется для организации взаимодействия обучающихся между собой [23]. При этом функционал системы позволяет использовать элементы коллективного обучения.

2) Содержание обучения должно быть построено таким образом, чтобы создавать возможность, как для освоения компетенций, так и для самоорганизации сту-

дентов. Как было отмечено, самоорганизация возникает, когда система не может справиться с новой ситуацией прежним способом, и вынуждена искать новые пути решения. Поэтому учебные задания должны быть построены по известному принципу Л. С. Выготского — Л. В. Занкова — на высоком уровне трудности [6, с. 114–115]. Для реализации этой идеи хорошо подходит технология проблемного обучения.

Проблемное обучение основано на получении учащимися новых знаний посредством решения теоретических и практических проблем. Единицей процесса обучения является проблема — скрытое или явное противоречие, присущее вещам материального или духовного мира. Таким образом, учебная задача формулируется как проблемная ситуация, требующая самостоятельного исследования. Технология предполагает исследовательскую научную позицию обучающегося: постановка проблемы, выдвижение гипотезы, выбор методов исследования, постановка экспериментов, поиск решения, проверка предложенного решения [27]. Наиболее предпочтительной формой выполнения задания может быть совместный проект.

Темы учебной дисциплины могут быть организованы по принципу, предлагаемому А. С. Малковым. Он представляет модель содержания обучения, организованную как словесно-понятийную сеть. Такая сеть представляет собой «паутину» связанных по смыслу понятий, тем и их практического наполнения, через которых происходит раскрытие учебной дисциплины. А. С. Малков отмечает, что освоение учебного предмета происходит наиболее эффективно в том случае, если элемент понятийной сети подкрепляется наибольшим количеством связей с другими терминами или практическими ситуациями [14, с. 389–393]. Каждое понятие или тема в данной сети являются синергетическим аттрактором, способным притягивать и выстраивать маршрут обучающихся. На наш взгляд, такая понятийная сеть должна включать в себя все многообразие результатов научных достижений и творчества обучающихся — от устоявшихся в науке понятий и алгоритмов — до вариантов поиска решений учебных заданий и собственных научных экспериментов. Начало движения по сети из любой точки в итоге должны приводить к освоению необходимых компетенций.

Проблема согласования тем и компетенций может быть решена методом обратного дизайна. Это метод позволяет выстроить содержание модель содержания обучения через логику компетенций:

- ◆ перечень компетенций, которые должны отражать основные виды профессиональной деятельности выпускника;
- ◆ диагностический инструментарий (чем будут измеряться результаты обучения);

- ◆ содержание и технологии, обеспечивающие формирование необходимых компетенций. Таким образом, материал выбирается на основании того, насколько он будет способствовать формированию компетенций и овладению основными видами деятельности, а не наоборот [22, с. 85–90].

При разработке методического материала для студентов может быть использован системно-деятельностный подход, развивавшийся в советской психологии и педагогике (Л. С. Выготский, С. Л. Рубенштейн, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов) в рамках культурно-исторической теории. Существует несколько вариантов реализации данного подхода на практике. На наш взгляд, наиболее подходящей для профессионального и высшего образования является теория П. Я. Гальперина, который предложил давать обучающимся наглядные ориентиры для правильного выполнения действий (данные ориентиры впоследствии были названы ориентировочной основой действий (ООД)) [3, с. 317–319].

3) В качестве технологий обучения может быть использована wiki-технология. Она позволяет каждому пользователю участвовать в создании и редактировании общего документа. Примером использования этой технологии можно назвать онлайн-энциклопедию Wikipedia [15, с. 90].

Е. Ю. Порошина и Г. И. Мансурова выделяет возможные варианты применения wiki-технологий в образовательном процессе университета:

- ◆ создание группового конспекта лекций. Студентам дается возможность в wiki-среде объединить все свои личные лекции в общий документ лекции. Это позволяет более полно восстановить лекционный материал и восполнить его для тех, кто пропустил информацию.
- ◆ работа над групповым проектом. В этом случае wiki-среда выступает площадкой для групповой работы над проектом. Она дает возможность каждой группе студентов, работающих над проектом, использовать собственное пространство для записи результатов исследований, создания черновиков и оформления окончательного продукта.
- ◆ мозговой штурм. Мозговой штурм — групповой творческий процесс решения какой-либо учебной проблемы, в котором поощряется высказывание любых идей и решений. Преподаватель может создать wiki-площадку для мозгового штурма для всей группы, где будут отображаться идеи, которые генерируют участники [15, с. 92; 25, с. 193–197].

11. Контроль результатов обучения должен учитывать результаты совместной работы обучающихся, а также способствовать развитию навыков

самоорганизации. Оптимальным нам представляется использование многовариантных технологий оценивания, когда студенты оценивают результаты работы других членов команды, собственные результаты работы и получают обратную связь от преподавателя. Такая самооценка формирует способности к рефлексии и способствует профессиональному развитию обучающихся [13, с. 119–123].

Таким образом, развитие образования идет в сторону увеличения самостоятельной работы студентов и повышения степени их самоорганизации. В этих условиях перспективным является синергетический подход к организации учебного процесса. Он создает условия для самоорганизации и развития обучающихся, повышает качество и скорость обучения. Также он может стать одним из вариантов модернизации традиционных педагогических технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аршинов, В. Философия самоорганизации. Новые горизонты / В. Аршинов, Я. Свирский // *Общественные науки и современность*. — 1993. — № 3. — С. 59–70.
2. Баева, Ю. В. Метод проектов как современная педагогическая технология / Ю. В. Баева // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. — 2012. — № 2. — С. 117–119.
3. Гальперин, П. Я. Введение в психологию: учебное пособие для вузов / П. Я. Гальперин // Москва: «Книжный дом университет», 1999. — 332 с.
4. Горобец, Л. Н. Метод проектов как педагогическая технология / Л. Н. Горобец // *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология*. — 2012. — № 2. — С. 122–128.
5. Дьяченко, В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: книга для учителя / В. К. Дьяченко // Москва: Просвещение, 1991. — 192 с.
6. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков // Москва: Педагогика, 1990. — 424 с.
7. Истомина, И. М. Опережающие технологии самоорганизации студентов в учебном процессе / И. М. Истомина, А. И. Никашин А. И. // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. — 2016. — № 1 (105). — С. 7–13.
8. Князева, Е. Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. — Москва: Наука, 1994. — 236 с.
9. Князева, Е. Н. Основания синергетики / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. — СПб.: Алетей, 2002. — 414 с.
10. Кириллова, А. В. Диагностика самоорганизации будущих педагогов / А. В. Кириллова // *Среднее профессиональное образование*. — 2012. — № 2. — С. 32–33.
11. Копейна, Н. С. Самоорганизация в системе свойств индивидуальности. Личность в системе общественных отношений. Ч. I. / Н. С. Копейна // Москва: АН СССР, 1983. — С. 214–215.
12. Корягина, Н. А. Особенности самоорганизации деятельности студентов (на примере студентов НИУ ВШЭ г. Москвы) / Н. А. Корягина, Н. А. Терентьева // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. — 2017. — № 1. — С. 39–43.
13. Ксенева, И. Д. Самооценка студента как фактор успешности будущей профессиональной деятельности / И. Д. Ксенева, М. В. Щербакова // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. — 2010. — № 4. — С. 119–123.
14. Малков, А. С. Синергетика преподавания и преподавание синергетики / А. С. Малков // *Синергетическая парадигма. Синергетика образования*. Москва: Прогресс-Традиция, 2007. — 592 с.
15. Мансурова, Г. И. Использование WIKI в образовательном процессе / Г. И. Мансурова // *Новые средства информатизации и перспективы их использования: материалы Международной научно-практической конференции (19 февраля 2016 г., г. Ульяновск)*. — Ульяновск: ОГБПОУ УСК, 2016. — С. 90–93.
16. Михневич, С. Н. Самоорганизация студентов–первокурсников в период адаптации к обучению в вузе / С. Н. Михневич // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XII междунар. науч.-практ. конф. Часть II*. — Новосибирск: СибАК, 2012. — [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://sibac.info/conf/pedagog/xii/26417>.
17. Мкртчян, М. А. Становление коллективного способа обучения: монография / М. А. Мкртчян // Красноярск, 2010. — 228 с.
18. Назаретян, А. П. Синергетика в гуманитарном знании: предварительные итоги / А. П. Назаретян // *Общественные науки и современность*. — 1997. — № 2. — С. 91–98.
19. Николис, Г. Самоорганизация в неравновесных системах / Г. Николис, И. Пригожин // Москва: Мир, 1979. — 280 с.
20. Новиков, А. М. Постиндустриальное образование. Монография / А. М. Новиков // Москва: Эгвес, 2008. — 136 с.
21. Осипова, С. И. Потенциал модульного учебного плана в реализации стандартов CDIO / С. И. Осипова, Н. В. Гафурова, С. М. Бутакова // *Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева*. — № 1. — 2016. — С. 85–90.
22. Писарев, А. В. Возможности образовательной платформы Moodle в обучении информационным технологиям / А. В. Писарев // *Вестник ВолГУ*. — 2011–2012. — Серия 6. — Вып. 13. — С. 71–74.
23. Платонов, К. К. Структура и развитие личности: психология личности / К. К. Платонов // Москва: Наука, 1986. — 256 с.
24. Порошина, Е. Ю. Использование Wiki-технологии в процессе обучения / Е. Ю. Порошина // *Сибирский педагогический журнал*. — 2011. — № 1. — С. 193–197.
25. Ренегар, С. Р. Кооперативное обучение в высшем образовании / С. Р. Ренегар // [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://charko.narod.ru/tekst/sb_ref_2001/06_Renegar2L.pdf.

26. Ситаров, В. А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения / В. А. Ситаров // Знание. Понимание. Умение. — 2009. — № 1. — С. 148–157.
27. Титова, С. В. Технологические, социальные и дидактические характеристики технологий Интернета второго поколения. / С. В. Титова // [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://istina.msu.ru/publications/article/10681478/>.
28. Трашкова, С. М. Образовательная политика и вопросы качества образования / С. М. Трашкова, Д. В. Рахинский // Современное образование в условиях реформирования: инновации и перспективы. Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции. 2012. — С. 254–258.
29. Хакен, Г. Информация и самоорганизация. Макроскопический подход к сложным системам / Г. Хакен // пер. с англ. — Москва: Мир, 1991. — 240 с.
30. Хакен, Г. Синергетика. / Г. Хакен // пер. с англ. — Москва: Мир, 1980. — 405 с.
31. Kudashov, V. I. Historical reflection in the educational process: an axiological approach / V. I. Kudashov, S. I. Chernykh, M. P. Yatsenko, L. I. Grigoreva, I. A. Pfanenshtil, D. V. Rakhinsky // Analele Universitatii din Craiova — Seria Istorie, 2017. — Т. 22. — № 1. — Р. 139–147.

© Лунев Владимир Викторович (vladimirL1@yandex.ru), Лунева Татьяна Анатольевна (luneva@sibsau.ru),
Колмаков Владимир Юрьевич (vu-kolmakov@yandex.ru), Бакшеев Андрей Иванович (baksh-ai@yandex.ru),
Рахинский Дмитрий Владимирович (siridar@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сибирский федеральный университет

ОРГАНИЗАЦИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГР И ИГРОВОГО ФОЛЬКЛОРА В МЛАДШИХ КЛАССАХ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

GAMING FOLKLORE AS MOTOR ACTIVITY ON LESSONS OF PHYSICAL CULTURE (FOR EXAMPLE, 1ST GRADE)

E. Mendot
I. Mendot
E. Mendot
V. Mongush

Summary. This article is devoted to the organization and use of the Tuvan game "Shuvaganchy Aza" and "Avaza" at physical education lessons in Junior classes, educates, meets the needs of speech communication of children. Game and game folklore represents a unique and inimitable way to life and to a new modern world — the world of life. In games and game folklore, children are taught respect for an adult, acquaintance with peers and other people. Games are a world of children's freedom and creativity. They contribute to psycho-physical development, socio-mental maturation, the formation of all its aspects of the child's personality.

Keywords: physical culture, mobile game, creativity, qualities, intelligence, folklore, speech, tradition.

Мендот Эмма Эрес-ооловна

Старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Тувинский государственный университет», г. Кызыл, Республика Тыва, РФ

Мендот Инга Эрес-ооловна

К.п.н., старший преподаватель, 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

Монгуш Владимир Болат-оолович

Воспитатель, ФГКОУ «Кызылское президентское кадетское училище», г. Кызыл Республика Тыва, РФ

Аннотация. Данная статья посвящена организации и использования игр и игровой фольклор тувинского народа «Шуваганчы Аза» и «Авазы» на уроках физической культуры в младших классах, воспитывает речевое общение детей. Игра и игровой фольклор представляет уникальный и неповторимый путь к жизни и в новый современный мир — мир жизни. В играх и игровом фольклоре, детей учат уважению к взрослому человеку, знакомству со сверстниками и другими людьми. Игры — это мир детской свободы и творчество. Они способствуют психо-физическому развитию, формированию всех его сторон личности ребенка.

Ключевые слова: физическая культура, подвижная игра, творчество, качества, интеллект, фольклор, речь, традиция.

В настоящее время многие тувинские народные игры и фольклор исчезают, вымирают. За примером, как говорить, далеко ходить не надо. Процесс отмирания многих игр в некоторой степени естественно — новое время порождает новые традиции. Появляются новые игры и виды спорта.

Игра как элемент этнокультуры развивается со всей культурой общества, удовлетворяя различные потребности детей и взрослых, в развитии духовных и физических сил. По мнению М.А. Доронина, игровая деятельность является средством воспитания детей и подростков. Она имеет много общего с трудовыми навыками. Дети всегда

подражают труду своих родителей или что увидят, представляет и происходит зарождения и познания целого окружающего мира.

В настоящее время в Республике Тыва общеобразовательных учреждениях дети младшего школьного возраста интересуют только телефоны, планшеты и компьютерные игры, видео, мультфильмы и ведут малоподвижный образ жизни. Все это приводит к различным заболеваниям органов зрения, ожирения, астм и т.д.

Актуальность состоит в том, что на данный момент не достаточно изучены эти игры и игровой фольклор.

В общеобразовательных учреждениях не внедряются игры и игровой фольклор, в нашем случае именно «игровой фольклор».

Игры и игровой фольклор созданы талантом народов. Они переходили из века в век, из поколения в поколение и обеспечивали необходимую потребность людей в движении [3. -С.158].

Таким образом, данная проблема актуализирует поиск новых форм, путей использования и внедрения игр и игрового фольклора на уроках физической культуры в младших классах.

Игра и игровой фольклор с давних времен составляет неотъемлемой части жизни человека, она занимает досуг, воспитывает, удовлетворяет потребности в общении, получении информации, получает приятную физическую нагрузку.

Цель

Разработать и внедрить эффективность использования игр и игрового фольклора на уроках физической культуры в младших классах в общеобразовательных учреждениях.

Задачи

- ◆ проанализировать теоретические подходы к проблемам развития игр и игрового фольклора в общеобразовательных учреждениях;
- ◆ определить ее сущность и содержание игр и игрового фольклора в области физической культуры;
- ◆ выявить особенности подхода игр и игрового фольклора к созданию программы в младших классах на уроках физической культуры.

Научная новизна исследования и теоретическое значение

Состоит в том что:

- ◆ Теоретически обосновано и внедрены на уроках физической культуры организация и использования игр и игрового фольклора для физического развития и двигательной деятельности учащихся младших классов;
- ◆ Разработана программа в младших классах по физической культуре с использованием игр и игрового фольклора, направленная на повышение уровня физического развития и двигательной активности учащихся младших классов;
- ◆ Экспериментально подтверждена эффективность игр и игрового фольклора в области физической культуры для укрепления здоровья, развития

психофизических качеств и функциональных возможностей организма, а также развития полноценного, всестороннего развития правильной речи подрастающего поколения.

В целом характерной особенностью игр и игрового фольклора является роль движений и диалог в содержании игры — бег, прыжки, броски, метания, сговоры, считалочки, песенки, танцевальные движения и другие. Они направляют на преодоление различных трудностей, препятствий, поставленных на пути для достижения цели игры и игрового фольклора.

Использования элементов игр и фольклора как физические упражнения, для развития двигательной активности и интерес к национальной культуре и приобщению к традициям народной культуры играет важную роль формирования сознания, сохранения и трансляция культурного наследия. Такая организация физической культуры на уроках способствует укреплению здоровья и развития речи, психофизических качеств в настоящее время игра и игровой фольклор очень *актуально* для учащихся младших классов.

Адамович О.В., Камышева И.В. в своих трудах отмечают, что слово «фольклор» в буквальном переводе с английского означает «народная мудрость» [1, С. 5–6]. Виноградов Г.С., Капица О.И. предлагают, определение фольклора — это создаваемая народом и бытующая в народных массах поэзия, в которой он отражает свою трудовую деятельность, общественный и бытовой уклад, знание жизни, природы, культуры и верования. В фольклоре воплощены воззрения, идеалы и стремления народа, его поэтическая фантазия, богатейший мир мыслей, чувств, переживаний, мечты о справедливости и счастье [1,— С. 3–4]. Курбатский Н.Г. в своей книге «Тувинцы в своем фольклоре» отмечает, что — это устное, словесное художественное творчество, которое возникло в процессе формирования человеческой речи. Образы народных героев тувинского народа выражают лучшие черты национального характера; в содержании фольклорных произведений отражаются наиболее типичные обстоятельства народной жизни. Произведения нередко сохранялись долгое время почти без изменений как поэтическое наследие прошлого, как культурное богатство непреходящей ценности [7,— С. 167].

Хочется отметить, что изучение национального игрового фольклора, отражающего черты национального характера народа изучаемого языка способствуют:

- ◆ снятию социокультурного барьера;
- ◆ восприятию и пониманию ценностей и идеалов народа;
- ◆ уважению культуры страны изучаемого языка [2,— С. 7–15].

Язык народной поэзии и прозы отличается удивительной выразительностью, он изобилует различными культурными и художественными средствами, а также многочисленными средствами оформления высказывания, которые представляют собой идеализированные, художественные методы осмысления действительности. Более того, выразительные средства лежат в основе построения того или иного малого жанра устного народного творчества.

Изучив некоторые аспекты фольклора тувинского народа, мы выявили следующие их национально-культурные характерные особенности:

- ◆ общительность, доброта, доверчивость, терпимость;
- ◆ эмоциональность, самопожертвование, сила и вера в народную мудрость.

Язык детского игрового фольклора отличается большим своеобразием. В нём ярко проявляется любовь детей к словотворчеству. Постоянно люди встречается с необычными словами, выходящими из рамок обыденной речи, но, несмотря на эту необычность, вполне понятными [1, С. 61–68; 2, С. 10–13]. Часто употребляются парные созвучные слова: «туткан-салган», «берген-алган», «амзаан-чиген», «алыр-албас». Большое значение придаётся звучанию слова. Нередко то или иное слово употребляется из соображений не смысла, а звучания. Ярким примером этого является заумный язык считалок. Во всех жанрах детского игрового фольклора встречается рифма. Как правило, это парная рифма. Такому рифму, относится например, тувинская подвижная игра «Ужар-ушпас» (Летит — не летит). Учитель говорит: «заяц» летит не летит; дети отвечает: «зайчата» «не летят». Дети во время игры подражают и прыгают как зайчата.

При организации и проведении фольклора на уроках физической культуры необходимо учитывать идейность, научность и плановость использования игр и игровой фольклор, направленность на достижения воспитательных, образовательных и оздоровительных результатов. С помощью одних и тех игр можно воспитать различные нравственные и физические качества. Содержание игр и игрового фольклора зависит от окружающей действительности, приобретенных детьми знаний и навыков дома, в школе. Уроки физической культуры должны способствовать воспитанию дружбы, честности, коллективизма, уважения и хорошего отношения к одноклассникам. Во время урока учитель должен хорошо рассказать цель и задачи, содержание и сюжет игры и игрового фольклора. В каждой игре имеются трудности в достижении цели. Играющие должны преодолевать их, не нарушая правил игры. Как только одни трудности преодолены, надо выдвигать другие, чтобы учащиеся прилагали усилия и преодолевали их. Это способствует воспита-

нию воли и трудолюбия. Чтобы дети играли сознательно и активно, необходимо создать у них правильное представление об игре и фольклоре. После образного объяснения игры и игрового фольклора, дети должны правильно подчиняться ролевому действию. В этом случае, нужно подбирать интересные игры и игровой фольклор в воспитательных и образовательных целях. Например, игра и игровой фольклор тувинского народа «Шуваганчы Аза» (старый черт) и «Авазы» (мама) по содержанию воспитывает культуру общения с взрослыми, не вмешиваться в разговор. Учителя физической культуры передают диалог игры «Шуваганчы Аза» и «Авазы», потому что у автора Мендот Эл.Э., Мендот Эм.Э., Мендот И.Э., «Авазы» (мама) и «Шуваганчы Аза» (старый черт) детям предлагают табачную трубку. В наше время дети очень развиты и подумают, что можно курить, раз предлагает «Авазы» (мама). Мы изменили диалог игры другими словами [8, С. 237–243].

В игру введено приветственное обращение старшему человеку (чолукшууру) «Шуваганчы Аза» и «Авазы» с целью приобщения детей к национальным традициям наших предков во время праздника Шагаа. Предлагаемый диалог не занимает много времени — 2–3 минуты от общего. Диалог развивает разговорную речь и логическое мышление, память, воображение, словарный запас и связная речь [9, С. 109–113].

Учитель по выбору или по желанию учеников назначает «Авазы» (мама) и «Шуваганчы Аза» (старый черт), оставшиеся ученики будут ажы толум (дети).

Данная игра начинается со слов «Авазы»: Ажы-толум уругларым дыштанынар ойнанар (дети заканчивайте работу, идите играть).

Ажы-толу уруглары: Ура! Экизин че ойнаалынар (идемте играть!)

Ажы-толу уругларым выбегают на середину спортивного зала, площадки и начинают бегать, прыгать. Через некоторое время из другого конца спортивного зала к ним навстречу выходит «Шуваганчы Аза». Дети, увидев его, бегут обратно к «Авазынче» и усаживаются или становятся за ее спиной полукругом и смотрит в сторону «Шуваганчы Аза».

Подходит «Шуваганчы Аза» и приветствует всех: — Экии, ажы тол уруглар шупту! (*Добрый день, маленькие друзья!*)

— «Ажы-тол уругларым» хором: Экии, (*День добрый!*), *Шуваганчы Аза!*

— «Шуваганчы Аза» хитро смотрит и спрашивают: Шупту чуве эки-ле бе? (*Благополучно ли зимует ваш скот?*)

— «Авазы»: Четирдивис, эки. А силернин? (*Спасибо, благополучно. А у вас?*)

— «Шуваганчы Аза» хитрым взглядом: Эки ле. Ан куштар кандыг дыр шаптыквайын тур бе? (*Благополучно. Звери и хищные птицы вас не беспокоили?*)

— «Авазы»: Олар бо чылын эвээш. А силерде? (*Их нынче у нас не было. А у вас?*)

— «Шуваганчы Аза» смотрит в сторону: Бисте база анаа. Кадынар, кандыгыл? (*У нас тоже спокойно. Как здоровье? Не хвораете?*)

— «Авазы»: Четирдивис эки ле. Силернин кадынар? (*Спасибо, хорошо. Не хвораю. А как ваше здоровье?*)

— «Шуваганчы Аза» страшными глазами и поднимает руки и начинает нападать: Артында ол чуу боор? (*За спиной что?*)

— «Авазы» тоже поднимает руки и начинает защищать: *Когержик (кожаный сосуд мой).*

— «Шуваганчы Аза»: Оон артында? (*за когержиком что?*)

— «Авазы»: Холеге дир (*тень моего когержика*).

— «Шуваганчы Аза»: холеген артында? (*за тенем когержика что?*)

— «Авазы»: ажы толум дур, сенээ бербес мен (Мои дети. *Не отдам детей, это мои дети*).

— «Шуваганчы Аза» спокойным голосом: курут чиир силер бе? (я угощаю вас молочными карамельками).

— «Ажы-толу уруглары»: Шуваганчы Аза чеми албас бис. (Мы от черта курут не берем).

— «Шуваганчы Аза» начинает нападать и становится еще злее: Мээн курутум чивес болзунарза, силерни шуптунарны тудуп алыр мен. (*Вы не хотите есть мой курут. Я вас всех поймаю силой, и будете у меня работать*). После этих слов все вскакивают с места.

«Авазы» стоит впереди всех, прикрывает «ажы-толун уругларын» руками. «Ажы-толу уруглары» становятся за матерью в колонну, по одному берутся за пояс впер-

еди стоящего. Начинается яркое нападение «Шуваганчы Аза» на «Авазы», чтобы отнять у нее детей.

Игра продолжается до тех пор, пока «Шуваганчы Аза» не переловит всех детей от «Авазы».

Игрок, который оторвался от впереди стоящего, выходит из игры. Кого «Шуваганчы Аза» запятнала и схватила, тоже выходят из игры. Выбывшие игроки в стороне играют в малоподвижные игры кажык *игра в кости) или ужар ушпас (летит не летит) [10, С. 16–32].

Следует отметить, что игра и игровой фольклор эффективная и увлекательная вызывает положительные эмоции и побуждает их к тому, чтобы они с неослабевающей активностью многократно проделывали те или иные приемы, проявляя необходимые волевые качества и физические способности [2, С. 61; 13, С. 22–25]. Для возникновения интереса к игре большое воспитательное значение имеет путь к достижению игровой цели — характер и степень трудности препятствий, которые надо преодолевать для получения конкретного результата, для удовлетворения игрой [11,12].

Таким образом, игры и игровой фольклор является реализацией национально-регионального компонента школьного физического воспитания, ориентированного на передачу и системного усвоения опыта предыдущих поколений по использованию традиционной двигательной активности тувинского народа — богатейшего духовного, интеллектуального ресурса, который обеспечит устойчивую мотивацию в младших классов к различным формам физического воспитания. Игры всех народа являются важным компонентом духовного и нравственного, физического воспитания младших классов на уроках физической культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адамович О.В., Камышева И. В. Педагогическая ценность игрового фольклора // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. XIV междунар. науч.-практ. конф. — Новосибирск: СибАК, 2012.
2. Асташина М. Фольклор в физическом воспитании дошкольников // Дошкольное образование. 1997. — № 3. — С. 61–68.
3. Виноградов Г. С. Детский фольклор // Из истории русской фольклористики / отв. ред. А. А. Горелов. — Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1978. — С. 158–188. www.litmir.me/br/?b=210911&p=6.
4. Дороница М. А. Роль подвижных игр в развитии детей дошкольного возраста // Дошкольная педагогика, 2007 № 4. — С. 5–6.
5. Капица О. И. Детский фольклор: песни, потешки, дразнилки, сказки, игры / О. И. Капица. — Л., Прибой 1928. — 114с. Режим доступа <http://arch.rgdb.ru/xmlui/handle/123456789/40834#page/0/mode/2up> — Национальная электронная детская библиотека, архив оцифрованных материалов (открытый доступ).
6. Костина А. В. Молодежная культура и фольклор // Знание. Понимание. Умение: электронный журнал. — 2009. — № 4. — Культурология. http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/4/Kostina_Youth_Culture/.
7. Курбатский Г. Н. Тувинцы в своем фольклоре / Г. Н. Курбатский. — Кызыл, Тувинское книжное издательство, 2001. — 463 с.
8. Мендот Эл.Э., Мендот Эм.Э., Мендот И.Э. «Народные игры как компонент физического и духовного воспитания». «Образование и культура в развитии современного общества» // Международная научно-практическая конференция на базе ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 16–18 марта 2010 г. — Новосибирск, 2010. — С. 237–243.

9. Мендот Эм.Э., Мендот И.Э., Мендот Эл.Э. Тувинские народные зрелищные игры // Вестник Бурятского Государственного Университета. Выпуск 13 // Физическая культура и спорт. — Улан-Удэ: Издательство Бурятского Государственного Университета, 2011. — С. 109–113.
10. Мендот Эл.Э. Этикет тувинских подвижных игр для детей дошкольных образовательных учреждениях / Эл.Э. Мендот, Эм.Э. Мендот, И.Э. Мендот // ДОУ [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие. — Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2018. — 79с. — <http://www.iprbookshop.ru/70293.html>
11. Михайлова Н. В. Эффективность урока физической культуры в начальной школе при использовании соревновательно — игровых комплексов повышенной наглядности // <http://www.dissercat.com/content/effektivnost-uroka-fizicheskoi-kultury-v-nachalnoi-shkole-pri-ispolzovanii-sorevnovatelno-ig>.
12. Теория и методика физической культуры: Рекомендовано МО РФ по физ. культуре, спорту и туризму в качестве учебника для студ. училищ олимпийского резерва / Под общ. ред. Ж. К. Холодова, В. С. Кузнецова, Г. З. Карнаухова. — М.: 4–1 филиал Воениздата, 2001. — 320с.
13. Таран А. А. Русские народные игры на уроках в младших классах / А. А. Таран // Физ. культура в школе. — 2008. — № 3. — С. 22–25.

© Мендот Эмма Эрес-ооловна, Мендот Инга Эрес-ооловна,
 Мендот Элла Эрес-ооловна, Монгуш Владимир Болат-оолович (menella2013@yandex.ru).
 Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тувинский государственный университет

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ЦВЕТОВЕДЕНИЮ

AXIOLOGICAL ASPECTS OF METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE PROCESS OF TEACHING COLOR SCIENCE

S. Popadinets

Summary. The relevance of the research topic is based on the need to study the place, role and ways of implementing the value component in the structure of the textbook on colour. This is due to the need to get rid of formality and improve the efficiency of the learning process to work with colour. It is necessary to substantiate the choice of the value component and to formulate the conditions for its formation in students by means of the textbook.

It was found on the results of the survey and analysis of other studies that professional value that artists have is a humanistic orientation and are divided into the value of communication, value of activity, professional ideals of personality and professional work. On this basis, the conditions for the formation of professional values and their functional expression were formulated in such didactic functions of the textbook as: informational, communicational, reflexive and based on activity.

Keywords: axiological aspects, methodological support, textbook, colour science, professional values.

Попадинец Светлана Дмитриевна

*Аспирант, Тихоокеанский государственный университет (г. Хабаровск)
popadi77@mail.ru*

Аннотация. Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью изучения места, роли и способов реализации ценностной составляющей в структуре учебного пособия по цветоведению. Это связано с необходимостью избавления от формальности и повышения эффективности процесса обучения работе с цветом. Необходимо обоснование выбора ценностной составляющей и формулирование условий ее формирования у студентов средствами учебного пособия.

На основе результатов опроса и анализа других исследований выявлено, что профессиональные ценности людей искусства имеют гуманистическую направленность и делятся на ценности общения, ценности деятельности, качества личности профессионала и идеалы профессиональной деятельности. Исходя из этого, были сформулированы условия формирования профессиональных ценностей и их функциональное выражение в таких дидактических функциях учебного пособия, как: информационная, коммуникационная, деятельностная, рефлексивная.

Ключевые слова: аксиологические аспекты, методическое обеспечение, учебное пособие, цветоведение, профессиональные ценности.

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью пересмотра методов, принципов, подходов, характера отношений между субъектами в художественном образовании. Необходимостью поиска новых рычагов управления, обеспечения эффективности. В новых условиях художественному образованию предстоит утвердиться как актуальной области научного знания, практической передачи художественной культуры, генератора творческого и инновационного потенциала общества. В условиях нарастающей неопределенности рынка труда, изменений требований к профессиональному образованию активно ведется поиск базовых констант образования не подверженных скоротечности изменений. В научной литературе обсуждаются парадигмы развития образования, направленные на приоритетность ценностной составляющей, такие, как культурологическая [5,13], эволюционная [12], софийная [10]. Исследуются различные классификации ценностей [2], изучается художественность [3] являющаяся смыслообразующим фактором в российской традиции обучения искусству.

Художественное образование по своему содержанию, формам, традиционным подходам всегда являлось ценностно-ориентированным. Но с расширением дизайн-индустрии произошло ослабление приоритетов художественности, эстетичности. Авторами научных статей поднимается проблема понижения качества обучения работе с цветом. Наличия большого количества не гармоничных по цвету продуктов дизайн-индустрии является одним из показателей такого понижения. При отсутствии не гармоничных оттенков в окружении приводит к огрубению цветовосприятия в обществе в целом.

При работе с цветом большое значение играют учебные пособия, которые часто являются главным источником получения первичной информации и векторов движения в этой области. Это связано с приоритетом индивидуальной работы и практической деятельности при работе с цветом.

Цель данного исследования — выявление и формулирование условий реализации аксиологических аспек-

тов методического обеспечения процесса обучения цветоведению, способствующих повышению его эффективности.

Обучение работе с цветом является недооцененной областью художественного образования, существует непонимание социальной значимости деятельности специалистов в области цвета. Формирование способностей работы с цветом является одной из констант художественного образования. Особенности обучения работы с цветом заключаются в том, что восприятие цвета тесно связано с эмоциями, к его изучению нужно подходить через личностные аспекты, индивидуальный чувственно-эмоциональный опыт. Для работы с цветом необходимо воспитание эмоциональной отзывчивости [7].

До настоящего времени развитию способностей работы с цветом, так же как и аксиологическим основам, формированию ценностей, воспитанию уделялось мало внимания в художественном образовании. И то и другое рассматривается и сегодня как само собой разумеющееся, не подлежащее целенаправленному педагогическому воздействию.

Для того, чтобы избежать понижения уровня художественного образования, Высшей школе необходимо обоснование аксиологических основ, как базиса принципов художественности, соблюдение которых гарантирует эстетичность, психологическую безопасность для визуального восприятия созданной человеком среды. Формирования у студентов — будущих художников, мировоззренческих и эстетических позиций является актуальной в профессиональной подготовке творческой личности [6].

Ушинский К.Д. называл произведение искусства поступком в области визуального восприятия, подчеркивая ответственность художника, в том числе и в области цвета.

Учебное пособие является основным методическим обеспечением образовательного процесса, направленного на освоение студентами цвета, это связано со спецификой художественного образования, преобладанием практических форм освоения знания. Учебное пособие имеет большие потенциальные возможности для получения новых личностных образовательных результатов, актуализации и осуществления самоорганизуемой деятельности студентов [8].

На данном этапе в научной литературе формулируются новые подходы к разработке методического обеспечения образовательного процесса. Изучается функциональность различных частей структуры посо-

бий. Рассматривается полифункциональность текста, не только его информационная, но и мотивационная, художественная, эстетическая функции [9].

Современный этап в профессиональном образовании отмечен тем, что происходит смысловая трансформация принципов образовательного процесса. От передачи знаний, умений и опыта конкретных действий к передаче принципов выбора в профессиональной деятельности. Как сделать выбор, почему именно такой выбор, к чему это приводит, к чему приведет ряд решений по выбору тех или иных действий в профессиональной деятельности, — это то, к чему идет профессиональное образование. Эти процессы ближе к передаче умения стратегического планирования профессиональной деятельности, к передаче образа деятельности во всей его полноте. С этим связана актуальность педагогической аксиологии, так как данная отрасль знаний включает в себя ценности, как причины действий, связи, векторы, траектории принятий решений; нематериальные понятия, которые на данном этапе более устойчивы чем материальные, подлежащие быстрому обновлению.

Можно определить специфику педагогической аксиологии исходя из таких ее функций, как: ориентационная, регулятивная, смыслообразующая, оценивающая, нормативная, контролирующая [1]. Все эти функции связаны с организацией психической деятельности студента в образовательном процессе и имеют целью достижение образовательных результатов. Ценность — это сформированный психический образ, в образовательном процессе он формируется когнитивно (информация), эмоционально. Можно говорить об аксиосфере профессионала как о психическом образовании, которое моделирует содержание и характер профессиональной деятельности. Ценность служит ориентиром в постоянном выборе совершаемым человеком. Ценностная ориентация включает в себя такие компоненты, как: когнитивный (смыслы формируемые социальным опытом), эмоциональный (отношение к ценностям), поведенческий (ситуативные планы действий) [7, 11].

Педагог моделирует ситуацию, создает условия для формирования той или иной ценности. Для успешного моделирования необходимо владеть средствами педагогического воздействия, хорошо понимать результат такого воздействия. В рамках учебного пособия такими средствами являются все его компоненты: содержание, расположение текста, выбранный шрифт, стиль изложения, характер нетекстовых элементов, размер и формат самой книги, использованные цвета и т.д.

Для профессионального образования основной целью является формирование профессиональных ценностей. В рамках данного исследования такими ценно-

стями являются профессиональные ценности людей творческих профессий связанных с изобразительной деятельностью. Дмитриевой В.А. и Харитоновой Т.Ю. при исследовании художественного восприятия были выявлены такие характеристики личности дизайнеров, чьи работы были высоко оценены экспертами, как:

1. наличие осмысленных целей в жизни (сформированность ценностных ориентиров).
2. Стремление к личностному росту (мотивированность)
3. Наличие эмоционального комфорта (уверенность в своих силах)
4. Позитивные отношения с окружающими (благожелательность) [4]. Этими исследователями была выявлена связь между профессионализмом и сформированностью качеств личности художника.

Для формулирования профессиональных ценностей очевидна необходимость выявления ценностной составляющей мировоззрения профессиональных художников. Для этого был проведен опрос в котором приняли участие 56 профессиональных российских художников из Санкт-Петербурга.

При ответе на вопрос о том, что является самой важной ценностью 48% опрошенных определили как ценность — чувства, которые они испытывают в процессе творчества: вдохновение, удовольствие, наслаждение, свобода, независимость, интерес, радость; 20% определили как ценность — процесс: самореализацию, самосовершенствование, поиск, самовыражение; 19% определили как ценность — результат творческого процесса: самооценка, удовлетворение, материальный результат; 13% выделили такие ценности, как: человек, душа, идея, созерцание, возможность творить.

71% определили, что процесс творчества вызывает больше радости чем его результат.

54% опрошенных ответили, что чувство гордости у них вызывает признание их достижений обществом, 46%, что мастерство и чувство удовлетворения результатом.

При анализе ответов на вопрос о том, какова цель творческой деятельности в ответах художников не нашлось ни одного совпадения. Цели 17% были направлены на собственную личность, а остальные 83% были социально-направлены.

При ответе на вопрос о том, что побуждает заниматься искусством, совпадение ответов составило 42%, эти художники занимаются искусством, потому что не могут этим не заниматься, это потребность, душевный порыв, без этого невозможно.

На вопрос из сферы профессиональной этики, о том, какие качества являются важными для художника 40% ответили, что искренность, 33%, что честность, 20%, что человечность и 7% самокритичность.

На вопрос о том, какое качество художественного произведения самое важное были получены такие результаты: 62% опрошенных считают, что действенность художественного впечатления, 26% считают, что цельность, 8% завершенность, 4% образность.

Таким образом, было выявлены аспекты ценностной составляющей мировоззрения профессиональных художников. Главной ценностью для современного художника является сам процесс творчества и положительные чувства, которые он вызывает (ценности деятельности), главные личностные качества художника — это искренность, честность и человечность. В результате творчества главное, это действенность впечатления и признание зрителем, которое вызывает гордость у художника (ценности общения). Цели творческой деятельности должны быть у всех разные, так как все являются яркими индивидуальностями.

Профессиональные ценности при обучении цветоведению можно разделить на две группы. В первую группу входят ценности общения, деятельности и результатов деятельности. Главной среди ценностей общения является художественное впечатление, как средство передачи информации. Творчество является основной ценностью деятельности, и радость является главной ценностью результата. Нужно сказать, что радость имеет связь с эстетичностью, которая всегда сопровождается радостью (по Мамардашвили М.К.). Во вторую группу входят ценности опыта, настоящего и будущего. Ценности опыта — это ценности культуры, образцы профессиональной деятельности. Воля является ценностью настоящего, профессиональное развитие тесно связано с формированием данной ценности. Ценностями будущего, ценностями целеполагания являются идеалы.

Формирование профессиональных ценностей должно отразиться в дидактических функциях учебного пособия:

Информационной. Формирование профессиональных идеалов: форм профессионального мышления и поведения, мастерства, результатов деятельности. Реализуется в предъявлении образцов профессиональной деятельности с выгодных позиций, системной, структурированной подачи содержания.

Коммуникационной. Формирование ценности художественного впечатления, эстетичности. Реализуется в эстетичности подачи материала, уважении к студен-

там, художественности оформления. Возможно частичное использование художественного текста. Пособие должно впечатлять студента.

Деятельностной. Формирование понимания ценности творчества и его результатов, радости от процесса творчества и волевых усилий для достижения результата. Реализуется в тексте пособия, а также в заданиях в конце разделов, которые направлены на деятельностное освоение материала, формирование понятий, творческий подход к выполнению заданий, наличию заданий личностного характера не подлежащих контролю.

Рефлексивной. Формирование ценности тесно связана со способностью к анализу, вербальному выражению, формулированию собственных мыслей [8].

Реализуется в учебном пособии в вопросах после разделов. Важно чтобы вопросы были не формальными, заставляли более глубоко осмыслить материал, более широко охватить область изучения, обратиться к собственному опыту. Необходимо присутствие установки на ценность результатов творчества в тексте пособия; наличию заданий аналитического характера, микросочинений, направленных на развитие способностей к формулированию собственных мыслей.

Данная тема требует дальнейшей разработки, является перспективной для повышения эффективности учебных пособий в художественном образовании. Необходимо реализации профессиональных ценностей в конкретном учебном пособии, его апробация.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асташова Н. А. Педагогическая аксиология: ценностные доминанты современности. Коллективная монография под ред. Н. А. Асташовой. Сер. «Научные школы». Брянск. 2013. 300 с.
2. Бабжанова Г.Ж., Тогусбаева Т. М. Методологические подходы к исследованию ценностей в педагогической аксиологии. Материалы VI международной научно-практической конференции. Современные проблемы и перспективы развития педагогики психологии. Махачкала. 2015. С. 135–136.
3. Давыденко М. В. Художественность как многоаспектный феномен в трудах отечественных философов XIX — середины XX века в контексте современной художественной практики: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук: специальность 17.00.09 <Теория и история искусства> / Давыденко Марина Вячеславовна; [Алт. гос. ун-т]. — Барнаул, 2006. — 28 с.
4. Дмитриева В.А., Харитоновна Т. Ю. Теоретические подходы и эмпирическое изучение критерия художественного восприятия. Научное мнение. 2013; № 2. С. 142–150.
5. Запесоцкий А. С. На пути к культурологической парадигме образования // На пути к культурной парадигме современного образования / под ред. А. Я. Флиера. СПб.: СПбГУП, 2011. (Ученые записки. Вып. 1) 576 с.
6. Исаев А.А., Деменёв Д. Н. Философско-художественные аспекты создания живописного произведения. Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. Материалы научно-практической конференции. Магнитогорск. 2016. С. 36–40
7. Кузьмина И. П. Модель освоения цветоведения студентами художественно-графического факультета, основанная на системном подходе к обучению. Институт художественного образования российской Академии образования, электронный научный журнал «Педагогика искусства». — 2008. — № 3. http://old.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-3-2008/kuzmina/kuzmina_24_08_2008.htm (дата обращения: 13. 08. 2019).
8. Омельченко Е. А., Калинина Н. В. Возможности учебного пособия нового поколения в становлении культуры самовыражения бакалавров педагогики // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 6.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23567> (дата обращения: 05.09.2019).
9. Осмоловская И. М. Учебники нового поколения: поиск дидактических решений // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 4 (19). С 45–53.
10. Сергеев А. С., Титов В. А. В поисках образовательной парадигмы / А. С. Сергеев, В. А. Титов; Рос. гос. торгово-экон. ун-т. — Москва: Издательство РГТЭУ, 2011. — 155 с.
11. Слостенин В. А., Чижикова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию: Учебное пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 192 с.
12. Урсул А. Д., Урсул Т. А. Эволюционные парадигмы и модели образования XXI века // Современное образование. — 2012. — № 1. — С. 1–67. DOI: 10.7256/2306-4188.2012.1.59 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=59 (дата обращения 26.07.2019).
13. Флиер А. Я. Культурологическая парадигма образования // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. 2013. № 1 (10). С. 25–31.

© Попадинец Светлана Дмитриевна (ropadi77@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

FEATURES OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE UNIVERSITY STUDENTS

A. Putilov

Summary. The article is devoted to the problem of the formation of professional competence of university students. Professional competencies as the goal of higher professional education leads to the intensification of the educational process, to increasing the variability and flexibility of educational programs. There are innovative changes in the organization of the learning process, in the forms, methods and technologies of training. The content of the concepts of competence / competence is revealed from the point of view of their consideration as the goals of higher professional education. It is shown that in the conditions of a competency-based model of higher professional education, the conditions for the successful formation of professional competencies are contextual, personality-oriented, activity-based approaches and the principles of heuristic training.

Keywords: higher professional education, competence, competencies, contextual education, active forms of training.

Путилов Артур Олегович

Старший преподаватель, Московский университет
МВД России имени В.Я. Кикотя
artur-putilov@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования профессиональной компетенции студентов ВУЗов. Профессиональные компетенции как цель высшего профессионального образования ведет к интенсификации учебного процесса, к повышению вариативности и гибкости образовательных программ, что предполагает инновационные изменения, как в организации процесса обучения, так и в реализуемых в нем формах, методах и технологиях обучения. Раскрыты содержание понятий компетентность/компетенция с позиции их рассмотрения в качестве целей высшего профессионального образования. Показано, что в условиях компетентностно-ориентированной модели высшего профессионального образования условиями успешного формирования профессиональных компетенций выступают контекстный, лично-ориентированный, деятельностный подходы и принципы эвристического обучения.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, компетентность, компетенции, контекстное обучение, активные формы обучения.

Компетентностно-ориентированная парадигма высшего профессионального образования на современном этапе его развития раскрывает цель и критерии качества образования студентов с позиции формирования профессиональных компетенций [1; 2; 3; 4]. Переход на новые образовательные стандарты высшего профессионального образования на основе положений Болонской декларации предполагает не стандартизацию дидактики процесса обучения студентов, а, прежде всего, его результатов — компетенций. Интерес научного сообщества к исследованию проблемы формирования профессиональной компетенции студентов обусловлен изменениям результативных оценок качества образования с категорий, отражающих «знания, умения, навыки», на категории «компетенция/компетентность»; возникновением компетентностной модели будущего специалиста, нацеленной на субъекта профессионального развития, в отличие от ранее доминирующей квалификационной модели выпускников ВУЗов, направленной на объект и предмет труда.

Для понимания условий, средств, методов и технологий формирования профессиональной компетенции студентов ВУЗов необходимо обратиться к определению понятий «компетентность/компетенция». Интерес пред-

ставляют определения сущности данных понятий с позиции их описания в качестве результатов образования. Компетентность специалиста с высшим образованием Ю.Г. Татур трактует как «проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности» [4, с. 8]. Анализируя содержательную наполненность понятия компетентность, О.Л. Жук говорит, что «компетентность имеет интегративный, деятельностный, личностный характер и выступает как единство знаний и опыта, направленных на успешную деятельность» [2, с. 88] в сфере профессионального образования и профессиональной деятельности.

Профессиональную компетентность выпускника ВУЗа А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова рассматривают в качестве структурно-функциональной системы, которая, на наш взгляд, характеризуется системностью и полнотой описания ее компонентов. По мнению авторов, профессиональная компетентность выпускника ВУЗа включает ценностно-смысловой компонент, отражаю-

ший позитивное отношение личности к общечеловеческим, национальным и профессиональным ценностям; мотивационный компонент, включающий потребности, мотивы, направленность к профессиональной деятельности; индивидуально-психологический, отражающий профессионально важные качества личности выпускника вуза; инструментальный компонент, включающий общекультурные и профессиональные знания, умения, навыки и опыт; конативный компонент, отражающий деятельностные характеристики. Описанные авторами компоненты представляют собой отдельные компетенции, а их интеграция в своей целостности отражает компетентность выпускника ВУЗа [1, с. 79–81].

Необходимость введения в высшее профессиональное образование понятия компетенций высказана Э.Ф. Зеером [3]. Ученый определяет компетенцию как интеграцию умений, знаний, опыта с социально-профессиональной ситуацией. Разграничивая понятия компетентность и компетенция, Э.Ф. Зеер говорит, что компетентность будущего специалиста определяют знания, умения и опыт, а компетенцию определяет способность к их мобилизации в конкретной профессиональной ситуации. Согласно А.А. Вербицкому, М.Д. Ильязовой, и компетенция, и компетентность, по сути, отражают одни и те же профессионально-личностные качества выпускника ВУЗа, которые обуславливают успешность будущей профессиональной деятельности. Различие данных понятий заключается в том, что «компетенция — потенциальная, а компетентность — проявленная в ситуации реальной деятельности характеристика личности» [1, с. 82]. О.Л. Жук говорит о том, что компетентность «формируется и развивается на основе компетенций в органическом единстве с ценностными ориентациями человека при условии его мотивированности, актуализации эмоционально-волевой сферы и саморегуляции» [2, с. 88].

В настоящее время в системе отечественного высшего образования для всех направлений профессиональной подготовки перечень общекультурных компетенций задан; в отношении профессиональных компетенций ВУЗам предоставляется широкий простор для творчества в достраивании заданных обязательных наборов компетенций дополнительными компетенциями, которые характеризуют специфику профессиональной деятельности выпускников ВУЗов. Возникает острая потребность в разработке и внедрении педагогических принципов, условий, средств, методов и приемов, ориентированных на полноценное профессионально-личностное развитие студентов на основе компетентностного подхода.

Каковы принципы, формы, средства, методы и приемы компетентностно-ориентированного обучения, которые обеспечивают формирования профессиональной компетенции студентов ВУЗов? Анализ научно-практической

литературы показал, что эффективное формирование профессиональной компетенции студентов ВУЗов осуществляется в условиях реализации контекстного, личностно-ориентированного и деятельностного подходов на основе принципов эвристического обучения. Как отмечает О.Л. Жук, ведущим в образовательной деятельности студентов является «опыт решения разнообразных задач и выполнения социальных ролей и функций на основе сформированных знаний, универсальных способностей и видов готовности...», который формируется не как традиционные умения на основе «готовых» знаний и навыков, передаваемых по образцам и отрабатываемых в упражнениях, а за счет активных форм и методов обучения, посредством включения обучающихся в созданные в учебно-воспитательном процессе ситуации, имитирующие жизненные и профессиональные проблемы» [2, с. 102].

Характерными признаками обучения в компетентностно-ориентированном образовании студентов ВУЗов являются: рефлексивность, отражающая рефлексии опыта обучения, осознание личностно-профессиональных смыслов деятельности; субъективность, отражающая формирование навыков субъективизации знания; интерактивность и диалогичность, совместную деятельность в процессе выбора средств и методов деятельности; проективность и соавторство; единство личностно-смыслового и когнитивного развития [5, с. 96].

Контекстное обучение студентов ВУЗов, обеспечивающее формирование профессиональных компетенций, предполагает активное использование следующих основных форм деятельности: собственно учебной деятельности, в содержании, формах и методах которой реализуются принципы профессиональной направленности; квазипрофессиональной деятельности, в которой моделируются элементы профессиональной деятельности; учебно-профессиональной деятельности, в процессе которой завершается процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную [1].

Реализация компетентностного подхода в методиках и технологиях обучения предполагает использование технологий развивающего обучения, в основе которых применение активных форм и методов обучения на принципах эвристического обучения. Эвристическое обучение, согласно А.В. Хуторскому [6], предполагает реализацию личностного целеполагания, индивидуального образовательного маршрута обучения, рефлексивность образовательной деятельности, наличие метапредметных основ содержания образования, продуктивность обучения студента. К активным, рефлексивно-деятельностным формам и методам обучения, которые отвечают принципам эвристического обучения и способствуют формированию профессиональных компетенций студентов ВУЗов, относятся:

- ◆ технологии проблемно-модульного обучения, которые обеспечивают индивидуальный характер, высокую познавательную активность и самостоятельность студентов;
- ◆ технологии проблемного обучения на основе решения исследовательских задач, реализация которых обеспечивает развитие интеллектуально-исследовательских умений и навыков;
- ◆ коммуникативные технологии (мозговой штурм, дискуссия, пресс-конференция, дебаты и другие активные формы и методы), направленные на групповое сотрудничество;
- ◆ проектное обучение, в котором реализованы принципы профессиональной направленности его содержания;
- ◆ игровые технологии — деловые, ролевые, имитационные игры, отвечающие принципам профессиональной направленности обучения, в которых моделируются профессионально-значимые ситуации будущей профессии;
- ◆ кейс-технологии [2, с. 104–105].

Итак, эффективное формирование профессиональной компетенции студентов ВУЗов осуществляется в условиях широкого применения в образовательном процессе ВУЗа описанных выше принципов, методов и технологий, которые носят проблемно-исследовательский характер, прикладную и профессиональную направленность, имитирующую профессиональные и социальные проблемы и виды деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография. — М.: Логос, 2011. — 288 с.
2. Жук О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход. — Минск: РИВШ, 2009. — 336 с.
3. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, З. З. Сыманюк. — М.: МПСИ, 2005. — 216 с.
4. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 16 с.
5. Федотова Г.А., Игнатьева Е. Ю. Профессионально-ориентированные технологии обучения в высшей школе: учеб. пособие; НовГУ имени Ярослава Мудрого. — Великий Новгород, 2010. — 104 с.
6. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения. — М.: Владос, 2000. — 320 с.

© Путилов Артур Олегович (artur-putilov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя

ТРЕНИНГ КАК ФОРМА КРЕАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ¹

TRAINING AS A FORM OF CREATIVE EDUCATION IN THE ORGANIZATION OF WORK WITH YOUTH

**M. Raitina
E. Pokrovskaya**

Summary. The article discusses the features of the emergence of training as an educational practice. The analysis of training lessons' algorithm construction is resulted. The training "the Art of public speaking" was developed and tested. It is noted that the training as a method of presenting information is relevant for students, due to obtaining the necessary skills in a short time. In the opinion of the respondents formed during the training, the skills in demand were revealed. The authors pay attention to the funding role of the University as an adaptation tool. In conclusion, the results of the study and recommendations are formulated. The obtained results can be used for disciplines of humanitarian socio-economic part, as well as in the formation of universal competencies.

Keywords: training, interactive technologies, adaptation, group interaction, work with youth.

Раитина Маргарита Юрьевна

К.ф.н., доцент, Томский университет систем
управления и радиоэлектроники
raitina@mail.ru

Покровская Елена Михайловна

К.ф.н., доцент, Томский университет систем
управления и радиоэлектроники
remod@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрены особенности возникновения тренинга как образовательной практики. Приведен анализ конструирования алгоритма занятий данного типа. Разработан и апробирован тренинг «Искусство публичного выступления». Обращено внимание, что тренинг как метод подачи информации актуален, как для студентов, так и для учеников старших классов, благодаря получению необходимых навыков в короткие сроки. Выявлены востребованные навыки, по мнению респондентов, сформированных в ходе проведенного тренинга. В заключении изложены результаты исследования, выводы и сформулированы рекомендации. Сделан вывод о фундирующей роли университета как адаптационного инструмента. Полученные результаты могут быть использованы для дисциплин гуманитарного социально-экономического блока, а также при формировании универсальных компетенций.

Ключевые слова: тренинг, интерактивные технологии, адаптация, групповое взаимодействие, работа с молодежью.

Актуализация интерактивных тренинговых занятий в организации работы с молодежью обусловлена тем, что на сегодняшний день тренинг стал одной из популярных форм подачи информации в образовательной практике. Основной акцент в этой форме обучения делается на тренировку, отработку каких-либо навыков, моделей поведения, способов креативного мышления. Участие в тренинге формирует навыки личностного роста и критического видения. Участники тренинга повышают профессиональные компетенции, улучшают коммуникационные навыки, приобретают навыки уверенного поведения в конфликтных ситуациях.

Целью исследования выступает выявление особенностей интерактивных тренинговых занятий в организации работы с молодежью.

Практическая значимость заключается в разработке и апробации тренинга «Искусство публичного высту-

пления» как примера тренинговой технологии в организации работы с молодежью. Данные технологии носят междисциплинарный характер и могут использоваться в образовательном процессе как вуза, так и старшей школы.

Термин «тренинг» (от англ. train, training) имеет ряд значений: обучение, воспитание, тренировка, дрессировка. Ю.Н. Емельянов определяет его как группу методов развития способностей к обучению и овладению любым сложным видам деятельности. Тренинг определяется и как способ перепрограммирования имеющейся у человека модели управления поведением и деятельностью [4, с. 415].

Курт Левин употребил понятие «тренинг» в его современном значении и заметил, что групповая работа эффективно сказывается на участниках [6]. Позднее в США в 1960-х годах появились лаборатории тренинга на базе

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, проект № 28.8279.2017/8.9

гуманистической психологии Карла Роджерса [9]. Позже в Йенском и Лейпцигском университетах М. Форверг разработал метод, называемый социально-психологическим тренингом [7]. К.С. Станиславским был разработан тренинг для актеров, опирающийся на психофизику учеников. Более 300 упражнений для артистов можно найти в книге С.В. Гиппиуса «Гимнастика чувств» или в более позднем издании «Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств» [2].

В настоящее время теме разработки и внедрения тренинговых технологий посвящено много исследований специалистов из разных предметных областей: А.Я. Анцупова, Шипилова А.И. в «Словаре конфликтолога» [1], О.В. Евтихова [3], а также А. Пиза и Б. Пиз [8], Д. Карнеги [5] и т.д.

Неоспоримым достоинством тренингов является их интерактивность, ориентированность на взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом.

Самостоятельное конструирование занятия — главная задача тренера (преподавателя). При разработке тренингового занятия необходимо обратить внимание на возраст участников, их интересы и имеющийся опыт. Также следует помнить про временные рамки занятия (не более двух часов) и не забывать про перерывы.

Рассмотрим алгоритм разработки тренинга «Искусство публичного выступления», апробированного в 2019 году на базе Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР) и учащихся старших классов школ г. Томска.

1. Определим с чем мы хотим работать:
 - ◆ характеристики группы как объекта;
 - ◆ индивидуальные особенности участников.
2. Какие изменения мы хотим произвести?
 - ◆ Выделим виды упражнений, направленных на изменения выбранного объекта.
 - ◆ Уточнение готовности группы к выполнению заявленных на предыдущем этапе упражнений.
 - ◆ Проработка вариантов подготовки группы к выполнению заявленных на предыдущем этапе упражнений.
3. Ожидаемый результат и для продвижения группы в содержательном плане после выполнения упражнений тренинга и область применения.

Тренинг «Искусство публичного выступления» направлен на получение навыков выступления на публике [10]. Тренинг состоит из четырех частей: составление доклада, создание грамотной цифровой презентации, невербальное общение, ответы на вопросы комиссии.

Составление доклада представляется в виде мини-лекции, структурирующей основные элементы выступления: вступление, основная часть и заключение.

После лекции проводится игра-разминка, закрепляющая знания, которые участники получили из лекции.

Следующая часть тренинга «Искусство публичного выступления» — цифровая презентация, проводящаяся также в формате мини-лекции. В мире инновационных технологий, презентация стала неотъемлемой частью публичного выступления. От того как она составлена зависит реакция публики. Для эффективной работы следует соблюдать следующие несложные правила:

- ◆ не более 10–12 слайдов;
- ◆ минимум эффектов;
- ◆ 3–4 цвета, единый стиль;
- ◆ читаемость, контрастный текст;
- ◆ использование схем, таблиц, рисунков;
- ◆ можно сделать презентацию в альтернативных программах: Google docs, Prezi.com, Zoho show 2.0, Impress.

После проведения мини-лекции по грамотному составлению презентации проходит небольшое упражнение, где участникам предлагается рассмотреть варианты удачных и неудачных презентаций. Задача состоит в том, чтобы с помощью группового обсуждения найти ошибки и предложить варианты их исправления.

Третий блок тренинга проходит в форме беседы с участниками. Поднимаются такие темы как: мимика и жесты, поза, тембр голоса и внешний вид выступающего. Каждый участник высказывает свое мнение, делится своим опытом выступления. Тренер, в свою очередь, говорит о том, как правильно себя вести на публике, в какой позе лучше стоять, как жестикулировать [Карнеги]. Отдельно следует поговорить о внешнем виде выступающего. Одежда должна соответствовать мероприятию, на котором он находится. Лучше чтобы это был полуофициальный стиль.

Четвертый блок знакомит с основными видами вопросов комиссии. Например, вопрос-критика, вопрос-интерес, вопрос-проверка, вопрос-самопрезентация, вопрос не по «теме».

После подготовки тренинга необходимо провести пилотную версию. Она поможет выявить ошибки и услышать конструктивную критику участников.

В качестве рекомендации обозначим необходимость комбинации традиционной и инновационной форм обучения с помощью методов креативной педагогики.

В заключение отметим, что тренинг является популярной формой обучения благодаря своим особенностям:

- ◆ получение навыков в короткий промежуток времени;
- ◆ подходит для любой целевой аудитории;
- ◆ участник проходит обучение в группе, получая каждый раз уникальный опыт;

- ◆ получение новых знаний и отработка их на практике;
- ◆ стимуляция творческого мышления.

Таким образом, образовательная система, содержащая разнообразный арсенал обучающих практик выступает фундирующим звеном в процессе адаптации личности к новым вызовам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов А.Я., Шипилов А. И. Тренинг социально-психологический. Словарь конфликтолога. СПб.: Питер, 2006. — 339 с.
2. Гиппиус С. В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств. СПб: Издательство «Речь», 2001. — 346 с.
3. Евтихов О. В. Практика психологического тренинга. СПб.: Издательство «Речь», 2005. — 256 с.
4. Емельянов Ю. Н. Обучение общению в учебно-тренировочной группе. Социальная психология в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2007. — 424 с.
5. Карнеги Д. Как выработать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично. М.: Попурри, 2012. — 416 с.
6. Левин К. Разрешение социальных конфликтов. СПб.: Речь, 2000. — 408 с.
7. Петровская Л. А. Общение — компетентность — тренинг: избранные труды. М.: Смысл, 2007. — 850 с.
8. Пиз А., Пиз Б. Новый язык телодвижений. ЭКСМО, 2005. — 416 с.
9. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. — 480 с.
10. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. СПб.: Речь, 2003. — 208 с.

© Раитина Маргарита Юрьевна (raitina@mail.ru), Покровская Елена Михайловна (remod@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Томский университет систем управления и радиоэлектроники

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Солнцев Илья Сергеевич

Соискатель, ФГБНУ «Институт педагогики,
психологии и социальных проблем», Казань, Россия
allasoln@yandex.ru

THE THEORETICAL ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL SKILLS BY MEANS OF THEATRICAL PEDAGOGY

I. Solntsev

Summary. The inclusion of theatre pedagogy in the educational process is a long and complicated history, starting with the active staging classes by supporters direct and natural method and foreign methods in the late 19th and early 20th century; the Russian student theatre performances; theatricality classroom and extra-curricular work in the period after 1917, to complete rejection of creative theatricality and the transition to hard algorithmic lessons of tradition; exemplary student, a perfect teacher. Pedagogical activity is considered as a semiotic field that requires proficiency in nonverbal components of communication. Russian pedagogical school at all times were distinguished by strict discipline and harsh system of teaching knowledge. In this regard, the development of theatrical technology in teaching is of undoubted scientific interest and is a relevant topic in the light of further development of the paradigm of humanistic pedagogy. The materials in this article reveal the role of creativity, improvisation, allowing students to observe the creation of lesson, implementation of the creative idea of the teacher.

Keywords: creative personality, creative imagination, person-oriented and contextual approaches, roleplay, psychodrama approach.

Аннотация. Включение театральной педагогики в учебный процесс имеет достаточно долгую и сложную историю, начиная с активной театрализации занятия сторонниками прямого и натурального метода и зарубежной методики, с конца 19-начала 20 века; российских студенческих театральных представлений; театрализацией классной и внеклассной работы в период после 1917 года до полного отказа от творческой театральности и перехода к жесткой алгоритмизации занятий, традиционности; образцовому ученику, идеальному учителю. Педагогическая деятельность рассматривается как семиотическое поле, требующее владения невербальными компонентами общения. Русскую педагогическую школу в любые времена отличала строгая дисциплина и суровая система преподавания знаний. В этой связи развитие театральных технологий в преподавании составляет несомненный научный интерес и является актуальной темой в свете дальнейшей разработки парадигмы гуманистической педагогики. Материалы данной статьи раскрывают роль творчества, импровизации, что позволяет студентам наблюдать создание урока, реализацию творческого замысла преподавателя.

Ключевые слова: творческая личность, творческое воображение, личностно-ориентированный и контекстный подходы, ролевая игра, психодраматический подход.

Российское образование характеризуется развитием всех отраслей науки и техники, глобальными интегративными международными процессами. Цели и задачи мирового сообщества привели к коренной перестройке отечественной системы образования. Актуализируется проблема оптимизации подготовки специалистов в области преподавания гуманитарных дисциплин. Исторический аспект проблемы свидетельствует о том, что Россия всегда стремилась быть просвещенной, заимствуя положительный опыт Запада, а изучение гуманитарных наук способствовало налаживанию контактов с соседями. Однако возникала потребность в подготовке квалифицированных педагогических кадров. Постепенно приобретался собственный положительный опыт, хотя были заимствованы значимые идеи из практики преподавания гуманитарных наук за рубежом.

Современные технологии, используемые в методике преподавания, позволяют обучать быстро и эффективно. Возникший интерес к изучению гуманитарных наук вызвал потребность в пересмотре средств подготовки учительских кадров для школ, гимназий, лицеев. К учителю нового тысячелетия предъявляются иные требования: он должен быть творческим, компетентным в области лингвистики, психологии, педагогики, методики преподавания, коммуникабельным и театральным [1, с. 19], что противостоит общепринятому и традиционно. Неоднозначно воспринимается попытка включения театральной педагогики в учебный процесс, хотя за театрализацию занятий выступали сторонники прямого и натурального метода в конце XIX — начале XX вв. История свидетельствует о том, что в педагогической практике применялись студенческие театральные представления; театрализация использовалась и во внеклассной

работе. Вместе с тем после 1917 г. был полный отказ от творчества и театральности, признавалась жесткая алгоритмизация занятий. Педагогическая «оттепель» в конце прошлого столетия и огромный интерес к театральности в учебном процессе в начале нового тысячелетия в связи с изменением обстановки внутри страны и в российском образовательном пространстве определили проблему данного исследования. Осознание педагогической деятельности учителя гуманитарных дисциплин как семиотического поля потребовало наличие способностей к невербальному общению для межличностных отношений.

Научное доказательство возможности применения театральности в сфере педагогики вызвало необходимость обращения к многочисленным цивилизованным изломам, происходящим в период монголо-татарского ига, петровской модернизации, формирования аристократии, говорящей на иностранном языке. Московско-тартуская семиотическая школа принимает семиотику за науку, объектом которой являются любые системы знаков, используемые в человеческом обществе. Считается, что текст представляется объектом удвоенной рефлексии: преподавателя и студента, открывая безграничные возможности для взаимокоррекции. Преподаватель-творец должен использовать свободный стиль, игру ассоциаций для снятия напряжения в ходе межличностного общения с учащимися. Творческий педагог не подавляет студентов, а побуждает к взаимодействию средствами театральной педагогики. Студенты становятся активными участниками действия в рамках урока-драмы, построенной на импровизации. Таким образом, сделан значительный шаг вперед в практической и теоретической реализации семиотических идей в рамках преподавания гуманитарных дисциплин. Урок с элементами драмы оказывается продуктивным, с точки зрения семиотики, по ряду причин: урок с элементами драмы отличается семиотическим многоязычием; урок коммуникативен, так как состоит из совокупности коммуникативных процессов (учитель-режиссер — студент-актер; учитель-декоратор, художник по костюмам — студент с тем же набором функций; учитель-актер — студент-зритель и т.д.); все участники данной коммуникации создают ситуации, которые используют эффект двойного отражения: драма представляется не только вымышленным сюжетом, но и реальностью, взятой из жизни, а взаимодействие учителя и обучаемых наполняется субъективной ментальностью его участников [1].

Таким образом, театральные методики преподавания могут рассматриваться как метаискусство, поскольку при моделировании подобных уроков учитель транслирует новый язык (код) преподавания [10]. Урок с элементами драмы представляется игрой, в которой доминирует творческая личность учителя, который

не возвышается над аудиторией «негнущимся монументом», а всеми средствами вербальной и невербальной коммуникации сам порождает события, имитирующие реальные языковые ситуации.

Театральности в преподавании свойственна особая динамика, созданная набором семиотических коммуникаций. В ходе урока происходит в полной мере деперсонализация: действие становится коллективным, теряется связь с лицом, создавшим новую ситуацию. Обучаемые, вовлеченные в активное действие, сами становятся создателями-творцами. Драма в итоге оказывается не только новой методикой, но и новым миропониманием. Эпоха определенного слома прошлых ценностей, не удовлетворив формально-логическому, рациональному подходам к преподаванию гуманитарных дисциплин, потребовала нового метода в виде психодрамы, игры, формирующей творческую личность учителя нового тысячелетия.

В условиях интеграции в международное образовательное пространство усиливается значимость обучения гуманитарным наукам, что усложняет требования к учителю, владеющего особой технологией обучения, что востребует такие качества, как коммуникабельность, имеющая особое значение при создании искусственных ситуаций общения на уроке, эмпатия, способность к импровизации. Особую значимость приобретают технологии театральной педагогики. В итоге театральность доминирует в профессионально-педагогическом пространстве и выступает как «желание преображения, стремления «стать другим»... Это всеобщая жизненная творческая основа» [1, с. 6].

Анализ исследований в области театральной педагогики подтверждает, что профессиональная деятельность преподавателя, как результат длительного исторического развития, всегда отличалась особым педагогическим мастерством. Педагоги-новаторы в 80–90-е гг. прошлого столетия доказали возможность успешного обучения различным учебным предметам при наличии у обучаемых высокой мотивации, которая достигается рождением особого вида урока-спектакля. Произведением театрального искусства является спектакль, а производением педагогического искусства является урок. В отличие от изобразительного, словесного, музыкального искусства, произведения которых на долгое время сохраняются в качестве памятников, произведения театрального и педагогического искусства являются неповторимыми и предполагают наличие способностей у учителя к созданию учебных сценариев.

В ходе профессиональной подготовки учителя мы обратились к наследию К.С. Станиславского (1863–1938), к работам его учеников и последователей (Н.М. Горчаков, Б.Е. Захава, М.Н. Кедров, М.О. Кнебель, Г.В. Кристи,

В.О. Топорков). Будущий учитель, знакомясь с этими материалами, открывает для себя новый и полезный в практической педагогической работе «язык» выразительности действий, о котором мечтал А.С. Макаренко: педагогом можно стать лишь тогда, когда научишься двадцатью шестью способами говорить «подойди сюда». И так, выразительность действий достигается переносом законов театра на имитируемые жизненные межкультурные ситуации, в которых стимулируется инстинкт театральности, изначально присущий человеку.

По мнению Н.Н. Евреинова, театральность является двигателем бытия, универсалией культуры личности, так как в ней происходит утверждение личности и движение истории вообще [5]. В отличие от него К.С. Станиславский создает «грамматику» актерского искусства с первых лет деятельности Московского Художественного театра, организованного совместно с В.И. Немировичем-Данченко в 1898 г. и называвшегося Художественно-общедоступным театром. К.С. Станиславский утверждал, что не написано ничего, что было бы практически необходимым и значимым для артиста в процессе его творчества, что может быть руководством для преподавателя в ходе его общения с учениками [9]. В ходе профессиональной подготовки учителей гуманитарных дисциплин мы обращаемся к «грамматике» актерского искусства, разработанной К.С. Станиславским, что обогащает методику преподавания и способствует становлению творческой личности учителя. Педагогическая практика подтверждает правомерность обращения к философии театра Н.Н. Евреинова, которая объясняет мир через инстинкт театральности и выделяет театр как уникальную художественную форму. Он «под театральностью» понимает эстетическую демонстрацию тенденциозного характера, которая вдали от здания театра, одним жестом, красиво протонированным словом создает декорации и освобождает нас от оков действительности. И в этом заключается эстетическая ценность театральности [1].

При разработке сценариев уроков на основе принципа театральности обращаемся к основному атрибуту театра — маске, которая в качестве приема актерского преобразования употреблялась в восточном, европейском и античном театре, хотя она известна и европейскому средневековью. Так, в комедии Шекспира «Сон в летнюю ночь» Пигва уговаривает ремесленника Дудку исполнять женскую роль, приговаривая при этом: «Ничего не значит: можешь играть в маске». Мы обращаемся к функциям маски в театре, в карнавальном искусстве, в телевизионных проектах, в психодраме, как одной из классических форм психотерапии XX века: маска представляет собой творческий акт, необходимый для приспособления к действительности [6], так как она позволяет обратиться к глубинам души, дать выход эмоциям, что значимо при изучении иностранных языков на основе контекстного

подхода, который погружает в другую культуру и заставляет строить общение с учетом эмоционального мира другого. Н.Н. Евреинов полагает, что в театре существует два типа «масок»: психологическая, требующая личностного преобразования и прагматическая, предполагающая сохранение адекватности себе [1].

Маска в учебном процессе позволяет обрести определенную свободу в общении, снимает речевые зажимы, способствуя эмоциональности, выразительности и игривости. В практике маску надевает учитель, входя в класс, импровизируя. Он исполняет самые разные роли в течение одного урока, которые становятся наглядными средствами обучения, вызывающими прогнозируемую эмоцию и передающими определенную настрой обучаемым. Секрет актерской техники заключается в том, что она вызывает соответствующие стимулы у обучаемых [7]. Изучение передового педагогического опыта свидетельствует о том, что театральность свойственна лучшим учителям-предметникам, использующим функции маски для организации соответствующей ситуации общения. Быть конгруэнтным педагогическому процессу позволяет театральное искусство, которое является собирательным, и в этом его сила: театр использует одновременно несколько искусств: литературу, живопись, архитектуру, музыку, танец [8]. В связи с такой многогранностью театрального искусства, которое позволяет создать педагогическое пространство, превращая урок в спектакль, а класс — в театральную сцену. Театр — это искусство действия, поэтому средства театральной педагогики в совокупности рожают новую методику преподавания гуманитарных дисциплин, в которой приемам физических действий, перевоплощению, драматизации уделяется значительное внимание. Происходит образное отражение действительности на уроке, так как обучаемые наделяются ролями, что позволяет, преобразаясь, перевоплощаться адекватно предлагаемой учителем ситуации общения. В процессе изучения предмета учитель театральными средствами активизирует психофизические данные обучаемых. Таким образом, психодраматический подход к подготовке учителя предполагает овладение актерской техникой, техникой создания сценического образа. В профессиональной деятельности учителя перевоплощение занимает особое место. Маски роли меняются на уроке мгновенно: вводится новая лексика — преподаватель изображает предметы и действия, чтобы обеспечить произвольное запоминание материала учащимися. Отрабатывается грамматический материал — учитель, используя пантомиму, наглядно демонстрирует функцию того или иного грамматического явления. Актерское и педагогическое искусство есть искусство перевоплощения. В итоге преподаватель теряет грань между тем, где настоящие и где роли, которые они играют. Вот это и есть настоящее искусство (сценическое и педагогическое): методика не столько наука, сколько искусство, о том, как быть ярким и рациональным [4].

Методика

преподавания с использованием театральных технологий позволяет произвольно запоминать лексический и грамматический материал. Одновременно выраба-

тываются навыки продуктивного общения, появляется выразительность действий, транслируются эмоции, которые, по мнению Мауэра, являются ключевыми и незаменимыми факторами изменений поведения или его результатов, что называется «научением» [3].

ЛИТЕРАТУРА

1. Евреинов Н. Н. Демон театральности / сост., общ. ред. и коммент. А. Зубкова, В. Максимова. — СПб.: Летний Сад, 2002. — 535 с.
2. Зон Б. В. Встречи с К. С. Станиславским // К. С. Станиславский. Материалы. Письма. Исследования. — М.: Изд-во АН СССР, 1955. — 491 с.
3. Изард Кэррол Е. Психология эмоций: пер. с англ. — СПб.: Питер, 2004. — 460 с.
4. Ильин Е. Н. Рождение урока. — М.: Педагогика, 1986. — 175 с.
5. Казанский Б. В. Метод театра: (анализ системы Н. Н. Евреинова). Л.: Academia, 1925. — 172 с.
6. Масленникова В. Ш. К вопросу современных проблем воспитания в системе профессионального образования // Вестник ЧГУ, 2006. № 5. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-sovremennyh-problem-vozpitanija-v-sisteme-professionalnogo-obrazovaniya>.
7. Рубина Ю. И. Роль театра в учебно-воспитательной работе школы: метод. рекомендации. — М., 1975. — 82 с.
8. Солнцев И. С. Синтез зрелищных искусств на эстраде и в цирке второй половины XX века в России [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/sintez-zrelischnyh-iskusstv-na-estrade-i-v-cirke-vtoroy-poloviny-hh-veka-v>
9. Станиславский К. С. Работа актера над собой. — М.: Гослитиздат. — 576 с.
10. Хлебников В. Творения / подгот. текста и коммент. В. П. Григорьева, А. Е. Парниса. — М.: Директ Медиа, 2016. — 1533 с.

© Солнцев Илья Сергеевич (allasoln@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Казань

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТОВ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF UNIVERSITY STUDENTS' RESEARCH ACTIVITY FORMATION

**N. Fersman
D. Bukat
N. Baranov**

Summary. The analysis of the concept of research activity formation in higher education is presented. The pedagogical conditions which ensure the effectiveness of the formation of this type of activity are identified. A number of problems in the field of students' research activity formation are examined, such as: the lack of basic knowledge, skills and abilities for carrying out the research work of first-year students; poor motivation of students to implement the research activity; problems of adaptation of students to study at a university. Practical methods for introducing research activity into the educational process of first-year students by the inclusion of a number of pedagogical conditions are systematized. Based on the analysis of research opportunities and the results of experimental work, the ways of improving the process of students' research activity formation are indicated.

Keywords: specialists' education; the educational process of students; pedagogical conditions; research activity; educational research activity, research skills; research method; project method; motivation; adaptation; creative educational environment; the use of internet technologies.

Ферсман Наталия Геннадиевна

*К.п.н., доцент, Санкт-Петербургский
политехнический университет Петра Великого
natdia@list.ru*

Букат Дарья Денисовна

*Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого
bukat.dasha@gmail.com*

Баранов Николай Евгеньевич

*К.т.н., доцент, Санкт-Петербургский
государственный университет гражданской авиации
nbaranov@yandex.ru*

Аннотация. Представлен анализ понятия формирования исследовательской деятельности в университете. Выявлены педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования данного вида деятельности. Рассмотрен ряд проблем формирования исследовательской деятельности, таких как: отсутствие базовых знаний, умений и навыков для осуществления исследовательской работы студентов 1-го курса; слабая мотивация студентов к исследовательской работе; проблемы адаптации студентов к обучению в вузе. Систематизированы практические способы внедрения исследовательской деятельности в образовательный процесс студентов первого курса посредством включения ряда педагогических условий. На основании анализа исследовательских возможностей и результатов опытно-экспериментальной работы указаны пути совершенствования процесса формирования исследовательской деятельности учащихся.

Ключевые слова: подготовка специалистов; образовательный процесс; педагогические условия; научно-исследовательская деятельность; учебно-исследовательская деятельность; исследовательские умения; исследовательский метод; метод проектов; мотивация; адаптация; креативная образовательная среда; использование интернет-технологий.

Общество XXI века характеризуется быстрым развитием, инновационными процессами и значительно увеличившимся потоком информации. Таким образом, на сегодняшний день существует потребность в квалифицированных специалистах, способных нестандартно мыслить, анализировать значительные объемы информации и использовать их в решении актуальных проблем. Высшее образование играет ключевую роль в развитии у будущих профессионалов таких умений и навыков через исследовательскую деятельность — важное и перспективное направление в обучении.

В этой связи, актуальность настоящей работы заключается в необходимости подготовки специалистов через

исследовательскую деятельность и в рассмотрении педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования этой деятельности. Статья вносит вклад систематизацию практических способов внедрения исследовательской деятельности в образовательный процесс студентов первого курса посредством включения ряда педагогических условий. Методологическая база исследования основывается на эмпирических и теоретических методах.

Обращаясь к проблеме формирования исследовательской деятельности в вузе, необходимо проанализировать сущность данного понятия. М.И. Колдина рассматривает исследовательскую деятельность студентов как «вид творческой, познавательной деятельности,

направленной на овладение студентами самостоятельной теоретической и экспериментальной работой, современными методами научного исследования, техникой эксперимента» [1]. В свою очередь, Шипилова Т.Н. высказывает мысль о том, что исследовательская деятельность студентов — это «интегративный компонент личности, который характеризуется единством знаний целостной картины мира, умениями, навыками научного познания, ценностного отношения к его результатам и развитого интеллекта и обеспечивающие ее самоопределение и саморазвитие».

Исследовательская деятельность студентов складывается из научно-исследовательского и учебно-исследовательского аспектов, которые, по мнению Э.А. Петровой, Л.Ф. Фоминой, А.В. Леонтовича и А.С. Обухова, необходимо разграничивать. Так, научно-исследовательская деятельность студентов может быть реализована вне учебного процесса; она направлена на получение новых научных знаний и характеризуется неизвестным заранее результатом [2]. Учебно-исследовательская деятельность, в свою очередь, является непосредственной частью образовательного процесса и нацелена на обучение студентов и развитие у них исследовательских компетенций. Таким образом, базируясь на познавательной активности, она способствует стремлению учащихся к познанию, самосовершенствованию и преобразованию мира в контексте научного исследования [2].

Исследовательская деятельность в вузе, ее виды и характер реализации находятся в прямой зависимости от этапа обучения студентов, с которыми работает преподаватель. Готовность же к исследовательской деятельности необходимо формировать уже с первого курса обучения, что сопряжено с решением ряда проблем.

Наиболее сложным проблемным аспектом является низкий уровень развития исследовательского потенциала у студентов первого курса, который проявляется, в первую очередь, в отсутствии базовых знаний, умений и навыков для осуществления исследовательской работы. С одной стороны, это обусловлено тем, что школьное образование не всегда способно обеспечить подготовку достаточного уровня [3]. С другой стороны, имеет место слабая мотивация студентов принимать участие в исследовательской работе, связанная с непониманием ее сущности, практической значимости, роли в личностном развитии человека и его становлении как квалифицированного специалиста. Кроме того, имеют место психологические трудности — переживание первокурсниками периода адаптации, связанного с переходом в образовательное учреждение более высокого уровня [4].

Таким образом, по мнению Е.В. Самсоновой, на первом курсе исследовательская деятельность студентов

проходит в рамках прослушивания научных выступлений учащихся старших курсов и планированием собственной исследовательской деятельности [5].

Формирование базовых для исследовательской деятельности умений на первом курсе является важным условием дальнейшей исследовательской активности студента. «Исследовательские умения» трактуются А.И. Савенковым как способность выполнять исследовательские действия с опорой на знания и практический опыт [4]; для возможности оценки уровня развития таких умений у студентов ориентируются, среди прочих, на показатели, выделенные Л.П. Широковой:

- ◆ способность студента осуществлять самостоятельный творческий поиск;
- ◆ способность студента использовать ряд различных методов для сбора информации о том или ином предмете или явлении;
- ◆ способность студента организовывать исследовательскую деятельность в соответствии с поставленными задачами [6].

По мнению А.И. Савенкова, Г.Б. Голуба, М.Н. Скаткина, В.В. Гузеевой и других исследователей [7], наиболее эффективными методами, направленными на формирование исследовательских умений студентов на первом курсе обучения в вузе, являются исследовательский метод и метод проектов.

Исследовательский метод трактуется отечественными (А.Я. Герд, М.М. Стасюкевич) и зарубежными (Е. Гексли) как способ систематической работы студентов над познавательными задачами с формированием их готовности к познавательной деятельности, который включает выполнение особых заданий исследовательского характера, исключающими готовую передачу знаний студентам и заучивание ими материала дисциплины [8].

Сущность метода проектов объясняется Е.С. Полат как инновационный способ формирования исследовательских умений с первого курса обучения, направленный на решение какой-либо проблемы с использованием различных средств, знаний и навыков из разнообразных творческих и научных областей [8]. Цель преподавателя, применяющего метод проектов, заключается в правильном выборе подхода к организации проектной деятельности, контроле над ее выполнением и получением студентами определенного результата (решения проблемы) в ходе проектной работы.

Исследовательскую работу студентов в вузе следует рассматривать в контексте педагогического влияния и содействия, так как в большинстве случаев, в особенности, на первом курсе обучения, она реализуется под

контролем преподавателя [9]. В этой связи, принято говорить об особых педагогических условиях, которые определяются В.И. Загвязинским как внешние или внутренние факторы, благоприятно или негативно влияющие на развитие студента: стимулирующая обстановка, наличие ресурсов, способность предпринимать определенные действия [10]. В свою очередь, И.С. Якиманская говорит о «педагогических условиях» как об «определенной совокупности взаимосвязанных средств, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности» [11].

Формирование исследовательской деятельности студентов может быть осуществлено в контексте реализации следующих педагогических условий:

1. Планирование содержания учебного процесса с целью формирования исследовательских знаний, умений и навыков [12].
2. Мотивация студентов к осуществлению исследовательской деятельности [13].
3. Наличие у педагога положительного отношения и готовности к исследовательской деятельности [14].
4. Отслеживание уровня сформированности исследовательских умений у студентов [15].
5. Учет индивидуальных особенностей студентов [16].
6. Обеспечение понимания студентами необходимости положительного социального взаимодействия участников исследовательской деятельности в процессе ее реализации [15].
7. Создание креативной образовательной среды [16].
8. Использование информационных технологий [17].

В соответствии с результатами анализа теоретических разработок было проведено практическое исследование на базе Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ).

В первую очередь, мы рассмотрели ситуацию в вузе с точки зрения педагогического взгляда на проблему организации исследовательской работы. Так, на начальном этапе исследования было проведено анкетирование среди 35 преподавателей университета. Анкетирование выявило следующие тенденции:

- ◆ 69% преподавателей оценили свой уровень заинтересованности в исследовательской деятельности как высокий, 17% — как средний, 14% — как низкий.
- ◆ 41% преподавателей высоко оценили степень своей вовлеченности в исследовательскую работу студентов, 38% — низко, 17% — средне.

- ◆ 79% преподавателей на момент анкетирования являлись научными руководителями.
- ◆ 43% преподавателей выделили недостаток свободного времени как основную причину, почему ими не осуществляется научное руководство.
- ◆ Среди базовых для студентов форм исследовательской работы были выделены: исследовательский проект (85%), конференция (70%), выпускная квалификационная работа (59%).
- ◆ 76% преподавателей оценили влияние педагога на заинтересованность студента в исследовательской деятельности высоко, 14% — средне, 10% — низко.
- ◆ По мнению респондентов, преподаватель может мотивировать студентов к исследовательской деятельности путем подготовки совместных научных публикаций (72%), привлечения студентов к работе над собственными исследовательскими проектами (66%), проведения занятий практико-исследовательского характера в рамках изучаемых тем (62%).
- ◆ 89% респондентов считают необходимым формирование исследовательских умений студентов в вузе.
- ◆ 86% преподавателей формируют исследовательские умения студентов на занятиях.
- ◆ 71% респондентов не формируют исследовательские умения по причине нехватки аудиторных часов; 57% — отдают приоритет другим аспектам развития студентов, 29% — выделили отсутствие необходимых ресурсов для работы в данном направлении.
- ◆ В ходе формирования исследовательской деятельности студентов 68% преподавателей сталкиваются с низким уровнем мотивации студентов; 64% — с нехваткой необходимого количества времени для такой работы; 21% — с отсутствием методических рекомендаций.
- ◆ 86% преподавателей включают исследовательские задания в ход занятий.
- ◆ Наиболее часто внедряемые исследовательские задания: работа с источниками информации и обработка изученных данных (69%), анализ статьи или текста (61%), доклады или сообщения (57%).
- ◆ Преподаватели, не включающие исследовательские задания в учебный процесс, выделяют следующие основные причины: отсутствие методических рекомендаций (43%), недостаточная техническая оснащенность вуза и отсутствие условий для работы (43%), отсутствие личной заинтересованности в исследовательской работе (29%), отсутствие поддержки со стороны руководства вуза (29%).
- ◆ По мнению 66% респондентов, для занятия исследовательской деятельностью студентам не хвата-

ет высокой мотивации; 55% отмечают отсутствие необходимых знаний, умений и навыков, 45% — информированности студентов об исследовательских возможностях в вузе.

- ◆ 74% преподавателей утверждают, что исследовательская работа способствует адаптации студентов на рынке труда.

Были указаны следующие пути совершенствования процесса формирования исследовательской деятельности учащихся:

- ◆ Включение студентов в работу над проектами, реализуемыми совместно с коммерческими и государственными предприятиями;
- ◆ Внедрение методических рекомендаций по формированию исследовательской деятельности студентов;
- ◆ Привлечение зарубежных ученых к работе со студентами;
- ◆ Пересмотр учебных планов;
- ◆ Введение дополнительных аудиторных часов для ознакомления студентов с исследовательской деятельностью;
- ◆ Включение исследовательских аспектов в ход занятий.

Таким образом, было определено, что, несмотря на понимание преподавателями необходимости развивать исследовательский потенциал учащихся, существует ряд проблем, наиболее важные из которых связаны с недостатком аудиторных часов на осуществление данной деятельности и отсутствием у студентов мотивации к ней.

Для выявления закономерностей, связанных с участием студентов первого курса в исследовательской работе в вузе, было проведено анкетирование среди 85 первокурсников, которое определило следующие основные проблемы:

- ◆ Больше число первокурсников не способно дать четкое определение исследовательской деятельности и ее основным формам (60%);
- ◆ Большинство студентов на момент опроса не проявляли исследовательскую активность в вузе (76%) или оценили ее как низкую (74%);
- ◆ Базовые причины неучастия в исследовательской работе: отсутствие осведомленности об исследовательских возможностях в университете (73%) и низкая мотивация (58%);
- ◆ Около половины респондентов отметили, что педагог играет значимую роль в мотивации студента к исследованиям (51%) и может заинтересовать учащихся в них посредством особой организации занятий с включением исследовательских аспектов (80%) и предложения тем для докладов и эссе (60%).

Выделенные тенденции позволили спланировать опытно-экспериментальную работу по формированию исследовательской деятельности учащихся первого курса СПбПУ с целью проверки влияния выделенных нами организационных педагогических условий на процесс формирования исследовательской деятельности студентов.

В связи с тем, что большинство преподавателей отметили нехватку аудиторных часов на реализацию исследовательской работы как отдельного компонента учебного процесса, эксперимент проводился в режиме изучения учебной дисциплины «Английский язык. Базовый курс» студентами через исследовательскую деятельность. В ход занятий были внедрены исследовательские аспекты с целью повысить мотивацию первокурсников, развить их исследовательские умения и улучшить уровень владения языком. Были выбраны экспериментальная (17 студентов) и контрольная (18 студентов) группы, обучающиеся по УМК «Language Leader Intermediate» в Институте промышленного менеджмента, экономики и торговли в СПбПУ по направлению подготовки «Бизнес-информатика»; и обладающих одинаковым уровнем английского языка. В работу экспериментальной группы в течение месяца включались исследовательские аспекты и задания; контрольная группа была задействована с целью проверки влияния исследовательской работы на успешность освоения учащимися материала дисциплины.

Этапы эксперимента:

1. *Констатирующий (диагностический) этап.* Цель — диагностика готовности студентов к исследовательской деятельности.
2. *Формирующий этап (формирование исследовательской деятельности студентов).* Цель — внедрение исследовательской деятельности в учебный процесс с включением ряда педагогических условий.
3. *Контрольный этап (анализ достигнутых результатов).* Цель — проверка эффективности формирования исследовательской деятельности студентов; сравнение результатов обучения в экспериментальной и контрольной группах.

На диагностическом этапе были проведены:

- ◆ опрос, который выявил отсутствие у студентов экспериментальной группы верного представления об исследовательской деятельности;
- ◆ Методика Т. И. Ильиной «Изучение мотивации обучения в вузе» — шкалы «Приобретение знаний» и «Получение диплома», анализ которых выявил низкую степень заинтересованности студентов в получении новых знаний и стремление получить диплом при формальном, поверхностном усвоении материала дисциплин;

- ◆ была использована «Методика диагностики уровня развития рефлексивности» А. В. Карпова, которая выявила средний уровень рефлексивности у большинства студентов группы.

Таким образом, результаты диагностики подтвердили необходимость включения исследовательской деятельности в работу данной группы с формированием выделенных нами из классификации Т.В Мясниковой соответствующих первому курсу обучения умений:

1. Умение работать с различными источниками информации.
2. Умение наблюдать и анализировать объекты и явления.
3. Умения выделять проблему и решать ее.
4. Умение проводить теоретическое исследование, оценивать его итоги, делать заключения [18].

На формирующем этапе в образовательный процесс были внедрены педагогические условия:

1. *Планирование содержания учебного процесса с целью формирования исследовательских знаний, умений и навыков.* В ход занятий были включены метод проектов и разработанные нами исследовательские задания (исследовательский метод) на базе УМК "Language Leader Intermediate", направленные на развитие у студентов исследовательских умений, в ходе выполнения которых предполагалось активное использование учащимися предложенных учебным пособием лексических единиц. Был осуществлен контроль промежуточных результатов, проводились консультации с подробными рекомендациями.
2. *Мотивация студентов к осуществлению исследовательской деятельности.* Проводились индивидуальные и групповые педагогические беседы со студентами, направленные на мотивацию студентов к исследовательской работе и обоснование ее необходимости, путем объяснения сущности исследований как феномена, его компонентов, практической, научной значимости и положительного воздействия на личностное формирование студента.
3. *Наличие у педагога положительного отношения и готовности к исследовательской деятельности.* Педагог, работающий со студентами, проявлял интерес к исследовательской работе и готовность к ее совместной реализации с учащимися, что позволило формировать образовательный процесс наиболее эффективным для студентов способом и программировать их на позитивное отношение к осуществляемой исследовательской деятельности.
4. *Отслеживание уровня сформированности исследовательских умений у студентов.* Ди-

намика развития исследовательских умений студентов отслеживалась с помощью показателей уровня владения студентами исследовательскими умениями, предложенные Л.П. Широковой [6], карт наблюдения «Экспертная оценка исследовательских умений» [4] и посредством педагогического наблюдения.

5. *Учет индивидуальных особенностей студентов.* Учет индивидуальных особенностей студентов был возможен также благодаря вышеназванным методам — показателям Л.П. Широковой, картам наблюдения и педагогическому наблюдению.
6. *Обеспечение понимания студентами необходимости положительного социального взаимодействия участников исследовательской деятельности в процессе ее реализации.* Данное условие было достигнуто в ходе взаимодействия студентов с преподавателем и совместной работы учащихся в проектных группах.
7. *Создание креативной образовательной среды.* Предложенные студентам исследовательские задания и использование метода проектов были направлены на развитие творческого потенциала студентов и исключали передачу им готовых знаний.
8. *Использование информационных технологий.* Выполнение учащимися предложенных исследовательских заданий и проектов в рамках изучаемых тем предполагало активное использование мультимедийных и интернет-технологий.

На контрольном этапе эксперимента были проанализированы результаты проведенной работы, с учетом: исходных диагностических данных; материалов по проведенным индивидуальным и групповым беседам; результатов выполнения промежуточных исследовательских заданий по тематическим разделам УМК; промежуточных результатов по подготовке финальных тематических проектов; финальных результатов по защите финальных тематических проектов.

Было выявлено, что внедренные педагогические условия оказались эффективными для формирования исследовательской деятельности студентов первого курса, в виду положительной динамики развития исследовательских умений и осязаемого прогресса в качестве выполнения исследовательских заданий и проектов студентами от начального к заключительному этапу эксперимента. Были отмечены возросшая степень мотивации и творческий подход, высокий темп и уверенный характер участия в исследовательской работе большей части учащихся группы. Более того, в рамках проведенного на контрольном этапе лексико-грамматического тестирования студенты экспериментальной группы показали на 30% более высокий

результат, чем студенты контрольной группы, в которой исследовательская работа не проводилась.

Таким образом, было проверено влияние и сделан вывод о целесообразности активизации ряда педаго-

гических условий и включения исследовательского метода и метода проектов в учебный процесс студентов первого курса для развития их исследовательского потенциала и улучшения качества усвоения ими материала изучаемой дисциплины.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колдина М. И. Подготовка к научно-исследовательской деятельности будущих педагогов профессионального обучения в вузе: дисс. . . . канд. пед. наук. — Нижний Новгород, 2009. — 189 с.
2. Вострокнутов Е. В. Организация научно-исследовательской деятельности студентов технического вуза в условиях компетентного подхода // Сибирский педагогический журнал. — 2012. — № 1. — С. 317–322.
3. Червова А. А. Формирование исследовательских умений у студентов технических специальностей при обучении общетехническим дисциплинам: монография / А. А. Червова, Н. И. Мокрицкая. Нижний Новгород: Изд-во ВРИПУ, 2006. — 145 с.
4. Самохина Е. Ю. Диагностика исследовательских умений и навыков студентов колледжа / Е. Ю. Самохина // Среднее профессиональное образование. — М., 2012. № 2. — С. 56–58.
5. Самсонова Е. В. Организация учебно-исследовательской деятельности студентов младших курсов в процессе изучения иностранного языка и ее проблемы / Е. В. Самсонова // Цифровое общество в контексте развития личности. Сборник статей по итогам Международной научно — практической конференции. — 2018. — 17 января 2018 г. — С. 166–168.
6. Широкова Л. П. Исследовательская деятельность студентов: пути формирования / Л. П. Широкова // Инновационная деятельность образовательного учреждения физкультурной направленности. — Ижевск: ИРПО, 2004. — С. 71–75.
7. Биянова, Е. Б. Педагогические условия развития исследовательских компетенций учащихся / Е. Б. Биянова // Образование: взгляд в будущее: Сб. материалов российского конкурса педагогов. — Обнинск: Изд-во «Интеллект будущего», 2009. — Ч. 3. С. 27–30.
8. Трошева Г. А. Формирование исследовательских умений у студентов: анализ отечественного и зарубежного опыта / Г. А. Трошева // Вести. Вят. гос. гуманитар. ун-та. — 2009. — № 3. — С. 42.
9. Березина О. Л. Взаимодействие субъектов образовательного процесса в инновационной среде // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 38–40.
10. Загвязинский В. И., Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М.: Академия, 2008. — 352 с.
11. Якиманская И. С. Развивающее обучение. — М.: Педагогика, 1979. — 144 с.
12. Куанова С. Б., Шеримова А. С., Есенова Р. К., Уразалиева Р. М., Тауипбаева А. Т. Педагогические условия формирования культуры учебно-исследовательской деятельности студентов вуза // Успехи современного естествознания. — 2015. — № 2. — С. 178–183; URL: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=34725> (дата обращения: 13.04.2019).
13. Цветкова Р. И. Мотивационная сфера личности студента: условия и средства ее формирования // Психологическая наука и образование. 2006. № 4. С. 76–80.
14. Самсонова Е. В. Учебно-исследовательская деятельность студентов младших курсов как фактор успешной научно-исследовательской работы // Сборник статей Международной научно-практической конференции Внедрение результатов инновационных разработок: проблемы и перспективы: (Казань, 13 августа 2018 г.). / в 2 ч. Ч. 1 — Стерлитамак: АМИ, 2018. — 240 с.
15. Березина О. Л. Взаимодействие субъектов образовательного процесса в инновационной среде // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 38–40.
16. Клочкова Г. М. Педагогические условия формирования креативной образовательной среды // Вектор науки ТГУ. — 2011. — № 3. — с. 307–309.
17. Баканова И. Г. Теоретические основы формирования навыков самостоятельной работы студентов технических специальностей на базе информационных технологий // Проблемы современного педагогического образования. — 2016. — Вып. 53. Ч. 7. — С. 11–17.
18. Мясникова Т. В. Творческий потенциал студента и его развитие в условиях студенческого научного общества // Молодой ученый. — 2014. № 18. С. 614–616.

© Ферсман Наталия Геннадиевна (natdia@list.ru), Букат Дарья Денисовна (bukat.dasha@gmail.com),

Баранов Николай Евгеньевич (nbaranov@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «ТВОРЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ ПЕДАГОГА» В ПРАКТИКЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGY "TEACHER'S CREATIVE WORKSHOP" IN THE PRACTICE OF ART EDUCATION

Hao Shouming

Summary. This study aims to substantiate and test empirically established in the practice of teaching fine arts in Russia and China innovative educational technology. The relevance of the study is due to the need to develop educational technology that can increase the manageability of the educational process, closer to solving urgent problems in art education, to bring the educational process in line with modern educational standards.

To achieve the goal of the study, which is to identify the characteristics and conditions of the implementation of the educational technology "Creative workshop of the teacher" in the practice of art education, the tasks aimed at the implementation of innovation factors in the structure of the technology were formulated.

As a result of the study, the dependence of improving the efficiency of the educational process and strengthening its educational component, focusing on the professionally significant qualities of the teacher; construction of pedagogical events based on the algorithm of actions in the creative act; introduction of the algorithm of significant events in the sequence of pedagogical events; versatile evaluation of the results of educational tasks.

Keywords: educational technology, art education, educational goals, significant event, fine arts.

Хао Шоумин

*Аспирант, Тихоокеанский Государственный
Университет (г. Хабаровск)
shouming331@126.com*

Аннотация. Данное исследование направлено на обоснование и апробацию эмпирически сложившейся в практике преподавания изобразительного искусства в России и Китае инновационной образовательной технологии. Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки образовательной технологии, способной увеличить управляемость образовательного процесса, приблизится к решению актуальных проблем в художественном образовании, привести образовательный процесс в соответствие с современными образовательными стандартами.

Для достижения цели исследования, заключающейся в выявлении характеристик и условий реализации образовательной технологии «Творческая мастерская педагога» в практике художественного образования были сформулированы задачи, направленные на реализацию в структуре технологии факторов инновационности.

В результате проведенного исследования была выявлена зависимость повышения эффективности образовательного процесса и усиления его воспитательной составляющей, акцентированием внимания на профессионально-значимых качествах педагога; построением педагогического события на основе алгоритма действий в творческом акте; введением алгоритма значимого события в последовательность педагогических событий; разносторонним оцениванием результатов выполнения учебных заданий.

Ключевые слова: образовательная технология, художественное образование, цели образования, значимое событие, изобразительное искусство.

На современном этапе как в российском, так и в китайском образовании можно говорить о постепенном отставании в развитии художественного образования, которое характеризуется устареванием научной основы, методологии, форм, целевых установок. Молодое поколение не видит в нем потенциала развития. Разработка и применение новых инновационных технологий, которые бы отвечали времени, происходящим социальным изменениям является проблемой современного образования в целом [3] и в большой степени касается и художественного образования. В связи с этим, актуальны исследования, на-

правленные на разработку образовательной технологии нового поколения, способной увеличить управляемость образовательного процесса, приблизиться к решению актуальных проблем в художественном образовании, привести образовательный процесс в соответствие с современным образовательным стандартом.

В современных исследованиях инновационная образовательная технология формулируется, как: интерактивная технология, воспитывающая человека нового типа [10], введение новшеств [1]. Разрабатываются и реализуются технологии, использующие метод организации

процесса по принципу мастерских [2, 6]. Разрабатываются разноуровневые вопросы целей и смыслов образования [4, 9], различные подходы к разработке и реализации актуальной образовательной парадигмы [5, 7, 8].

Для достижения цели исследования заключающейся в выявлении места и условий реализации образовательной технологии «Творческая мастерская педагога» в практике художественного образования были сформулированы задачи, направленные на определение характеристик образовательной технологии, факторов ее инновационности, условий ее применения и показателей эффективности в конкретном образовательном процессе.

Образовательная технология «Творческая мастерская педагога» сформировалась эмпирически в практике художественного образования России и Китая. Для разработки характеристик образовательной технологии был применен системный метод и историко-эволюционный подход к анализу развивающихся систем. Технология была рассмотрена как сложная система, которой для соответствия инновационности необходим потенциал развития и реализация факторов инновационности. Инновационность как характеристика образовательной технологии связана с прогнозированием векторов развития образования, поэтому были проанализированы тенденции развития современного художественного образования, отраженные в научных исследованиях. Были сформулированы константные и вариативные факторы инновационности образовательной технологии. Вариативными факторами являются актуальные, ситуативно необходимые для решения проблем образования и общества в целом нововведения. Константными факторами являются условия, соблюдение которых позволяет развиваться образовательному процессу, обеспечивает его обновление.

Вариативными факторами инновационности образовательной технологии в современных условиях являются такие факторы, как:

1. Создание условий для овладения ценностями культуры, как базиса обучения и формирования ценностной составляющей мировоззрения будущего профессионала.
2. Создание условий обучения умению делать выбор на основе сформированных ценностных установок.
3. Создание условий для формирования мировоззрения, основанного на понимании общности, взаимозависимости людей.
4. Создание условий для выстраивания взаимоотношений между педагогом и студентами по принципу наставник-ученик. Наставник обладает методами профессионального мышления, пере-

дает модель этического, социального, профессионального поведения и сам является моделью результата обучения.

Константными факторами инновационности образовательной технологии являются такие факторы, как:

1. Создание условий для роста вариативности элементов, разнообразия методов, подходов, содержания, форм, увеличения разнообразия качеств личностей субъектов образовательного процесса. Выработка форм контроля в условиях увеличения разнообразия.
2. Сочетание тенденций к сохранению и изменению, выраженное в сочетании традиций и инноваций, развитии как социотипических так и индивидуальных качеств личностей субъектов.
3. Накопление запаса ситуативно-обусловленных преадаптивных элементов, независимых от форм контроля. Создание условий для повышения вариативности поведения субъектов образовательного процесса.
4. Превращение преадаптивной активности в адаптивную. Результаты творческой активности, не подлежащей оцениванию, используются в учебном процессе для выполнения учебных заданий.
5. Возрастание влияния преадаптивных элементов на траекторию развития системы в критической ситуации. Увеличение творческого потенциала образовательного процесса.

Можно сформулировать такие факторы инновационности образовательной технологии на современном этапе развития образования, как:

1. Создание условий для обучения видам профессионального мышления, передача образа профессиональной деятельности. Обучение тому, как искать информацию, как ее обрабатывать, как применять, как анализировать результат. (Когнитивный аспект)

Реализация в образовательной технологии «ТМП»

Применение поискового метода и метода проектов. Ведение папок — портфолио, в которых фиксируются результаты всех этапов процесса работы над учебным заданием.

2. Создание условий для развития способностей к самообразованию, оцениванию ситуации с разных позиций, поиску способов решения учебных задач. Создание условий для использования регулятивной функции воспитания. Создание условий

для развития личностных качеств педагога и обучающихся. (Аксиологический аспект).

Реализация в образовательной технологии «ТМП»

Формулирование целей воспитания для художественного образования. Движение в сторону достижения целей воспитания, самосознание средствами изобразительного искусства, развитие сочувствия и способности впечатлять; афиширование результатов выполнения учебных заданий, открытость зрителю, познание зрителя, серьёзная проектная деятельность по изучению аспектов воздействия техник и приемов рисования, все это является частью процесса воспитания профессионала.

Взаимодействие и сотрудничество как между педагогом и студентами, так и внутри студенческих групп. Мастер-классы педагога и мастер-классы студентов. Работа педагога вместе со студентами. Заинтересованность педагога в результатах. Многостороннее оценивание результатов выполнения учебных заданий. (ссылку на статью по оцениванию)

6. Разработка и использование рычагов управления увеличивающимся разнообразием в образовательном процессе. Включение незапланированных элементов в образовательный процесс, использование их для достижения учебных целей. (Организационный аспект).

Реализация в образовательной технологии «ТМП»:

Применено использование вариантов моделей образовательного процесса для различных ситуаций, творческого акта в алгоритме и значимого события в характеристике педагогического события.

Сформулирован алгоритм действий в образовательном процессе на основе алгоритма события, субъективно воспринимаемого как важного, и на основе последовательности действий творческого акта. Событие должно отвечать формуле: *кто или что воздействовал на кого или что, как воздействовал и что в итоге получилось*, иными словами, компонентами события являются *субъект, объект, характер воздействия, результат*. При отсутствии хотя бы одного из компонентов формулы теряется ее актуальность для участников процесса.

Алгоритм действий:

1. Осознание задачи (выстраивание субъект-объектных связей):
 - а) постановка задачи;
 - б) персонализация задачи через творческие акты;
 - в) зарождение творческой идеи.

2. Процесс решения задачи (субъект-объектное взаимодействие):

- а) оформление идеи решения (формирование художественного образа);
- б) поиск средств воплощения решения (поиск выразительных средств);
- в) решение задачи (воплощение художественного образа).

3. Оценивание (результат субъект-объектного взаимодействия):

- а) проверка в среде специалистов;
- б) защита своего решения;
- в) афиширование.

Такой алгоритм действий применяется в любом образовательном процессе, но на практике, как правило, игнорируются первая и последняя составляющие — субъект и результат.

Кроме реализации факторов инновационности важным является соблюдение поддерживающих развитие технологии принципов лежащих в ее основе, таких как:

- ◆ принцип присвоения задачи: любая учебная задача должна быть актуализирована, присвоена, наполнена обучающимся своим содержанием;
- ◆ принцип первичности творческого акта: любому учебному действию должен предшествовать творческий акт;
- ◆ принцип субъективности: влияние на формирование содержания обучения индивидуальных особенностей и потребностей участников образовательного процесса, большая роль личностных качества педагога;
- ◆ принцип необходимости разнообразия: в образовательном процессе участвуют носители разного объема знаний, умений, наклонностей, мнений;
- ◆ принцип сотрудничества: использование различных видов сотрудничества, как индивидуально, так и в группах.

По результатам апробации образовательной технологии «Творческая мастерская педагога» можно говорить о положительной динамике выраженной в повышении заинтересованности студентов, повышении качества результатов выполнения учебных заданий.

Относительно когнитивного аспекта образовательного процесса было выявлено повышение системности в мышлении и деятельности, усиление осознанности процессов.

Относительно аксиологического аспекта образовательного процесса наблюдалось усиление осознания студентами себя как профессионалов, повышение от-

ветственности за свои работы, более серьезный подход к деятельности в целом.

Относительно организационного аспекта образовательного процесса отмечалось, что результаты выполнения учебных заданий стали более разнообразны, наблюдалось более активное становление стиля.

По результатам исследования можно говорить о том, что применение образовательной технологии «Творческая мастерская педагога» в практике худо-

жественного образования способно повысить эффективность образовательного процесса, так как ее компоненты соответствуют актуальным тенденциям современного образования и развития общества в целом. Данная технология является инновационной, ее применение требует точного соблюдения разработанных принципов, алгоритма ведения, других условий успешной ее реализации.

Требуется дальнейшая апробация технологии, разработка методических рекомендаций по ее реализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багаутдинова А.Ш., Клещева И. В. Инновационные образовательные технологии в высшем образовании // Экономика и экологический менеджмент. 2014. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-obrazovatelnye-tehnologii-v-vysshem-obrazovanii> (дата обращения: 20.07.2019).
2. Белова Н. И., Орлова О. В. По меркам добра: педагогические мастерские ценностно-смысловой ориентации: [методическое пособие] / Н. И. Белова, О. В. Орлова. — Ковров: Медиа-Пресс, 2013. — 175 с.
3. Имакаев В. Р. Образовательная реальность: опыт социокультурного проектирования: автореферат дис. доктора философских наук: 09.00.11 / Имакаев В. Р.; [Место защиты: Башкир. гос. ун-т]. — Уфа, 2009. — 37 с.
4. Коковина Л. Н. Онтологические аспекты педагогической реальности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. № 1. С. 85–87.
5. Петянкин М. Ф. Образовательные парадигмы современного социума: монография. Саранск: Изд-во Мордовского университета, 2017. — 82 с.
6. Попадинец С. Д. «Творческая мастерская» как инновационная педагогическая технология повышения профессиональных компетенций. Материалы международной научно-практической конференции: Непрерывное профессиональное художественное образование в условиях диалога культур: современные подходы и перспективы развития — 2015. Издательство Тихоокеанского государственного университета, Хабаровск. 2015. С. 327–331.
7. Сергеев А. С., Титов В. А. В поисках образовательной парадигмы / А. С. Сергеев, В. А. Титов; Рос. гос. торгово-экон. ун-т. — Москва: Издательство РГТЭУ, 2011. — 155 с.
8. Сухоруких А. В. Этико-философские интенции инновационной образовательной парадигмы: монография / Сухоруких А. В.; под общ. ред. д. филос. н., проф. Олега Ивановича Кирикова. — Москва: Наука информ; Воронеж: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Воронежский государственный педагогический университет», 2014. — 251 с.
9. Урсул А. Д., Урсул Т. А. Эволюционные парадигмы и модели образования XXI века // Современное образование. — 2012. — № 1. — С. 1–67. DOI: 10.7256/2306-4188.2012.1.59 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=59 (дата обращения 26.07.2019).
10. Черкас Е. Г. Инновационные образовательные технологии: основные понятия, [Текст] Инновационные образовательные технологии. Минск. — 2016, № 4. — С. 60–64.

© Хао Шоумин (shouming331@126.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СТАНДАРТ И СУБСТАНДАРТ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

STANDARD AND SUBSTANDARD IN ENGLISH

M. Angelova
E. Malyshkina
O. Goroshko

Summary. Studying the standard and substandard in the English language is a rather promising direction since the global prevalence of the English language makes it increasingly relevant to study its statistical part (established norms) and the dynamic part (norms used in a specific period, which subsequently change or disappear), in connection with which there is an urgent need to introduce these concepts.

Keywords: standard, substandard, language, linguistics.

Ангелова Марина Николаевна

К.и.н., доцент, Северо-Кавказский федеральный университет (филиал) в г. Пятигорске
ang-mar@mail.ru

Малышкина Елена Владимировна

К.и.н., доцент, Северо-Кавказский федеральный университет (филиал) в г. Пятигорске
soft_25@mail.ru

Горошко Ольга Николаевна

К.и.н., доцент, Северо-Кавказский федеральный университет (филиал) в г. Пятигорске
goroshko_olenka@mail.ru

Аннотация. Изучение стандарта и субстандарта в английском языке является достаточно перспективным направлением для изучения, поскольку мировая распространенность английского языка делает все более актуальным исследование ее статистической части (устоявшихся норм) и динамической части (норм, использующихся в конкретный временной период, которые впоследствии видоизменяются или исчезают), в связи с чем и возникает острая необходимость введения данных понятий.

Ключевые слова: стандарт, субстандарт, язык, лингвистика.

Современное информационное общество задает некоторые собственные рамки развития языковой культуры. Прежде всего, это касается английского языка, который служит как бы «колыбелью культур», поскольку данный язык является самым распространенным языком, поэтому и динамические его части, которые мы можем именовать как субстандарты, представляют собой лингвистический синтез языковых особенностей всех англоговорящих стран. Субстандарты также можно представлять как часть парадигм цивилизаций. Такие парадигмы представляют собой определенную систему ценности, характерной для данной общественной группы.

Информационное общество, с таким главным системным инструментом как информация, ускоряет процесс глобализации (интеграции всех ценностей народов и культур) в геометрической прогрессии, придавая иногда этому процессу такой глобальный характер, что он способен совершать не созидательную, а деструктивную деятельность, посредством поглощения «большими» информационными потоками «меньших», вследствие чего человечество способно утратить свои достижения в стремлении к равенству каждого члена человеческого общества в его правах и обязанностях с любым другим.

Для рассмотрения вышеуказанной проблемы необходимо провести анализ понятия «стандарт».

Данное понятие мы можем характеризовать как ту самую статистическую часть языка, которая является результатом трансляции лингвистических ценностей (передачей их из поколения в поколение) каждой этнической единицы определенного этнического сообщества. С точки зрения лингвистики, данный процесс можно охарактеризовать как «переплетение» диалектических ценностей. Стандарт в литературном языке позволяет определить его самобытность, которая выступает в роли лингвистического базиса, дифференцирующего язык одного народа от языка другого. Таким «языковым синтезом» служит взаимосвязь эмпирического и теоретического методов познания, что подкрепляет достоверность данных, который входят в рассматриваемое понятие.

Но стоит отметить, что вышеуказанный лингвистический базис позволяет дифференцировать не только одного народа от другого, но представителей определенного класса, что указывает на функцию внутренних отличий языковых ценностей. Социальные диалекты характеризуются наборами социолингвистических переменных, специфических количественных и качественных отличий, которые соответствуют стратификации определенного класса [1, с. 5].

Стандартизация варианта английского языка, по мнению П. Траджила, складывается из процессов детерминации, кодификации и стабилизации. Детерминация языка относится к тем решениям, которые необходимо принять

относительно выбора определенного диалекта или варианта этого языка для определенных целей в данном обществе или языковом коллективе. Кодификация 45 представляет собой процесс, в течение которого вариант языка приобретает общественно признанную фиксированную форму: результаты кодификации фиксируются в словарях и учебниках. Стабилизация — это процесс консолидации и закрепления до того «диффузного» варианта языка [2 с. 118]. Р. Белл рассматривает литературный (стандартный) английский язык как стандартизованную нередактированную разновидность английского языка, принадлежащую коллективу её исконных носителей, обладающую автономностью и, естественно, имеющую фактические и кодифицированные нормы. Нормы употребления этой разновидности характеризуются значительной общностью грамматики, лексики [3, с. 201–206]. В истории английского языка формирование такого основного диалектического направления как лондонского, который начал развиваться с процесса взаимодействия центрального и юго-восточных диалектов, что характеризовало начало укрепления административных политических сил и современная политика протекционизма Великобритании направлена на сохранение этого диалекта, служащего показателем культуры коммуникации жителей государства, от «варварского вмешательства иноземных лингвистических норм», оказывающих деструктивное воздействие на национальный литературный язык. Осуществляется данный процесс путем координации работы средств массовой информации, которые стараются использовать при подаче информации стандартные лингвистические конструкции, сохраняющие самобытность народа.

Однако общественный прогресс требует постоянной динамики знаний, в том числе и в такой отрасли, как лингвистика, поэтому со временем стало зарождаться определение «субстандарт», отличительной особенностью которого от стандарта является изменчивость и постоянная адаптивность.

Рассматривая изменчивость в субстандарте английского языка, можем заметить, что с одной стороны, изменчивость позволяет видоизменять статистические нормы стандарта под лингвистические требования временных периодов, а с другой стороны, обогащает национальный язык языковыми нормами других народов, посредством вышеуказанного процесса глобализации. Основная проблематика в возникновении сомнительных языков ценностей с помощью изменчивости являются наличие деструктивной или лжеинформации, которая транспонирует языковые нормы под требования «заинтересованных лиц», а также наличие так называемых «лингвистических заблуждений», полученных с помощью негармоничного взаимодействия эмпирических и теоретических ценностей в формировании «знаковой кодификации». Сам по себе процесс изменчивости

состоит из противоречащих друг другу компонентов, которые, в конечном счете, образуют лингвистические компоненты с более высокой степенью развитости, тем самым обеспечивается существование и протекание общественного прогресса. Стоит заметить, что прогнозирование изменчивости языковых норм английского языка осложняется ее чрезмерное динамикой, которая обуславливается большой распространенностью данной формы «кодирования информации».

Вторым показателем субстандартизации служит языковая адаптивность. Адаптивность, прежде всего, подразумевает наличие определенного рода упрощений, которые с одной стороны, удовлетворяют требованиям языковой изменчивости, а с другой стороны, упрощает восприятие и обработку информации. В информационном обществе адаптивность достаточно сильно распространена, поскольку объемы информационными потоками с каждым годом возрастают, а, соответственно, и процесс их обработки становится гораздо длительней и сложнее. Тем более, что вливание наукоемких определений в структуру английского языка делает его языком, максимально приближенным к инновационным общественным процессам.

Однако также и очевидны недостатки адаптивности: отсутствие контроля за вливанием таких ценностей в литературный английский язык способно не просто адаптировать информацию, но иногда и усложнять путем постоянной смены знаковых данных, что проявляется в засорении языковых ценностей упрощенных или адаптивных ценностей сомнительного характера и такой процесс негативен как для рядового жителя Великобритании, так и индивида, осуществляющего первичное ознакомление с ценностями английского литературного языка.

В связи с этим, мы можем указать три основных отличия стандартного английского языка. — Во-первых, он не связан с какой-либо национально-государственной территорией [4, с. 94–109]. — Во-вторых, стандартный английский язык не является функциональным стилем, т.к. в любом речевом коллективе каждый говорящий обычно владеет набором речевых альтернатив, реализуемых в зависимости от социальной ситуации [5, с. 348].

Таким образом, стандартизация и субстандартизация в английском языке, взаимодействия друг с другом, способны управлять отклоняющимися лингвистическими ценностями, путем их коренного изменения или полного исключения из языкового состава, поэтому все негативные языковые ценности не следует рассматривать только в ограниченном временном периоде, на протяжении которого и распространяется их отрицательное влияние; общая их концепция позволяет привносить в язык некий опыт, который служит базисом для формирования более совершенных форм языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bright W. International Encyclopedia of Linguistics // ed. by W. Bright. Oxford: Oxford Univ. Press, 1992. Vol. 4. 482 с
2. Britain D., Trudgill P. Migration, new-dialect formation and sociolinguistic refunctionalisation: reallocation as an outcome of dialect contact // Transactions of the Philological Society. Great Britain, 1999. 245–256 с.
3. Bell R. T. Sociolinguistics: Goals, Approaches and Problems. London: Batsford, 1976. 324 с.
4. Trudgill P. Dialect and education in the United Kingdom // Dialect and education: some European perspectives. Clevedon: Multilingual Matters, 1989. P. 94–109.
5. Эрвин-Трипп С. М. Язык. Тема. Слушатель. Анализ взаимодействия // Новое в лингвистике. Социолингвистика. М.: «Прогресс», 1975. Вып. VII. С. 336–362.

© Ангелова Марина Николаевна (ang-mar@mail.ru),

Малышкина Елена Владимировна (soft_25@mail.ru), Горошко Ольга Николаевна (goroshko_olenka@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Г. Пятигорск

СЕМАНТИКА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

SEMANTICAL ANALYSIS OF PHRASEOLOGICAL IMAGES IN RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

*K. Bashkirova
D. Davletbaeva*

Summary. The article deals with the study of phraseological units in English and Russian languages from the point of view of their cognitive and cultural component and concentrates on the analysis of the semantic features of emotional verbalization, in particular, of negative feelings and emotions. The emotive component plays a significant role in the semantics of phraseological units. In this paper we start from the concept of negative emotions in sociology and psychology. In our study, K. Izard's classification of 10 basic negative emotions was used.

Keywords: phraseological unit, metaphor, metaphorical transfer, semantics, image, connotation, emotional component, cultural interpretation.

Башкирова Карина Александровна

*Соискатель, ассистент, Казанский (приволжский)
федеральный университет
c.b-carina@yandex.ru*

Давлетбаева Диана Няилевна

*Д.филол.н., профессор, Казанский (приволжский)
федеральный университет
dianadi@bk.ru*

Аннотация. Статья посвящена исследованию ФЕ с точки зрения их когнитивной и культурологической составляющей и анализу семантических особенностей, выражающих, в частности, отрицательные эмоции и чувства человека в разносистемных языках. Значимую роль в семантике фразеологических единиц играет эмотивный компонент. В данной работе мы отталкиваемся от понятия отрицательных эмоций с точки зрения социологии и психологии. В нашем исследовании была использована классификация К. Изарда о 10 базовых отрицательных эмоциях.

Ключевые слова: фразеологическая единица, метафора, метафорический перенос, семантика, образ, коннотация, эмоциональный компонент, культурное наполнение.

В настоящее время в лингвистике все большее внимание уделяется развитию антропологических исследований. Формирование подобной антропологической парадигмы привело к повороту лингвистических изысканий в сторону человека, выражения различных сторон человеческой жизни через язык и языковые средства.

Согласно исследованиям, сегодня человечество стремится к алекситимии — затруднению к корректному вербальному выражению эмоций. Фразеологический фонд любого языка, а именно его ключевые характеристики, такие как устойчивость формы ФЕ, идиомы, позволяет сохранить отличные от стандартных и общепринятых способов выражения эмоций.

Таким образом, актуальность нашего исследования обуславливается необходимостью изучения антропологической составляющей речи, а именно — вербальной передачи эмоций и ощущений в современной речи. В отечественной лингвистике наблюдается значительный рост исследований, посвященных проблемам когнитивного восприятия и интерпретации компонентов языковой картины мира.

Фразеологизмы являют собой уникальную возможность сжать информацию, передать абстрактное через

конкретную фразу, сравнение, метафору, выразить достаточно абстрактные языковые формы предельно точно. Короткий фразеологизм может заменить несколько предложений, при описании характеристик человека и его действий, ярче выразить эмоциональные переживания говорящего, его отношение к происходящему. Фразеологизмы отличаются тем, что их значение метафорично, зачастую совершенно не зависит (или зависит частично) от сем, входящих в его состав. [7]

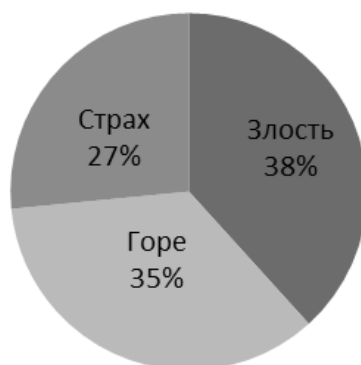
Данное исследование посвящено анализу фразеологических образов и направлено на выявление количественных показателей данных единиц, а именно частотность их употребления в повседневной речи.

Нами была поставлена цель выявить в речи образы, отражающие отрицательные эмоции человека, как в русском, так и английском языках, а также выявить количественную закономерность их употребления.

Основные задачи нашего исследования: культурологический и когнитивологический анализ особенностей данных единиц, отобранных из разноструктурных языков; сбор фактических данных в виде изучения одноязычных и двуязычных словарей, а также наблюдения за речью студентов с целью выявления наиболее частотных употребляемых фразеологических единиц; анализ

Emotions reflected in phraseological units in English and Russian languages

Эмоции, отраженные в ФЕ английского и русского языков



полученных данных; определение национально-культурной специфики ФЕ в сравниваемых языках и выявление в них фреквенталий и уникалий.

Научная новизна исследования состоит в том, что ранее не предпринимались попытки анализа фразеологических образов, формирующихся в процессе декодирования фразеологической единицы в разносистемных языках, к которым относятся английский и русский языки. Они вносят вклад в формирование когнитивной картины мира носителей языков.

Исследование было проведено на основе фактического языкового материала, включающего примеры употребления фразеологических единиц в речи, а также анализа употребляемых единиц с точки зрения семантики фразеологических образов.

Фразеологические образы специфичны с национальной точки зрения, что отражает специфику как языка, так и народа, разговаривающего на исследуемом языке: обозначения реалий, известных и присутствующих только носителям одной или нескольким наций, отражающих культурную или религиозную специфику, а также уникальные топонимы, антропонимы. К национально-специфическим ФЕ мы относим такие единицы, которые были сформированы и закреплены как отражение верований, народных обычаев и традиций. Так, например, для англичан эталоном здоровья служит лошадь — «strong as a horse» (букв. пер.: сильный как лошадь), в то время как при переводе на русский существуют и находят применение в речи такие эквиваленты с зоонимом как «сильный как бык», «сильный

как медведь». В то же время, русский фразеологизм «за пояс заткнуть» связан с обязательным элементом старорусской рабочей одежды — поясом, в то время как в английском языке ближайшим эквивалентом будет to have the better of someone. [4]

В ходе изучения когнитивной составляющей фразеологических единиц мы предпочли отталкиваться от понятия отрицательных эмоций с точки зрения социологии и психологии, то есть, отрицательными эмоциями мы будем считать те эмоции, которые доставляют дискомфорт человеку, ощущающему их, а не окружающим людям. Вопрос о знаке испытываемой эмоции представляет собой сложную дискуссию, поскольку общепринятая и обобщенная дифференциация эмоций на «положительные» и «отрицательные», «позитивные» и «негативные» не является категоричной или окончательной. Согласно теории К. И. Изарда, безоговорочно отрицательные эмоции страха и гнева могут нести в себе положительный оттенок. Л. Фестингер, автор теории когнитивного диссонанса, утверждает, что «знак» эмоции зависит от качества действия и его завершенности, а не от характера эмоционального переживания. [6]

Таким образом, можно, вслед за социальной психологией, говорить о том, что, к примеру, фразеологизмы с элементами выражения высокомерия, гордости, злорадства, удовлетворения будут относиться к списку фразеологизмов, отражающих положительные эмоции человека. Напротив, эмоции сочувствия, жалости, раскаяния, вины, ревности, зависти — выявляющих отрицательные.

Наше исследование строится вокруг теории дифференциальных эмоций К. Изарда, согласно которой существует 10 фундаментальных эмоций: интерес, радость, удивление, горе, гнев, отвращение, презрение, стыд, вина, страх. [6]

В ходе устного опроса были выявлены наиболее часто встречающиеся эмоции в речи. Так, в результате мы выявили три эмоции: страх, гнев, горе; согласно анализу ответов опрошенных, именно эти эмоции встречаются в англоязычной и русскоязычной речи.

Было отобрано 141 фразеологическая единица русского языка и 129 единиц английского языка, в которых нашли отражение вышеобозначенные эмоции. Согласно количественному анализу, среди этих единиц в русском языке наиболее распространенной эмоцией был гнев: 53 единицы. Горе и страх, соответственно, 49 и 39 единиц. Среди фразеологических единиц английского языка, согласно проведенному анализу, сложилась следующая картина: горе — 46 единиц, страх — 42 единицы, гнев — 41 единица.

1. Фразеологизмы, отражающие эмоциональные состояния страха (испуг, тревога, боязнь, трясость, ужас, паника)

Эмоция страха — тревожности, испуга, боязни — имеет физиологические и психосоматические проявления, которые находят дальнейшее отражение в семантических образах ФЕ. По большей части, и в русском, и в английском языке они универсальны, хотя существуют и уникальные для каждого из народов особенности восприятия этой эмоции. Так, например, в английском языке есть фразеологизмы, выявляющие страх, имеющие цветовой компонент: *black fear* (букв.пер.: черный страх), *to be in complete blue fear* (букв.пер.: быть в полном синем ужасе). Данные идиомы являются алломорфичными для английского языка, так как буквального перевода с сохранением цветового компонента и его номиналии на русский язык нет.

Фразеологизмы передают и физиологические проявления страха: оцепенение, дрожь, холодеющие конечности: *холодеть от страха — get cold feet*; окаменеть/остолбенеть/онеметь от страха, быть парализованным от страха — *fear rooted him to the ground*; кровь сворачивается — *curdle someone's blood*; кровь в жилах стынет — *one's blood turns to ice*. Семантическое отражение ощущения холода во время эмотивного состояния страха можно найти в русских выражениях: *холодок по спине пробежал, мороз по коже*, не имеющих прямых фразеологических эквивалентов в английском.

Фразеологизмы, описывающие способность страха иррационализировать мышление и лишить человека способности здраво оценивать ситуацию: *с перепугу — in one's fright*. И в английском, и в русском языках имеет тенденцию одушевлять эмоцию страха посредством наделения ее глазами, или виденьем: *the eyes of fear see danger everywhere — у страха глаза велики*.

2. Фразеологизмы, отражающие эмоциональные состояния гнева

К фразеологизмам, выражающим гнев, относятся: *вставать не с той ноги — to get out of bed on the wrong side*; *терять контроль, выходить из себя, терять терпение — go through the roof*.

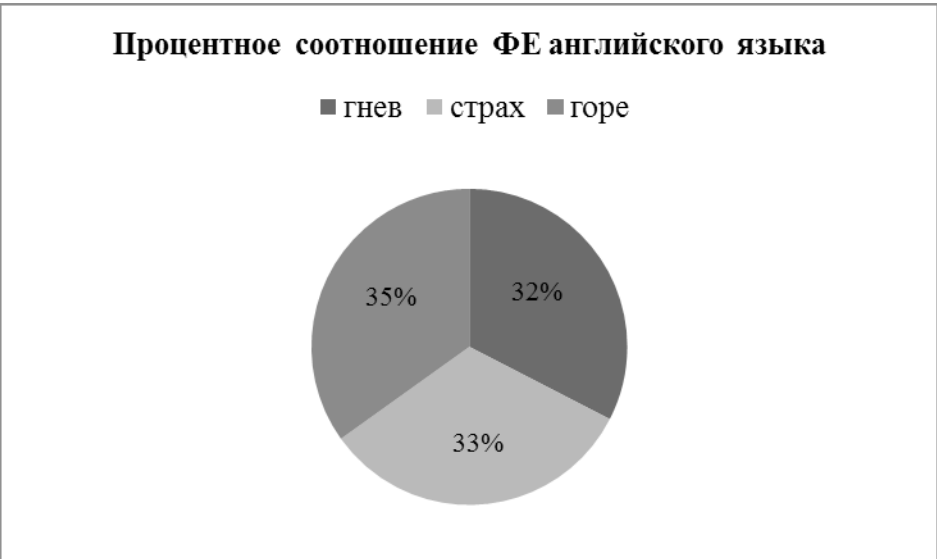
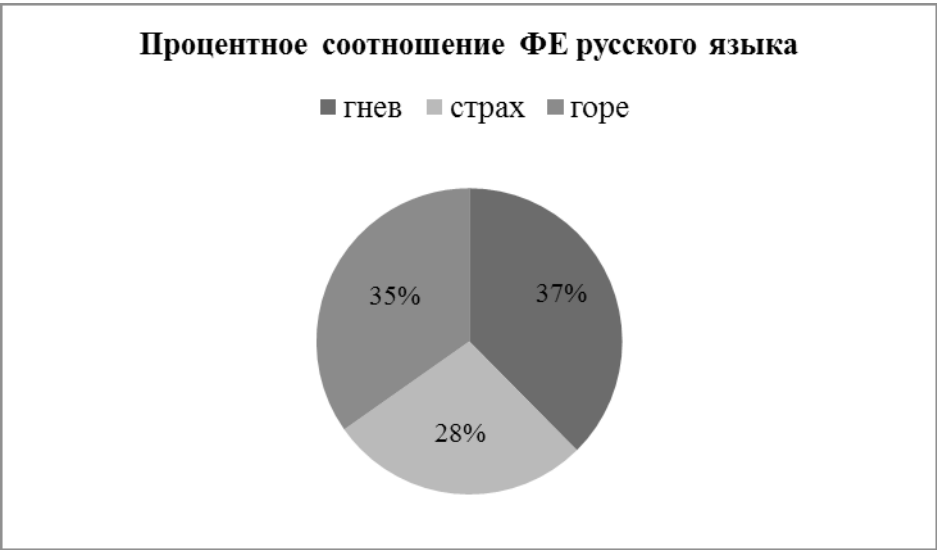
В английском языке часто встречаются выражения с элементом «*blow*», обозначающие яркую вспышку гнева, раздражения, злости — в буквальном смысле взрываться от злости: *blow a top*. Также ярко передаются такие физиологические черты гнева, как дрожь: *дрожать от ярости/гнева — to be ablaze with anger*. Важны цветообозначения во фразеологизмах, отражающих гневливое состояние человека, представленный в образе «изменения цвета лица». Русский фразеологизм *посереть, побледнеть от ярости* приравнивается к английскому *turn purple with rage*.

Традиционно красный цвет ассоциируется у носителей языка с чувством гнева, раздражения: *red-hot — взбешенный*; *a red rag to a bull — нечто, что может разозлить (как красная тряпка для быка)*.

Отличительной чертой эмоционального состояния гнева является помутнение, ослабление рассудка, изменение психического состояния и сознания: *не помнить себя в гневе — to be beside oneself with rage*. В обоих языках гнев ассоциируется метафорически с огнем, жаром, дымом: *to explode in anger — взорваться от злости, лопнуть от злости*.

Общим свойством части фразеологизмов русского и английского языков, является употребление названия частей тела человека. Например, *зубы: скрежетать зубами — grind one's teeth*. *Глаза: глаза метают молнии, сверкают от ярости, злости — eyes snap with fury*.

Традиционным английским фразеологизмом является *go berserk — взбеситься*. Берсерк, согласно древнегерманским легендам, воин, наделенный неистовостью и яростью зверей, непобедимый в бою. Это соответствует симптоматике гнева, как и любой другой аффект, способен лишить человека умения здраво оценивать ситуацию, контролировать себя. *Обезуметь от ярости — go frantic, to throw into a rage*.



3. Фразеологические единицы, отражающие эмоциональные состояния горя

Грусть является монотонной по характеру переживания эмоций, часто она сопровождается горьким сожалением о произошедшем, беспокойствами и ожиданием неприятных последствий, что находит отражение в языке: не находить себе места, нервничать, быть как на иголках — *be on the anxious seat, to be on edge*.

Сильная печаль и грусть у человека ассоциируются с болезненными, сдавливающими ощущениями в груди, напоминающие такие физические процессы, волнение души/сердца, боль: душу раздирает/сердце разрывается на части — *heart is breaking, heart is sinking*; сердце кровью обливается — *heart bleeds (for)*. Метафора тоски, болезни души и сердца, которым придаются

смысловые значения хранилища эмоциональных переживаний, присуща как английскому, так и для русскому народам.

Важным компонентом фразеологизмов поля горя являются руки: заламывать руки — *to wring one's hands*.

Английские ФЕ с компонентом, символизирующем голубой цвет носят отрицательную окраску: хандрить, быть в унынии — *be in the blues; blue devils* — уныние. Такое образное значение, закрепленное за синим (голубым) цветом у носителей английского языка может быть объяснено различными факторами. Традиционный британский менталитет связывает термин *blue* со строгостью манер и подавлением эмоций, смирением и консервативностью. Это выражается и в словесной форме: *it gives me the blues* — это нагоняет на меня тоску.

Отражаемая эмоция	Английский язык	Количественный показатель	Русский язык	Количественный показатель
Гнев	Ноги	0%	Ноги	2 (4%)
	Кровь	2 (5%)	Кровь	2 (4%)
	Зубы	3 (7%)	Зубы	3 (6%)
	Глаза	4 (10%)	Глаза	6 (11%)
Горе	Сердце	7 (15%)	Сердце	8 (15%)
	Руки	2 (4%)	Руки	4 (6%)
	Душа	0	Душа	2 (4%)
	Разум	3 (7%)	Разум	0
Страх	Язык	1 (2%)	Язык	2 (3%)
	Ноги	2 (5%)	Ноги	3 (8%)
	Кровь	3 (7%)	Кровь	1 (2%)
	Глаза	3 (7%)	Глаза	1 (2%)

Фразеологические единицы, передающие реплики, восклицания, жалобы, заключающие в вербальной форме физиологическую реакцию депрессивно настроенного человека носят индивидуальный характер в каждом языке. Данную уникалию можно объяснить прежде всего фоновыми знаниями носителей языка, особенностями культуры, менталитета, характерологическими категориями языка. Эта индивидуальность ярко отражается в примерах: душа болит — *sick at one's heart*; излить душу — *get something out of one's system*.

Согласно учению Дж. Лакоффа и М. Джонсона, большинство людей избегает использования метафор и фразеологизмов в речи осознанно или неосознанно, полагая, что метафоричность присуща языку не обыденному, но поэтическому и стилистически окрашенному. Однако оспаривая этот тезис, они приходят к новому утверждению, что не столько наша речь, сколько наше мышление метафорично по своей сути, что подтвердилось и в ходе нашего исследования. [7, с. 387–415]

Семантика фразеологических единиц описывает и каталогизирует долгий процесс развития культурных и исторических реалий народа. Интересно национально-культурное своеобразие идиом, которое заключается в целом ряде наивных представлений носителей языка о том или ином эталоне, стереотипе, концепте национальной культуры. [5]

Подводя итог всему вышесказанному, нами были выявленные следующие закономерности в функционировании фразеологических образов в русском и английском языках.

Основой данного исследования послужили 141 фразеологическая единица русского языка и 129 фразеологических единиц английского языка. В ходе исследования и анализа вышеозначенных единиц, мы получили следующие данные. Среди этих единиц в русском языке наиболее распространенной эмоцией был гнев: 53 единицы. Горе и страх, соответственно, 49 и 39 единиц. Среди фразеоло-

гических единиц английского языка, согласно проведенному анализу, сложилась следующая картина: горе — 46 единиц, страх — 42 единицы, гнев — 41 единица.

Эмоциональный мир человека находится в тесной связи с внутренним и внешним миром, и важную роль в вербальном выражении чувств и эмоций играют различные органы и части тела человека (в первую очередь, сердце/душа и ум/голова). При метафорической передаче эмоций часто происходит перенос на различные части тела и органы чувств. Согласно исследованиям, среди соматических фразеологизмов часто используются сердце, голова, язык, рука.

Согласно проведенному анализу, среди отобранных для исследования единиц, наиболее частые элементы-соматизмы были следующие (см. таблицу).

Также в ходе исследования были выявлены фразеологические единицы с элементами цветообозначения: 11 единиц (8% от общего числа ФЕ) в английском языке и 3 единицы (2%) в русском языке. Нами было отмечено, что элементы цветообозначения различались в двух сравниваемых языках. Так, для отражения эмоции горя в английском языке широко распространен элемент «blue» (синий), тогда как в русском языке данный цвет не употребляется для передачи эмоции горя.

Фразеологические единицы, построенные на жестах, движениях, физиосоматических проявлениях, имеют как схожие черты — в силу универсальности человеческих переживаний и психофизиологических проявлений чувств, так и различия, в основе которых лежит характер образного языка, специфичный для народа и ментальности носителей того или иного языка.

Несмотря на черты, характерные для эмоциональных состояний любого человека, в обоих языках есть алломорфные универсалии, свойственные эмоциональным структурам присущими только носителям языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багаудинова Г. А. Человек во фразеологии: антропоцентрический и аксиологический аспекты: диссертация... доктора филологических наук: 10.02.20. Казань, 2007. — 333 с.
2. Бугаева А. А. Концепт «Эмоции» во фразеологической картине мира русских и англичан // Культура русской речи: сб. статей. — Ставрополь: Армавир, 2005. — С. 90–95.
3. Давлетбаева Д. Н. Англо-русский и турецко-русский словарь фразеологических единиц художественных концептов // Казань: ТГПУ, 2010. — 64 с.
4. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: школа русской культуры, 1996. — 290 с.
5. Юсупов Р. А. Общее и специфическое в разноструктурных языках: лексико-фразеологические средства русского и татарского языков / Р. А. Юсупов. — Казань, 2009. — 255 с.
6. Izard C., The Psychology of Emotions. // New York: Plenum. — 2006. — P. 220.
7. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live by. Chicago: University of Chicago Press, 1990. 415 p.
8. Oxford learner's dictionary of English idioms / Edited by Helen Warren. — Oxford: Oxford University Press, 1994. — 334 p.

© Башкирова Карина Александровна (c.b-carina@yandex.ru), Давлетбаева Диана Няилевна (dianadi@bk.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Казанский федеральный университет

ОБУЧЕНИЕ МЕТАФОРЕ КАК ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЕДИНИЦЕ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО МЕДИЦИНСКОГО ТЕКСТА

FEATURES OF THE FUNCTIONING OF THE METAPHOR IN THE POPULAR SCIENTIFIC MEDICAL TEXT

**R. Bruskova
N. Kitunina**

Summary. This article explores the functioning of the metaphor in the popular scientific medical text from the interdisciplinary point of view (semiotic and conceptual). Proceeding from the cognitive theory of the metaphor, the definition of the leading role of metaphorical expressions in understanding and structuring of abstract concepts. The author considers such functions of the metaphor in the popular science text, as a visual-concrete, expressive-evaluative, concept-forming. This study identifies and analyzes the main concepts in modern medical popular science texts according to the study of the mechanism of metaphorical conceptualization (the articles of the popular science magazine "Science and Life" for 2016–2017 have been used).

Keywords: cognitive theory of metaphor, popular-scientific medical text, function of metaphor, metaphorical conceptualization, concept.

Брускова Рахиль Эдуардовна

Соискатель, старший преподаватель, Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова (Санкт-Петербург)
rakhil.bruskova@gmail.com

Китунина Нина Николаевна

К.филол.н., доцент, Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова (Санкт-Петербург)
kitunina@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается функционирование метафоры в научно-популярном медицинском тексте с точки зрения междисциплинарного (семиотического и концептологического) подхода. Исходя из когнитивной теории метафоры, определена ведущая роль метафорических выражений в понимании и структурировании абстрактных понятий. Авторами рассмотрены такие функции метафоры в научно-популярном тексте, как наглядно-конкретизирующая, экспрессивно-оценочная, концептообразующая. На основе изучения механизма метафорической концептуализации выявлены и проанализированы основные концепты, обсуждаемые в современных медицинских научно-популярных текстах (журнал «Наука и жизнь», 2016–2017 гг.).

Ключевые слова: когнитивная теория метафоры, научно-популярный медицинский текст, функционирование метафоры, метафорическая концептуализация, концепт.

Исследования природы и свойств метафоры в последнее время приобретают все более интегративный характер и затрагивают не только сферу лингвистики, но и междисциплинарные области науки (психолингвистику, философию, семиотику, герменевтику и др.). Не последнюю роль в этом процессе играет экспансия метафоры в различные дискурсы нелитературных жанров — публицистику, тексты научного содержания, рекламу. Современное понятие метафоры и характер ее функционирования можно трактовать в широком дискуссионном диапазоне, в зависимости от выбранного контекста.

Говоря об использовании метафоры в научном и научно-популярном текстах, мы исходим из когнитивной теории метафоры, связанной с именами Дж. Лакоффа, М. Джонсона, Дж. Карбонелла, Э. Маккормака. Согласно этой теории, метафора выступает не только языковым средством выражения, но и «важным орудием мышления» [5, с. 71], формой научной мысли. Роль метафоры в научном и научно-публицистическом текстах исследо-

вали Н.Д. Арутюнова, Г.С. Баранов, Л.С. Билоус, С.С. Гусев, В.Ф. Крюкова, Г.Г. Кулиев. Большинство ученых рассматривает феномен метафоры как универсальный когнитивный механизм, отказываясь от взгляда на метафору с исключительно стилистических и риторических позиций. При этом распространение метафоры в повседневной и научной речи заставляет авторов «обращать внимание не столько на эстетическую ценность метафоры, сколько на предоставляемые ею утилитарные преимущества» [1, с. 6].

В когнитивной лингвистике текст рассматривается как сложный знак, выражающий знание писателя о действительности в виде индивидуально-авторской картины мира. Задачей в исследовании подобных текстов становится изучение его базовых концептов. В исследованиях интегрального характера текст представляется как лингвистический многозначный феномен, включающий в себя взаимозависимые и взаимообусловленные слои: когнитивный, языковой, культурный и социальный. Актуализация данных слоев (секторов) осуществля-

ется, благодаря механизму коммуникативной деятельности [11, с. 105]. Недостаточно разработанным остается вопрос о функционировании метафоры в научно-популярном тексте, занимающем пограничную нишу между научным стилем и языком массовой коммуникации. Рассматривая специфику научно-популярного текста, мы будем придерживаться этих двух позиций, поскольку в них заключено достаточно полное и исчерпывающее описание текста как языковой единицы.

Основные отличительные черты научно-популярного текста сосредоточены как раз в социальном и языковом слоях. Научно-популярный текст носит массовую направленность, он адресован широкой аудитории, большую часть которой составляют неспециалисты и ученые. Главной задачей автора научно-популярного текста является популяризация знаний, донесение до читателя фрагмента точной научной мысли в общедоступной форме. Автору необходимо также удерживать внимание аудитории на протяжении всего изложения материала, для этого в том числе часто используются лексические средства художественной выразительности.

Научно-популярный текст, в отличие от научного, более экспрессивен и эмоционально окрашен. На основе особенностей функционирования метафоры в научно-популярном медицинском тексте можно выделить экспрессивно-оценочную функцию, используемую на этапе создания образа. Однако эта функция метафоры является промежуточной в процессе концептуализации действительности. «Дав толчок развитию мысли, метафора угасает. Она орудие, а не продукт научного поиска» [1, с. 14].

Автор научно-популярного текста не просто передает какую-то часть научного знания читательской аудитории, но выражает и свое отношение к транслируемой информации, дает ей оценку. Согласно последним лингвистическим исследованиям, среди языковых средств выразительности именно метафора является ключевым стилиобразующим элементом научно-популярного дискурса.

Вместе с тем метафора в научно-популярном тексте придает языку изложения образность с совершенно конкретной целью — сделать описание научного знания доступным и понятным. «Функция образа в научно-популярной литературе отличается от его функций в художественных произведениях. Это функция наглядно-конкретизирующая. Образ здесь — средство разъяснения научных понятий» [2, с. 9].

Как известно, когнитивная функция метафоры как раз и заключается в ее свойстве сводить воедино по-

нятия из различных областей, соединяя в норме не связанные сферы бытия (жизнь человека и космос, мир природы и компьютерные технологии и т.п.), для более глубокого проникновения в суть описываемого явления. Метафора служит «тем орудием мысли, при помощи которого нам удастся достигнуть самых отдаленных участков нашего концептуального поля. Объекты, к нам близкие, легко постигаемые, открывают мысли доступ к далеким и ускользающим от нас понятиям. Метафора удлинит «руку» интеллекта; ее роль в логике может быть уподоблена удочке или винтовке» [5, с. 72]. Иначе говоря, метафора открывает «эпистемологический доступ» к понятию [1, с. 12]. При этом она не только выражает, но и формирует новые понятия. Благодаря метафоре, одновременно складывается представление об объекте, заключенном в рамках исследуемого понятия, и программируется способ и стиль мышления о нем. В этом просматривается моделирующая функция метафоры. Метафора, таким образом, играет одну из главных ролей в понимании и структурировании действительности.

Механизм метафорической концептуализации описан в работе

В. А. Масловой о теории концептуальной метафоры [4]. Исследователь сводит суть этого механизма к переносу «концептуализации наблюдаемого мыслительного пространства на непосредственно ненаблюдаемое, которое в этом процессе концептуализируется и включается в общую концептуальную систему данной языковой общности» [4]. Метафорической концептуализации подвергаются, как правило, понятия абстрактные, которые уподобляются предметам чувственного мира, и в этом видится единственный способ их понимания и объяснения. Среди основных областей функционирования концептуальной метафоры ученые выделяют научную (включая научно-популярную разновидность), обиходно-бытовую, общественно-политическую и другие сферы, где наиболее часто возникает необходимость в обозначении объектов «невидимого» абстрактного мира с отображением их объективных свойств.

В научно-популярном медицинском тексте, где в модели общения «специалист — неспециалист» возникает потребность экспликации довольно абстрактных медицинских понятий, использование концептуальной метафоры становится необходимостью. С точки зрения семантического подхода к пониманию природы концепта, концепт является элементом сознания, т.е. ментальной единицей, и в основе концептуальной метафоры лежат не значения слов или объективно существующих категорий, но сформировавшиеся в сознании человека представления об окружающей действительности. Концепт нельзя выразить только словом, для этого необходима

совокупность средств языка, среди которых метафорические выражения (слова-метафоры и метафоры-словосочетания) выступают наиболее подходящим способом включения и активизации концепта в сознании.

Рассмотрим наиболее распространенные концепты в современных медицинских научно-популярных текстах и на основе их анализа выявим основные свойства использованных метафор. Для исследования мы обратились к статьям медицинской тематики из научно-популярного журнала «Наука и жизнь» за 2016–2017 гг. Из 16 текстов было выделено 163 случая использования метафорических выражений.

Для описания процессов жизнедеятельности микроорганизмов в теле человека авторы статей чаще всего обращаются к концептосфере «война» с ее характерными концептуальными компонентами: «арсенал средств», «оружие», «вооруженность», «орудие борьбы», «десант», «атаковать».

*«Сначала **враждующие бактерии пытаются «договориться»** и создать такие **отношения**, в которых каждая из сторон получает выгоду,— в биологии это называется «симбиоз».*

*Если «переговоры» заходят в тупик, начинается **затяжная война**. В качестве **оружия** микроорганизмы используют **антибиотики** — вещества, с помощью которых они **уничтожают конкурентов**. Антибиотики — это **радикальное оружие**, но кроме того, многие микроорганизмы производят **бактериостатические вещества** (их можно сравнить с **травматическим, нелетальным оружием**)» [12, 121].*

Действия микроорганизмов уподобляются в данном случае действиям армии, использующей различные виды оружия. И метафорические выражения здесь позволяют наглядно представить, каким образом сосуществуют разные виды бактерий в организме человека.

*«...когда **в качестве бактериального десанта** использовали почвенных бактерий *Clostridium novyi*, появилась надежда на успех. ...*

*...не все возможности такого подхода реализованы до конца: **микробов можно снабдить более сильнодействующим оружием**...» [8, 34].*

Здесь микроорганизмы ассоциируются с армией защитников, способной при наличии сильнодействующего оружия одержать победу над «неприятелем». Во всех случаях использования концептуальных метафор, формирующих концептосферу «война», происходит сопо-

ставление невидимой жизни бактерий и закрепленного в картине мира читателя понятия «война», «военные действия». При этом неодушевленные объекты — бактерии и микроорганизмы — персонифицируются, их действия описываются как действия живых людей, что позволяет говорить нам об использовании основного свойства метафоры — антропоморфности.

Другой концепт, который также часто встречается в научно-популярном медицинском тексте,— «уборка» — выражен такими компонентами, как «мусорщик», «система уборки мусора», «утилизировать», «мусорная корзина», «отбросы».

*«Если **протеосома** **успевает утилизировать** такие **неправильные молекулы**, то проблемы нет. Но если **мусороуборочная система** работает плохо (<...>), то велик риск, что эти **патогенные комплексы** появятся в нейронах.*

*Мутация **меняет структуру рецепторного белка** так, что он становится особенно **заманчивым** для **протеасомной мусоросборочной системы**.*

*Препарат **действует на раковые клетки** так, что в них начинают **накапливаться белки**, и из-за избытка **молекулярного мусора** злокачественная клетка **гибнет**.*

*С такими **медикаментами** можно будет **целенаправленно избавляться от одних белков** и **препятствовать утилизации других**» [3, 30].*

Концепт «уборка, приведение в порядок, очищение» несет в целом положительную оценку и выражает в большинстве случаев процесс саморегуляции организма человека, управляемый молекулами и другими мельчайшими частицами. Частое употребление фрейма «система уборки» также формирует представление о функционировании защитных механизмов организма на молекулярном уровне как о четко организованном, налаженном процессе.

Концепт «дом, здание», представленный концептуальными компонентами «фасад», «фундамент», «перепланировка», «ключ в замке», «строительные материалы», в медицинском научно-популярном тексте создает образ строящегося дома или здания, находящегося в процессе ремонта. Если он и отсылает сознание к ассоциации «Тело человека — дом», то речь здесь идет не о какой-то стабильной доминанте, а о постоянном процессе. Эта непрерывная динамика «внутренней жизни» человеческого организма выражается и другими концептами: «ремонт», «производство», «транспорт».

«...после того как переваривающие ферменты лизосомы **разобрали** макромолекулы **на запчасти** (аминокислоты и пр.), эти самые **запчасти** нужно вывести обратно в клетку, чем занимаются опять же специальные мембранные **белки-транспортеры** из группы пермеаз.

Во время эмбрионального развития клеткам приходится постоянно **перестраиваться**, менять форму в связи с появляющейся специализацией, а для **перепланировки** обычно необходимо что-то **сломать**, от чего-то избавиться <...>, и тут **механизм** самопоедания оказывается как нельзя кстати» [8, 34].

Микроорганизмы, молекулы, клетки органов не просто населяют человеческий организм — они постоянно что-то «делают»: куда-то направляются, в чем-то участвуют.

«...опасный белок **путешествует** в мозге, переходя от нейрона к нейрону по синаптическим межнейронным контактам.

Однако до сих пор никто не наблюдал **путешествие** паркинсонного белка так долго — в течение нескольких месяцев <...>» [9, 7].

При этом все мельчайшие частицы организма от атома до клетки «обладают» интеллектом и способны к обучению и «продуманному» выполнению своих действий.

«Чтобы голова была светлой и воссиял чистый разум, **клеткам мозга пришлось освоить разные профессии**, разделив функции уже на этапе утилизации источников энергии.

В течение долгого времени (например, у мышей до двух месяцев) происходит **процесс «обучения» нейрона**.

В результате **нейроны сократили энергетические траты** на процессы, не связанные с передачей нервного импульса, а **постоянные хлопоты о состоянии нейронов** (поддержание биосинтеза белков, нуклеиновых кислот, фосфолипидов, функций митохондрий) **взяли на себя астроциты**» [7, 22].

Еще один концепт, раскрывающий устройство организма человека, — «театр, представление» — вербализуется компонентами «главные действующие лица», «прототип», «дирижер», «ансамбль». Подобный набор концептуальных компонентов создает картину работы организма как театрального действия, где у каждой мельчайшей составляющей есть своя роль, где все под-

чиняются режиссеру (дирижеру) и все происходит согласно заданному сценарию.

«**Главные «действующие лица»** здесь — клетки надкостницы (соединительнотканной плёнки, окружающей кость снаружи); вскоре после перелома они начинают бурно делиться, приобретая различную специализацию, производя хрящ, костное вещество и т. д.

«Прототип» аппарата Гавриил Абрамович сделал из подручных материалов: сломал черенок лопаты пополам, выше и ниже слома, прошил велосипедными спицами, соединив их затем дугами для скелетного вытяжения» [10, 2].

«Как возникает необходимость в том или ином действии или поступке и что этому предшествует? Понятно, что **«дирижёром»** или **«заказчиком»** выступает здесь доминирующая на данный момент мотивация [6, 36].

При этом количество астроцитов в несколько раз превышает число нейронов мозга, так что каждый нейрон **«окружён» целым ансамблем астроцитарных клеток»** [7, 22].

Анализ данных примеров показывает, что медицинское научное знание интерпретируется для массовой аудитории через концепты обыденной житейской картины мира: «дом, здание», «ремонт», «уборка», «производство», «война», «театр, представление». Эти концепты являются относительно устойчивыми на протяжении длительного периода жизни общества и универсальными для восприятия разными социальными слоями населения. А поскольку именно метафора является одним из языковых средств представления концепта, можно сделать вывод, что метафора в научно-популярном медицинском тексте выступает в роли средства вербализации и укоренения новых абстрактных понятий в картине мира обычного человека, далекого от науки.

Итак, концептуальная метафора в научно-популярном медицинском тексте, как и любая другая метафора, проходит через стадию создания образа. В большинстве случаев это образ, наделенный экспрессией и эмоциональной оценкой автора. Однако в конечном итоге создаваемый концепт «снимает» образность, освобождается от метафоричности. По наблюдениям исследователей, концептуальная метафора направлена, прежде всего, «на выявление глубинных переносов концептов, лежащих в основе обыденного употребления языка, которое воспринимается нами уже как буквальное, а не фигуральное» [4].

Изучение метафоры в рамках данного исследования позволяет сделать вывод о том, что основные функции метафоры в научно-популярном медицинском тексте реализуются через две главные стратегии. Во-первых, метафора является когнитивным помощником как для автора, образно и доступно объясняющего абстрактные научные

понятия, так и для читателя, который, благодаря метафорическим аналогиям, адекватно воспринимает научный материал. Во-вторых, это средство, вербализующее концепт, которое расширяет понимание явлений и процессов и способствует формированию образной речемыслительной деятельности медицинских специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова, Н. Д. Метафора и дискурс. / Вступ. ст. — Сб.: Теория метафоры. — М.: Прогресс, 1990. — 512 с.
2. Валгина, Н. С. Теория текста. / Учеб. пособие. — М.: Логос, 2003. — 173 с.
3. Лескова, Н. Нобелевский лауреат Аврам Гершко: «Контроль над раком — это шаг к победе над ним» / Н. Лескова // Наука и жизнь. — 2017. — № 8. — С. 30–33.
4. Маслова, В. А. Теория концептуальной метафоры и её роль в современных лингвистических исследованиях. / [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://lingvodnu.com.ua/archiv-nomeriv/lingvistika-lingvokulturologiya-2012/>
5. Ортега-и-Гассет, Х. Две великие метафоры. — Сб.: Теория метафоры. — М.: Прогресс, 1990. — с. 68–82.
6. Рейф, И. П. Анохин и И. Бертаманфи: системный подход с позиций нейрофизиолога / И. Рейф // Наука и жизнь. — 2016. — № 11. — С. 36.
7. Самохина, Е. «Прожигающий» энергии. / Е. Самохина // Наука и жизнь. — 2017. — № 4. — С. 22–25.
8. Стасевич, К. Бактерии против рака / К. Стасевич // Наука и жизнь. — 2016. — № 9. — С. 34–36.
9. Стасевич, К. Болезнь Паркинсона: путь по нервам / К. Стасевич // Наука и жизнь. — 2016. — № 12. — С. 7.
10. Стасевич, К. Эффект Илизарова / К. Стасевич // Наука и жизнь. — 2016. — № 5. — С. 2–7.
11. Хомутова, Т. Н. Научный текст: интегральный подход: моногр. / Т. Н. Хомутова. — Челябинск: Издат. центр ЮУрГУ, 2010. — 332 с.
12. Шестаков, А. Бактерии и человек: такие ли мы разные? / А. Шестаков // Наука и жизнь. — 2016. — № 6. — С. 121.

© Брускова Рахиль Эдуардовна (rakhil.bruskova@gmail.com), Китунина Нина Николаевна (kitunina@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И ГРАММАТИЧЕСКИЕ (ФОРМАЛЬНЫЕ) ПОКАЗАТЕЛИ СУБСТАНТИВАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ¹

Ван Ян

К.филол.н., старший преподаватель, Цзянсуский педагогический университет (г. Сюйчжоу, КНР)
euyuwangyang@mail.ru

WORD-FORMATION CHARACTERISTICS AND GRAMMATICAL (FORMAL) INDICATORS OF SUBSTANTIVIZATION IN MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Wang Yang

Summary. Substantivization is one of the links of the word-formation system in the Russian language. Substantivization is preceded by other word-formation processes, especially in the case when the word has a complex, multicomponent subject meaning. Being substantivized, each word acquires lexical, morphological and syntactic features of the noun. External, formal modifications are more visual and allow you to present the word as a new noun in the text.

Keywords: substantivization, result of substantivization, word-formation, grammatical indicators.

Аннотация. Субстантивация выступает как одно из звеньев словообразовательной системы в русском языке. Субстантивации предшествуют другие словообразовательные процессы, особенно в случае, когда у слова сложное, многокомпонентное предметное значение. Субстантивируясь, каждое слово приобретает лексические, морфологические и синтаксические признаки имени существительного. Внешние, формальные модификации более наглядны и позволяют представить слово как новое имя существительное в тексте.

Ключевые слова: субстантивация, субстантиват, словообразование, грамматические показатели.

Словообразование в современном русском языке является исключительно активным и динамичным процессом. Н.С. Валгина отмечает его зависимость от общественной ситуации, активности социальной жизни, происходящих в ней перемен: «Словообразование в высшей степени подвижно, в его системе заложены большие потенции, реализация которых практически не ограничена. Именно поэтому в активные периоды жизни языка они особенно дают о себе знать» [1, С. 130–131].

Субстантивация — это имеющий компрессивный характер морфолого-синтаксический способ словообразования, отражающий процесс функционального перехода слов различных частей речи в имена существительные. Существительные, возникшие в результате такого словообразовательного процесса, мы называем субстантиватами. В соответствии с динамическим характером процесса субстантивации, выделяются постоянные (стилистически нейтральные), непостоянные частичные (стилистически разговорные) и непостоянные окказиональные (полностью авторское употребление)

субстантиваты. Подвергаться субстантивации могут практически все слова русского языка, независимо от их частеречного происхождения. [2, С. 118].

С точки зрения словообразовательной характеристики, субстантиваты весьма разнообразны. Особенно показателен в данном отношении анализ субстантивированных прилагательных. Среди субстантивированных наименований лиц встречаются субстантиваты без приставок и суффиксов, функционирующие в языке как первообразные: *чужой, нищий, дорогой, русский, чистый*: «Не делать предложения **“чужим”** и не переманивать успешных авторов» [3], но большая часть субстантиватов — производные слова, то есть в период, предшествовавший субстантивации, они прошли некоторый путь в словообразовательной системе русского языка. Это чаще всего суффиксальные образования: *докторская, аппаратная, заводской, таможенный, седьмой, семейный, мороженое, тресковые* и др. «У меня сейчас проблемная ситуация с **докторской**» [4]; «Для того чтобы подготовиться, нужен год. **Чаявые** и чай: близнецы-братья?» [5]. Встречаются

¹ Научный проект выполнен в рамках гранда Фонда Цзянсуского педагогического университета от 2018 года (гуманитарные и общественные науки, №.18XWRS015) 江苏师范大学2018年度校科研基金项目 (人文社科), 项目编号: 18XWRS015

субстантиваты, восходящие к суффиксально-префиксальной модели: *набережная, подвахтенный, сверхсрочный*, и др. «*Два человека погибли и трое получили ранения при стрельбе возле лагеря для **бездомных**...*» [4]. Круг субстантиватов, выполняющих номинативную функцию, постоянно расширяется. К примеру, субстантиваты могут образовывать словообразовательную цепочку: от субстантивата *полицейский* при помощи словообразовательного способа сложения образуется производное *наркополицейский*: «*Донские **наркополицейские** задержали банду поставщиков героина, в которую входили 13 человек*» [5].

Некоторые типы субстантиватов включают только производные прилагательные — названия помещений и строений: *аппаратная, артистическая, набережная, бильярдная, блинная, бутафорская, гардеробная, докладная, парикмахерская, учительская* и др. «*Они вскипятили ей чай, сбегали **в булочную** ей и себе за хлебом*» (Л. Петрушевская. Настоящие сказки); «*Имя забылось, зато твёрдо отпечаталось в памяти ощущение плотных плеч, секундная вороватая ласка в потёмках **гардеробной**, среди мягких шуб...*» (Ю. Трифонов. Дом на набережной); названия денежных выплат: *чаевые, наличные, командировочные, премиальные, авторские, северные, подземные* и др. «*При этом операции по снятию **наличных** в банкоматах сократились на 1% (по числу операций) и на 4% (по сумме)*» [4]; «*Левицкий долго был самым востребованным автором (и получал, наверно, самые большие **авторские**) — его разрывали на части, он был нужен всем*» (И. Э. Кио. Иллюзии без иллюзий); наименования блюд и кушаний: *мясное, мороженое, съестное, мучное, жаркое*, и др. «*Женя Зайцев сидел в коктейль-баре и ел **мороженое**, когда его вызвали по мобилу*» (Л. Каганов. Моя космонавтика); «*При магазине закусовая, купил, что тебе надо, и пожалуйста: хочешь — пей рюмку, хочешь — жаркое, хочешь — пивка*» (В. Гроссман. Жизнь и судьба); собирательные названия животных и растений: *камбаловые, магнолиевые, тыквенные, озимые, трескообразные* и др. «*Наземные **позвоночные** могут иметь шерсть, перья или чешую*» (ж. «Наука и жизнь»); «*Изрядная часть **урожаев** зерновых превращалась в хмельной напиток, который употреблялся наравне с хлебом*» (Е. Малик. Северная Бавария). Это опять же связано с семантикой слова, типом его предметного значения.

Может показаться, что процесс словообразования, чаще всего представляющий собой цепь преобразований слова (*вода* → *водяной* → *водянистый* → *водянистость*), на этапе субстантивации утрачивает способность к дальнейшему словообразованию, так как субстантивация в корне отличается от других, основных в русском языке словообразовательных способов.

Но ряд примеров показывает, что это не так, и в дальнейшем субстантиват может подвергаться суффиксации: «*...И солнце сквозь дырявую листву золотыми иголками, и **мороженка** в руке...*» (Д. Глуховский. Метро 2035); «*Тут же разводилась в ведре побелка, и баба Лена сама, подоткнув юбку, раскорячившись, взбиралась на табурет и скоренько белила потолок **в прихожке***» (Д. Рубина. На солнечной стороне улицы); «*Наша студенческая **столовка** возле Воскресенского базара... как я мухлюю там с талонами!*» (Там же). Выбивается из данного ряда слово *полицай*, которое, по-видимому, восходит не к субстантивату *полицейский*, а к созвучному немецкому слову, ставшему актуальным во время Великой отечественной войны: «*Человек пошел **в полицай** к немцам, чтоб сытнее жить (как раньше за этим же устраивался в советскую милицию)*» [3]. Интересно, что в каждом из приведённых случаев новообразование приобретает разговорную стилистическую окраску и используется в устной речи. В приведённых примерах функцией преобразённых субстантиватов стала стилизация устной речи.

Словообразование на базе субстантивированных слов в современном языкознании не стало пока предметом исследования учёных, хотя, как видим, оно достаточно распространено. Возможно, это связано со сложностью дифференциации наблюдаемого процесса от универбации. Как шло словообразование: *столовая комната* → *столовка* (универбация) или *столовая* → *столовка* (суффиксация на базе субстантивата)? Как нам кажется, второй вариант более логичен и обоснован законами языка.

Субстантивируясь, каждое слово приобретает лексические, морфологические и синтаксические признаки имени существительного. К лексическим признакам относится появление у слова семантики лица, предмета или отвлечённого понятия, к морфологическим — появление категории рода как неизменяемого признака, к синтаксическим — изменения в сфере связи с другими словами и в синтаксической функции. Данные признаки можно разделить на внутренние и внешние, формальные. Семантические трансформации относятся к внутренним, грамматические — к формальным. Именно внешние, формальные модификации более наглядны и позволяют представить слово как новое имя существительное в тексте.

Изменение в категории рода наиболее наглядно, когда речь идёт о субстантивации слов, имеющих адъективное склонение. К примеру, прилагательное *полицейский* изменялось по родам: *полицейский участок, полицейская академия, полицейское оружие*, а у субстантивата *полицейский* род мужской, и это постоянный признак: «*Гошт ушёл с должности главного **полицейского***

Сызрани летом 2015 года» [3]. Изменение по числам характерно и для прилагательных, и для существительных, и этот признак у субстантиватов сохраняется: «Неизвестный предоставил **полицейским** пароль...» [4].

Многие субстантиваты — одушевлённые существительные со значением лица сохраняют от слов адъективного склонения, от которых они образовались, способность употребляться в разных родах и числах: «...причинение указанными действиями **потерпевшему** физического и (или) психического страдания», «...причинение тяжкого вреда здоровью **потерпевшей**», «К клевете относится распространение заведомо ложных сведений, унижающих честь и достоинство **потерпевших**» [8]. Однако, несмотря на кажущееся сходство с изменением по родам и числам производящего слова (в данном случае причастия), род у субстантивированных существительных является не переменным, а постоянным признаком, то есть напрямую связан с полом обозначаемого лица (для одушевлённых существительных). Подтверждает данное наблюдение отсутствие у субстантивированного слова среднего рода, в то время как у причастия он был (*потерпевшее предприятие*). То есть слова *потерпевший* и *потерпевшая* — это, по нашему мнению, не формы одного и того же слова, а различные существительные, по аналогии с *учитель* — *учительница*, *супруг* — *супруга*. Наличие у исходного словообразовательного элемента — имени прилагательного категории рода очень удобно в процессе словообразования наименований лиц и позволяет пропускать следующее словообразовательное звено — образование парного по роду существительного. Не все родовые варианты субстантиватов одинаковы по стилистической окраске. Если сравнить слова *заведующий* и *заведующая*, то можно отметить стилистическую нейтральность первого и разговорную окраску второго, что согласуется с традиционной стилистической окраской официального и разговорного наименований профессий и родов деятельности в русском языке: *лаборант* и *лаборантка*, *преподаватель* и *преподавательница* и под. Как и в случаях суффиксального образования существительного женского рода от существительного мужского рода, так и в случае субстантивации слово мужского рода используется как литературное, официально закреплённое, сферой же функционирования слова женского рода становится разговорная речь независимо от того, насколько широко оно употребляется: «Заявку на грант ещё два года назад подала **заведующая** литературной частью театра Анна Краснова» (газ. «Культура»).

Категория числа в процессе субстантивации не подвергается столь значительным изменениям, как категория рода. Число может быть оценено как переменный признак, по аналогии с числом существительного, на-

пример: *больной* — *больные*, *пожарный* — *пожарные*, *кладовая* — *кладовые*. Однако, как мы отмечали ранее, для многих субстантиватов категория числа — постоянный признак, например: *жаркое*, *мороженое*, *будущее*; *зерновые*, *кормовые*, *суточные*. Приобретение субстантиватом грамматических признаков существительного указывает на стабильность процесса субстантивации и полноту перехода слова в класс существительного.

При субстантивации изменяются способы синтаксической связи субстантивата с другими словами в предложении. Адъективно склоняемое слово согласуется с главным словом, а субстантиват управляется глаголом, определяется согласуемыми с ним прилагательными. Способы синтаксической связи существительного-субстантивата гораздо обширнее, чем у слов исходных частей речи. При этом у субстантиватов могут частично сохраняться грамматические признаки тех частей речи, от которых они образованы. Это, к примеру, способность управлять падежной формой существительного у причастия. Причастие *военнослужащий* в сочетаниях «*военнослужащий по контракту*» и «*военнослужащий по призыву*» [8] являются субстантиватами, но при этом управляют предложно-падежной словоформой, как слова, от которых они образовались. (Ср. *служащий по контракту*, *служащий по призыву*). Однозначно сказать, что такое управление является грамматическим «наследством» слова-субстантивата, нельзя, так как существительные тоже могут управлять существительными. Но в любом случае полностью избавиться от грамматических признаков того слова, от которого субстантиват образован, ему не удаётся, чего не скажешь о синтаксической роли: она изменяется кардинально.

Переход слова другой части речи в разряд существительных маркирует наличие при нём определений, степень свободы в присоединении к слову в тексте согласованных определений. Данное свойство является синтаксическим признаком, легче всего его приобретают субстантиваты, восходящие к именам прилагательным и причастиям, то есть слова адъективного склонения. Согласованное определение может быть выражено прилагательным: «*И это не считая дохода от мельниц, ферм, **скобяных мастерских**, полотняного и конного заводов*» (Б. Акунин. Внеклассное чтение), местоимением-прилагательным: «*Бой становится ситом, через которое проходит проверку любой **военнослужащий***» (ж. «Солдат удачи»), в том числе несклоняемым притяжательным местоимением: «*Бой с тенью: ты против его **бывшей***» (ж. «Cosmopolitan»). Препозиция определения — обязательное условие полной грамматики субстантивата; благодаря определению, субстантиват утрачивает связь с производным словом: «... *Всё-таки **дворовое прошлое** давало о себе знать*»

(Л. Петрушевская. Настоящие сказки). Это особенно показательно в случае субстантивации прилагательных и причастий: слово, которое само было определением в сочетании «прилагательное (причастие) + существительное» в результате субстантивации начинает занимать в данном сочетании другую, причём полярную позицию.

Наличие определений у субстантивированных слов неадъективного склонения встречается гораздо реже. Однако они являются самой яркой формальной приметой произошедшей субстантивации. Например, *новая ты*. Данное сочетание субстантивированного местоимения и согласованного определения в препозиции прочно вошло в русский язык. В сети интернет успешно функционирует женский журнал «Новая Ты» (<http://newskin.ru>), в названии которого местоимение, кроме того, пишется с прописной буквы (возможно, под влиянием английского языка, где встречается подобное написание для ряда существительных). На страницах журнала название представлено не только в именительном, но и в косвенных падежах, причём выбран вариант, в котором склоняется только прилагательное: «*Мастер-класс от “Новой Ты”*». Данное сочетание выглядит не совсем адекватным; даже для человека, некомпетентного в грамматических тонкостях, очевидна его неполноценность, поэтому чаще всего создатели заголовков и текстов журнала стараются избежать склонения названия: «*Ухоженность, стиль и образ жизни — в женском журнале “Новая Ты”*». Субстантивированное местоимение используется в заголовках и тексте и без определения: «*8 марта, весна и Ты*», «*Вселенная и ты*». Название используется настолько активно, что стало предметом языковой игры в заголовке: «*Новая Ты, новый гардероб и новый год*», где акцентируется определение, а цепочка однородных членов символизирует восприятие местоимения «ты» как существительного. Кстати, подобные заголовки и темы встречаем и на других сайтах: «*Новый год — новая ты!*». Помимо журнала, название «*Новая ты*» (без прописной буквы для местоимения) носит социально-спортивный проект (<http://новаяты.рф>), в котором тридцать участниц меняют свою жизнь, занимаясь спортом и худея. В другом графическом и пунктуационном варианте это название используется для наименования «*Удачно выйти замуж! или Супер-технология «НОВАЯ — ТЫ»*» (http://aprioristar.ru/novaya_ti). Существует также проект «*Перевоплощение: новая ты!*» на белорусском сайте TUT.BY (<http://lady.tut.by>). Модное шоу «*Новая Ты*» с Александром Роговым проходит в торгово-развлекательном центре «Московский проспект». Есть фитнес-залы и салоны красоты с таким названием.

Как видим, употребление согласованного определения при субстантивированном местоимении хотя

и встречается нечасто, но результат настолько ярок в языковом и стилистическом отношении, что начинает активно использоваться, даже, можно сказать, эксплуатироваться в языке, в первую очередь в индустрии СМИ и рекламы, для привлечения внимания потенциальных участников и покупателей товаров и услуг.

Меняются не только синтаксические связи субстантивата с другими словами в предложении, но и его синтаксическая роль. В качестве существительного субстантиват начинает выступать в роли подлежащего: «*По-моему, абсолютно любая хоть раз в жизни оказывалась в связи, где ей старательно прививалось ощущение второсортности*» [9], прямого дополнения: «*...Способ победить “ту” всё же существует*», косвенного дополнения: «*Размахивать собственным бывшим тоже не поможет*» [9], в том числе с предлогом: «*Представь ситуацию. Девушка рассталась с любимым*» [6]. Функция обстоятельства для субстантивата менее характерна, что, впрочем, соответствует основным синтаксическим функциям имён существительных: «*За наличные покупаем подсолнечник!!!*» (интернет). Практически не встречаются субстантиваты в функции сказуемого, по-видимому, потому, что в данной функции они потеряли бы свою субстантивированность, воспринимались двояко или вообще вернулись в разряд прилагательных или причастий, например, в таком виде: «*Он был любимым*», «*Она любимая*» и др. Однако при использовании в параллельной конструкции возможность двоякого восприятия субстантивата исчезает, и тогда он может выполнять в предложении и роль сказуемого: «*...Все нынешние богатые — воры, а все честные — нищие*» (ж. «Отечественные записки»). Данное предложение интересно тем, что из четырёх главных членов три в нём выражены субстантиватами, что символизирует частоту использования субстантивированных слов в роли главных членов предложения.

Можно заметить определенную взаимосвязь между семантикой субстантивата и его синтаксической функцией. Например, субстантивированные прилагательные с семантикой лица, являющиеся терминами сферы этикета (*милый, дорогой* и др.), используются в тексте практически исключительно в роли обращения: «*“Я вернусь, дорогая”, — бежит к вагону, потому что поезд тронулся*» (Е. Гришковец. ОдноврЕмЕнно), «*Да вы, милая, точно женщина? — улыбнулась её величество, оглядывая чудо природы*» (Б. Акунин. Внеклассное чтение). Цель субстантиватов в данном случае не только этикетная, но ещё и характеристика лица, созданию которой также способствует синтаксическая функция обращения. Кроме того, субстантиваты со значением лица нередко используются в функции подлежащего: «*Флотские держали оборону долго...*» (ж. Огонёк). Как нам кажется, данная синтаксическая функция позво-

ляет говорящему визуально и грамматически выделить субстантиват, обратить на него внимание, так как синтаксическая функция подлежащего является основной в стандартном предложении.

Для субстантивированных прилагательных и причастий нередко размещение в конце предложения: «*Они говорят, что привыкли довольствоваться **малым***» [6], «*Значит, внутри нет соответствия для достижения **желаемого***» [6]. Данная позиция является сильной, на слово, стоящее в конце предложения, обращается внимание адресата речи или текста, на него падает логическое ударение. Субстантиват является частью ремы, передаёт новую информацию, ради которой и создавалось данное предложение.

Выделяет субстантиваты по смыслу и зрительно также использование нескольких субстантивированных слов в качестве однородных членов: «*...**Необразованных и глупых** слишком много и это ужасно, это*

подавляет...» (газ. «Газета.Ru»). Здесь, как нам кажется, срабатывает закон грамматической аналогии: в представлении языковой личности однородные члены должны быть выражены в первую очередь грамматически однотипными словами.

Итак, процесс же словообразования на этапе субстантивации не заканчивается и может продолжиться. Данная особенность свидетельствует о полном включении процесса субстантивации в словообразовательную систему русского языка, его жизненности, актуальности, современном характере. Грамматические изменения субстантиватов, к которым относятся приобретение словом постоянной категории рода, употребление при нём согласованных определений, изменение синтаксической роли в предложении и др., указывают на грамматический характер процесса субстантивации, а зависимость данных грамматических изменений от семантики субстантиватов подтверждает его семантический характер.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валгина, Н. С. Активные процессы в современном русском языке: Учебное пособие / Н. С. Валгина. — М.: Логос, 2003. — 304 с.
2. Ван Ян. Субстантивация в заглавиях книг и заголовках статей // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки», 2017. № 11. С. 118–120.
3. Газета. Ru [Сайт]. — Режим доступа: URL: <http://www.gazeta.ru>. — 19.09.2015.
4. Известия. Газета [Сайт]. — Режим доступа: URL: <http://izvestia.ru>. — 27.04.2016.
5. Комсомольская правда. Газета [Сайт]. — Режим доступа: URL: <http://www.kp.ru>. — 19.09.2015.
6. Лиза. Журнал [Сайт]. — Режим доступа: URL: <http://liza.ua>. — 11.10.2015.
7. Национальный корпус русского языка [Сайт]. — Режим доступа: URL: <http://www.ruscorpora.ru>. — 28.07.2015.
8. Словарь уголовного права / Под ред. Р. А. Мандрик. — Новосибирск, 2010. — 293 с.
9. Cosmopolitan. Журнал [Сайт]. — Режим доступа: URL: <http://www.cosmo.ru>. — 11.10.2015.

© Ван Ян (eyuwangyang@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОККАЗИОНАЛЬНЫЕ СЛОВА, ОБРАЗОВАННЫЕ ОТ АББРЕВИАТУР ЕГЭ И ГИА

OCCASIONAL WORDS, FORMED FROM THE ABBREVIATIONS EGE AND GIA

**L. Volovikova
N. Akimova
K. Akimova**

Summary. The article is devoted to the understanding of occasionalisms in modern society, which bring new forms of dialogue and communication to society and all its spheres, including education. It is shown that these non-casual neoplasms play a dual role in society: they can form clipmaker consciousness, which does not require creativity, or develop creative, search, navigation thinking, but these occasionalisms often pollute speech. This article deals with occasionalisms-nouns with the meaning of the person; occasionalisms-nouns with an abstract meaning; occasionalisms-nouns with a specific meaning; occasional verbs formed from the abbreviations of the EGE and GIA.

Our study revealed that at present the state final certification (GIA) is the common name for the main state exam (USE) and the unified state exam (USE). Sometimes you can find such inscriptions as GIA-9 (in fact this is our native OGE) or GIA-11 (EGE).

Keywords: Occasional word, neologism, dual role, signs of neologisms, belonging to speech, creativity, non-reproducibility, derivation, non-normativity, functional one-off, expressiveness, nominative facultativeness, synchronous-diachronic diffusivity, individual belonging.

Воловикова Людмила Александровна

*К.филол.н., доцент, Мичуринский Государственный
Аграрный Университет
lav-z@bk.ru*

Акимова Наталия Александровна

*Воспитатель высшей категории, ТОГУЗ
«Мичуринский детский санаторий «Ласточка»,
учитель химии и биологии, МБОУ СОШ № 7 г. Мичуринска
Тамбовской обл*

Акимова Кристина Сергеевна

*Мичуринский Государственный Аграрный
Университет*

Аннотация. Статья посвящена осмыслению окказионализмов в современном обществе, которые вносят новые формы диалога и общения в социум и все его сферы, в том числе и в образование. Показано, что данные неузуальные новообразования в обществе двоякую роль: могут формировать клипмейкерское сознание, которое не требует креативности, или же развивать креативное, поисковое, навигаторское мышление, однако данные окказионализмы часто загрязняют речь. В данной статье рассмотрены окказионализмы-существительные со значением лица; окказионализмы-существительные с абстрактным значением; окказионализмы-существительные с конкретным значением; окказиональные глаголы, образованные от аббревиатур ЕГЭ и ГИА.

Нами проведенное исследование выявило, что в настоящее время государственная итоговая аттестация (ГИА) — это общее название для основного государственного экзамена (ОГЭ) и единого государственного экзамена (ЕГЭ). Иногда можно встретить такие надписи, как ГИА-9 (по факту это наш родной ОГЭ) или ГИА-11 (ЕГЭ).

Ключевые слова: Окказиональное слово, неологизм, двоякая роль, признаки неологизмов, принадлежность к речи, творимость, невоспроизводимость, словообразовательная производность, ненормативность, функциональная одноразовость, экспрессивность, номинативная факультативность, синхронно-диахронная диффузность, индивидуальная принадлежность.

«**Н**еологизмы — это слова языка, т.е. узуальные регулярно воспроизводимые единицы языковой системы, тогда, как окказиональные слова как индивидуальные образования носят исключительно речевой характер. В строгом терминологическом смысле окказионализмы нельзя назвать неологизмами.

Окказиональное слово — это «одноразовая» лексическая единица, лишенная воспроизводимости, а значит, и исторической протяженности своего существования, это слово не способно устаревать, в то время как понятие неологизма противопоставлено понятию архаизма.

«Окказиональное слово — это чисто речевая единица. Только благодаря вхождению в язык оно становится неологизмом» [1].

Наиболее полно признаки окказиональных единиц описал А.Г. Лыков. Основными среди них являются следующие: принадлежность к речи, творимость (невоспроизводимость), словообразовательная производность, ненормативность, функциональная одноразовость, экспрессивность, номинативная факультативность, синхронно-диахронная диффузность, индивидуальная принадлежность [3, с. 11–36].

Перечисленные признаки характерны для неузуальных слов, связанных с образовательной сферой современной России. Нами зарегистрировано 22 окказиональных слова, образованных от аббревиатур *ЕГЭ* (21 единица) и *ГИА* (1 единица). Рассмотрим их.

1. Окказионализмы-существительные со значением лица

Прежде всего, обращают на себя внимание окказионализмы с общей семьей «лицо».

ЕГЭшник — разг. «тот, кто сдал, сдаёт или готовится к сдаче ЕГЭ (единого государственного экзамена)». В этом году разразился скандал: удачливых «егэшников» из провинции оказалось так много, что это вызвало крайне негативную реакцию у москвичей, подолгу и специально готовившихся именно в престижную «вышку». Андрей Колесников, «Общество равных возможностей», 2003 г. // «Известия» (цитата из Национального корпуса русского языка, см. Список литературы); Учитывая наплыв олимпиадников в Москву и Санкт-Петербург, егэшники действительно остались практически без шансов на поступление. Елена Гончарова, «Поступить по-олимпийски», 2010 г. // «Труд-7» (цитата из Национального корпуса русского языка, см. Список литературы) (Викисловарь, 2019).

Для обозначения выпускников средних общеобразовательных учебных заведений, сдающих Единый государственный экзамен (ЕГЭ), в речи нередко употребляется лексема, имеющая вариативное написание,— *ЕГЭшник* / *егэшник*. См.: *Ректор Высшей школы экономики (ВШЭ) государственного университета Я. Кузьминов... пояснил: «Мы регулярно анализируем качество учёбы поступивших в наш вуз студентов, в том числе в зависимости от формы их поступления — через ЕГЭ, олимпиады, наши собственные экзамены. Должен сказать, что первый год обучения ЕГЭшникам, как и вообще региональным выпускникам, даётся тяжелее»* (Новости-Интерфакс, 2013); *Олимпиадники vs ЕГЭшники: кто поступит?* (ВШЭ. 2018. 06 июля).

Сначала девятиклассников, которые проходили Государственную итоговую аттестацию (ГИА), именовали *ГИАшниками* / *гиашниками*. См.: *Для ЕГЭшников и ГИАшников набираются группы вторых и третьих уровней курсов подготовки к экзаменам, а также необходимые тренинги — Русский язык в ЕГЭ/ГИА, Геометрия в ЕГЭ/ГИА* (Блог образовательного центра «Интенсив», 2012), на в настоящее время их называют *ОГЭшниками*, от аббревиатуры ОГЭ — «основной обязательный экзамен».

Окказиональные производные *ЕГЭшники* и *ГИАшники* образованы по одной словообразовательной

модели: *ЕГЭшник* ← *ЕГЭ* (Единый государственный экзамен) + *-(ш)ник*; *ГИАшник* ← *ГИА* (Государственная итоговая аттестация) + *-(ш)ник*. Существительные с суффиксом *-(ш)ник* имеют общее значение «лицо» / «предмет (одушевленный или неодушевленный), характеризующийся отношением к предмету, явлению, названному мотивирующим словом» [см.: 4, т. 1, с. 183] (ср.: *ликбезник, турбазник, ГАИшник* и т.п.). Лексические единицы, образованные по данной словообразовательной модели, имеют разговорную окраску.

Следует подчеркнуть, что в настоящее время государственная итоговая аттестация (ГИА) — это общее название для ОГЭ и ЕГЭ. Иногда можно встретить такие надписи, как ГИА-9 (по факту это наш родной ОГЭ) или ГИА-11 (ЕГЭ). Например: *Выпускница Никифоровской школы № 1 Альбина Нагина, как и большинство ребят, сдавала четыре экзамена. Это русский язык, профильная математика, обществознание, информатика. «ЕГЭ — это обычная контрольная работа. И её не так страшно писать, как многие считают. Очень радуется, что люди, которые находились с нами в аудитории, были добры и приветливы, это успокаивало и подбадривало. Я гораздо больше боялась в 9-м классе, когда ОГЭ сдавала. Когда зачитывали инструктаж, организаторы говорили: «Кажется, кто учился в школе, по силам сдать ЕГЭ»* (АиФ-Тамбов. 2019. 17 июля).

Обращает на себя внимание окказионализм *ЕГЭист* / *егэист*, который зарегистрирован нами в двух значениях. Прежде всего, он по семантике тождественен лексеме *ЕГЭшник*, отличаясь от неё словообразовательным формантом (суффиксом).

См.: *ЕГЭист* / *егэист* ← *ЕГЭ* (егэ) + *-ист*. Существительные с суффиксом *-ист* называют «лицо по принадлежности к общественно-политическому, идеологическому, научному направлению, по сфере занятий, склонности, названным мотивирующим словом» [см.: 4, т. 1, с. 189] (ср.: *программист, аквалангист, сноубордист* и т.п.). При этом, в отличие от производного *ЕГЭшник*, окказионализм *ЕГЭист*, как показывает его контекстное употребление, имеет отрицательную оценочность. См.: *С. Миронов: «Ученики, которых натаскивали на ответ, а не учили приобретать знания и навыки, будут старательно нажимать кнопки, стараясь не ошибиться в выборе «псевдоответа на псевдовопрос». Что станет результатом увлечения чиновников от образования такого рода «ЕГЭизмом»? Каких специалистов мы получим «на выходе»? Недоученных «ЕГЭистов»? Людей, не умеющих мыслить? А ведь этому поколению... предстоит осуществлять модернизацию и внедрять новые технологии!»* (Единый взяточный, 2013).

Кроме того, картотека нашего исследования содержит контекст, в котором окказионализм *ЕГЭист* употреблен в другом значении. См.: *Власть имущие ЕГЭисты, одержимые страстным желанием «реанимации» образования, продолжают экспериментировать* (Сайт для подготовки к ЕГЭ, 2011). Контекст позволяет определить семантику данного окказионального образования: *ЕГЭисты* — «ярые сторонники новой формы сдачи экзамена (в форме ЕГЭ)». Суффикс *-ист* в данном случае имеет следующее словообразовательное значение: «лицо, принадлежащее группировке лиц» (ср.: *активист, хорист, фалангист* и т.п.) [см.: 4, т. 1, с. 189].

Народное словотворчество рождает разнообразные номинации сторонников ЕГЭ (*ЕГЭисты, егэведы, егэманы, егэфилы, егэологи, егэголики, егэря, егэнутые* и т.п.), а также его противников (*егэфобы* и т.п.). См.: *Ярые сторонники егэизации (позднее их называли пособниками, подельниками и фигурантами, проходящими по делу о ЕГЭ) фигурировали как егэисты, егэря, егэологи, егэведы, егэнутые, егэфилы; соответственно, их оппоненты — егэфобы* (Абрамов. 2010. 19 янв.). В данном случае возникает речевая антонимия.

Особое место среди окказиональных образований занимают сложения со связанными опорными (последними) компонентами преимущественно интернационального характера. Такие компоненты входят в состав слова как связанные корни. Сложения со связанными опорными компонентами составляют продуктивные типы, использующиеся главным образом в научно-технической терминологии [см.: 4, т. 1, с. 245]. Картотека наша исследования содержит окказиональные производные, образованные по аналогии с подобными словами:

- ◆ *ЕГЭологи / егэологи* ← *ЕГЭ-* / *егэ-* + *-(о)лог*. См.: ...лог [от гр. *logos* — «понятие», «учение», «мысль», «определение», «отношение»] — «вторая составная часть сложных слов, обозначающая лицо, занимающееся наукой, указанной в первой части сложения» [5, 1988, с. 282] (ср.: *биолог, зоолог*). Морф *-лог* употребляется в «названиях лиц по профессиональному занятию с определенной отраслью знания» [см.: 4, т. 1, с. 245] (ср.: *текстолог, психолог, египтолог, вулканолог*);
- ◆ *ЕГЭвед* ← *ЕГЭ-* + *-вед*. См.: ...вед [от санскр. *veda*] — «знание» [СИС, 1988, с. 98]. При образовании узуальных существительных опорный компонент *-вед* употребляется «в названиях лица по профессиональному занятию, связанному с какой-нибудь отраслью знания» [см.: 4, т. 1, с. 251] (ср.: *краевед, искусствовед*);
- ◆ *ЕГЭман* ← *ЕГЭ-* + *-ман*. См.: ...ман [от греч. *mania* — «безумие», «страсть», «влечение»] —

«вторая составная часть сложных слов, обозначающая: страстный любитель того, что выражено в первой части сложения» [СИС, 1988, с. 291] (ср.: *библиоман, балетоман*);

- ◆ *ЕГЭфил* ← *ЕГЭ-* + *-фил*. См.: ...фил [от греч. *philos* — «друг», «любящий», *philio* — «люблю»] — «вторая составная часть сложных слов, обозначающая: любящий что-либо, расположенный к чему-либо, друг чего-либо» [СИС, 1988, с. 528] (ср.: *библиофил, славянофил*);
- ◆ *ЕГЭфоб* ← *ЕГЭ* + *-фоб*. См.: ...фоб [от греч. *phobos* — «страх»] — «вторая часть сложных слов, обозначающая: «ненавистник», «противник» чего-либо» [5, 1988, с. 534] (ср.: *англофоб, юдофоб*).

Таким образом, финалии *-лог, -вед, -фил*, участвующие в образовании окказиональных производных от аббревиатуры *ЕГЭ*, имеют общий элемент смысла — «сторонники» (*ЕГЭ*), связанный компонент *-фоб* участвует в формировании противоположного значения — «противники» (*ЕГЭ*).

Окказиональное *егэрь* можно рассматривать как результат фоносемантического преобразования узуального *егерь* — 1) «охотник-профессионал»; 2) «солдат особых стрелковых (егерских) полков в некоторых армиях» [3, 2010, с. 161].

2. Окказионализмы-существительные с абстрактным значением

Ряд окказионализмов, производных от аббревиатуры *ЕГЭ*, имеет абстрактное значение: *ЕГЭмания, ЕГЭфилия, ЕГЭфобия, ЕГЭ-страхи, ЕГЭ-ересь, егэизация, ЕГЭизм, объЕГЭривание* и др. Эти образования возникли следующим образом:

- ◆ *ЕГЭмания* ← *ЕГЭ* + *-мания*. См.: ...мания [от греч. *mania* — «безумие», «страсть», «влечение»] — «вторая составная часть сложных слов, обозначающая любовь, сильное пристрастие, болезненное влечение к тому, что выражено в первой части слова» [5, 1988, с. 293] (ср.: *англомания, графомания*);
- ◆ *ЕГЭфилия* ← *ЕГЭ* + *-филия*. См.: ...филия [от греч. *philia* — «любовь», «дружба»] — «вторая составная часть сложных слов, обозначающая расположение, склонность, любовь к чему-либо, что выражено в первой части слова» [СИС, 1988, с. 529] (ср.: *библиофилия, гидрофилия*);
- ◆ *ЕГЭфобия* ← *ЕГЭ* + *-фобия*. См.: ...фобия [от греч. *phobos* — «страх»] — «вторая часть сложных слов, обозначающая нетерпимость, боязнь чего-либо» [СИС, 1988, с. 534] (ср.: *бактериофобия, гидрофобия*);

- ◆ *ЕГЭ-страхи* ← *ЕГЭ* + *-страхи*. См.: *страхи* — (разг.) «то, что вызывает боязнь, пугает» [6, 1984, т. 4, с. 283];
- ◆ *ЕГЭ-ересь* ← *ЕГЭ* + *-ересь*. См.: *ересь* (ЛСВ-2) — (перен.) «отступление от общепринятых взглядов или правил, заблуждение» (ирон.) // «чепуха, вздор» (разг., фам.);
- ◆ *ЕГЭизация* ← *ЕГЭ* + *-изаци(я)*. Узуальные существительные с финалией *-аци(я)* совмещают в своей семантике «присущее мотивирующему глаголу значение процессуального признака (действия, состояния) со значением существительного как части речи» [см.: 4, т. 1, с. 157] (ср.: *компьютеризация, стандартизация, популяризация*);
- ◆ *ЕГЭизм* ← *ЕГЭ* + *-изм*. Существительные с суффиксом *-изм* называют «общественно-политическое и научное направления, системы, качества, склонности, связанные с тем, что названо мотивирующим словом» [4, т. 1, с. 193]. Тип продуктивен в специальной и газетно-публицистической речи, окказионализмах: *комформизм, вещеизм* [см.: 4, т. 1, с. 193].

Лексема *объЕГЭривание* образована от окказионального глагола *объЕГЭривать* (см. об этом глаголе ниже): *объЕГЭривание* ← *объЕГЭривать* / *объЕГЭривать* + *-ни/л*. Узуальные существительные с суффиксом *-ни/л* называют действие [см.: 4, т. 1, с. 159] (ср.: *закупоривание, переосмысливание*).

Таким образом, *ЕГЭмания* и *ЕГЭфилия* — это неистовое желание отдельных чиновников сохранить в образовательном пространстве России Единый государственный экзамен, а впоследствии постоянно видоизменять, усложнять его форму и содержание. Подобное пристрастие к ЕГЭ в речевой практике иронически уподобляется психическому заболеванию. См.: *В психиатрии в связи с массовым заикливанием на проблемах ЕГЭ многих пациентов (егэманов) зафиксирована новая болезнь — егэманья. Особо опасна егэфилия — болезнь, поразившая ограниченный контингент лиц, принимавших решения о массовой принудительной егэизации населения. Егэфилия — болезненная страсть к «инновациям» с детьми, находящая выражение в особо крупных размерах деяния, в извращенности формы и особом цинизме* (Абрамов. 2010. 19 янв.).

ЕГЭ-страхи и *ЕГЭфобия* — это, напротив, боязнь, неприятие (прежде всего школьниками и их родителями) данной формы сдачи выпускного экзамена. См.: *ЕГЭ-страхи, переходящие в ЕГЭфобии, очень опасны для ребёнка. Как отмечает Т. Сенгеева, ребёнок в этой враждебной ситуации вполне может полу-*

чить навязчивый страх перед жизненными испытаниями (Российская газета. 2011. 9 сент.).

«Егэизация» школьного образования, негативно оцениваемая массовым сознанием, рождает яркие экспрессивно-оценочные окказиональные единицы, в числе которых *егэ-ересь*. См.: *ЕГЭ, господа, ересь-то какая... Сестра сдаёт сегодня третий экзамен. Знаете, как обидно! Она умничка, трудяжка. Она учится много и с удовольствием, на самом деле к этому ЕГЭ готовилась, а нервы, потраченные на эту ерунду, уже не вернешь... И кому же понадобилось внедрять эту ЕГЭ-ересь нам?!* (Бэби.ру, 2013).

10. Окказионализмы-существительные с конкретным значением

Нами зарегистрировано окказиональное производное *ЕГЭ-новости*.

- ◆ *ЕГЭ-новости* ← *ЕГЭ* + *-новости*. См.: *новость* (ЛСВ-2) — «недавно полученное известие» [3, 2010, с. 344]. Следовательно, *ЕГЭ-новости* — это «новости, связанные со сдачей Единого государственного экзамена». Например: *ЕГЭ-новости: ... Минобрнауки готовится радикально изменить правила сдачи ЕГЭ. Его начнут сдавать в конце девятого класса, будет несколько попыток по каждому предмету, а к списку обязательных испытаний добавится сочинение. Изменения не коснутся выпускников этого года, но тех, кто окончит школу в 2015 году или позже, ждут новшества* (БайкалDaily, 2014).

Отношение общества к ЕГЭ рождает разнообразные каламбуры, основанные на игре созвучных слов, ср.: *Баба Яга — Баба ЕГЭ*. Русский фольклор традиционно относит Бабу Ягу к сказочным персонажам, которыми нередко пугают маленьких детей. Такую же функцию для многих учащихся выполняет и ЕГЭ. См.: *Баба ЕГЭ и другие страхи* [назв. публ]. *Сообщество педагогическое, которое и себя настроило против такой формы проверки знаний, и родителей с учениками запугало этой самой «бабой ЕГЭ»* (Российская газета. 2011. 1 сент.).

4. Окказиональные глаголы

В составе зарегистрированной нами окказиональной лексики особым образом выделяется глагол *объегэрить* / *объЕГЭривать*. Считаем, что данный окказионализм является результатом фоносемантического преобразования узуального слова *объегорить*. Просторечная лексема *объегорить*, обладающая отрицательной эмоционально-экспрессивной оценкой (см.: *объегорить* — (прост., неодобр.) «обмануть, перехитрить в чем-либо»

[З, 2010, с. 361]), трансформируясь в окказиональное *объегэрить / объЕГЭрить*, сохраняет отрицательные семы «причинить ущерб», «обмануть» и пейоративную оценочность. См.: *Нельзя забывать, что когда страна сплошной неграмотности переходит к сплошной грамотности, издержки неизбежны... Но кто заставлял обЕГЭрить Россию?* (Макспарк, 2013).

Все, рассмотренные нами неузальные слова, образованные от аббревиатур *ЕГЭ* и *ГИА*, обладают основными признаками окказиональной лексики. Им свойственна индивидуальная принадлежность, функциональная однократность, синхронно-диахронная диффузность, принадлежность к речи, так как они создаются в процессе общения и не фиксируются в словарях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зайцева Л. А. Актуальная лексика образовательной сферы современной России: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Зайцева Людмила Александровна. — Орел, 2015. — 249 с.
2. Лыков, А. Г. Можно ли окказиональное слово называть неологизмом? / А. Г. Лыков // Русский язык в школе. — 1972. — № 2. — С. 85–89.
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. — М.: Оникс, 2010. — 736 с.
4. Русская грамматика: в 2 т. / гл. ред. Н. Ю. Шведова. — М.: Наука, 1980.
5. Словарь иностранных слов. — М.: Русский язык, 1988. — 608 с.
6. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. — М.: Русский язык, 1981–1984.
7. Ханпира, Э. И. Окказиональные элементы в современной речи / Э. И. Хапира // Стилистические исследования: сборник статей. — М.: Изд-во Московского университета, 1972. — С. 364–374.

© Акимова Кристина Сергеевна (lav-z@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Мичуринский Государственный Аграрный Университет

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КУБИНСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ: РАЗГОВОРНЫЕ ФОРМУЛЫ

FUNCTIONAL FEATURES OF CUBAN PHRASEOLOGICAL UNITS: COLLOQUIAL FORMULAS

**Z. Ignashina
N. Mikheeva**

Summary. the article discusses the concept of routine formulas from the point of view of various linguistic scientists, explains the importance of these minimal independent communication units, which carry intonational, distribution, textual, semantic and syntactic meaning in the process of understanding the cultural identity of a national variant, distinguishes the groups of these functional language units within the framework of the Cuban national variant of the Spanish language, as well as the features of their functioning in speech within the framework of this national variant.

Keywords: national variant, conversational formulas, routine formulas, phraseological units.

Игнашина Зоя Николаевна

Старший преподаватель, Финансовый университет
при правительстве РФ
tirroleland@mail.ru

Михеева Наталья Федоровна

Д.филол.н., профессор, Российский университет
дружбы народов

Аннотация. в статье рассматривается понятие рутинных или разговорных формул с точки зрения различных ученых-лингвистов, поясняется важность данных минимальных независимых коммуникационных единиц, несущих в себе интонационное, дистрибуционное, текстуальное, семантическое и синтаксическое значение. для понимания культурного своеобразия того или иного национального варианта испанского языка, выделяются группы данных функциональных языковых единиц в рамках кубинского национального варианта испанского языка, а также особенности их функционирования в речи в рамках данного национального варианта.

Ключевые слова: национальный вариант, разговорные формулы, рутинные формулы, фразеологические единицы.

Особое место среди фразеологических единиц занимают так называемые разговорные или «рутинные», «ритуальные» формулы (*fórmulas de conversación / rutinarias / ritualizadas*) — специальные языковые средства, обслуживающие высокочастотные бытовые ситуации, призванные обеспечить коммуникативное сотрудничество между участниками речевого акта. Разговорные формулы являются минимальными независимыми коммуникационными единицами, несущими в себе интонационное, дистрибуционное, текстуальное, семантическое и синтаксическое значение.

Хулио Касареса можно считать первым ученым, который исследовал и классифицировал фразеологические единицы в испанском языке [Casares 1958]. Его выводы являются отправной точкой для ряда трудов, в дальнейшем ставших классическими для испанской лексикологии и фразеологии. Касарес разделил все идиомы на две большие группы — локусы (*locuciones*) и наречные сочетания (*frases adverbiales*), включая разговорные формулы во вторую группу без определения их функции и характерных особенностей.

Впервые характеристики разговорных формул исследовал Э. Косериу, выделив в качестве базового признака их фиксированность (*fijación*) [Coseriu 1977]. Хотя ученый подвергся критике за недостаточную точность в своих определениях [Zuluaga 1980: 78], его определение рутин-

ных формул в как фиксированных фраз (клише) с определенной коммуникативной функцией повлияло на дальнейшие исследования, в частности, на работы Альберто Сулуаги, который ввел термин «прагматически фиксированная формула» (*fórmula de fijación pragmática*) при определении исследуемого типа идиом: *Dado que cada fórmula se emplea en un solo tipo de contexto y puede, por lo tanto, cumplir una sola función comunicativa o ilocutiva decimos que el rasgo definitorio de las fórmulas es su fijación pragmática* [Zuluaga 1980: 209]. ('Благодаря тому, что каждая формула действует только в определенном контексте и, таким образом, выполняет уникальную коммуникативную или иллокутивную функцию, мы утверждаем, что именно прагматическая фиксация является главной отличительной чертой таких формул.')

Глория Корпас, с одной стороны, вслед за А. Сулуагой, делит разговорные формулы на три типа — социальные, экспрессивные и дискурсивные (*sociales, expresivas y discursivas*), в соответствии с их функциями в конкретных ситуациях. С другой стороны, исследователь объединяет рутинные формулы с пословицами в одну большую группу — *enunciados fraseológicos* ('фразеологические высказывания') [Corpás 1996: 170].

Согласно Г. Корпас, основное различие между двумя выделенными типами состоит в том, что пословицы являются текстуально автономными, тогда как обычные фор-

мулы определяются ситуацией: *Las funciones específicas de las formulas rutinarias consisten en proporcionar a los hablantes los medios lingüísticos necesarios para desenvolverse en situaciones específicas, como dar el pésame en un funeral, disculparse por haber pisado a alguien o dar las gracias* [Ibid.: 182]. ('Особой функцией рутинных формул выступают средства языка, которые предлагаются участникам речевого акта для того, чтобы выразить свою мысль в определенной ситуации, например, соболезнование на похоронах, извинения в случае, если наступил кому-то на ногу, благодарность и т.д.)

Именно Г. Корпас первой предлагает классификацию рутинных формул как таковых, различая дискурсивные и психосоциальные (которые включают упомянутые социальные и экспрессивные). Мария Белен Альварадо Ортега предлагает несколько иную классификацию, основанную на подходе Г. Корпас: испанские разговорные формулы подразделяются на логические, эмоциональные и дискурсивные. Последние считаются полудиоматическими, с более высокой степенью мотивации. В соответствии с их коммуникативной функцией, дискурсивные формулы служат для начала, поддержания и структурирования разговора.

Далее на основе классификационной модели, предложенной М. Белен Альварадо Ортегой, мы рассмотрим основные разговорные формулы, характерные для кубинского национального варианта испанского языка. В зависимости от значения и коммуникативной функции Ортега выделяет три основные группы разговорных формул: логические, субъективные и дискурсивные. Логические разговорные формулы подразделяются на два типа: эпистемические, связанные с выражением определенной степени сомнения в сообщаемой информации, степени уверенности говорящего, и деонтические, связанные с обязательностью претворения сообщаемого в жизнь [Ortega 2008: 116–129]. Среди эпистемических разговорных формул можно выделить:

1. демонстрирующие уверенность при наличии непосредственных доказательств: *¡te lo juro por ésta!, ¡eso está querido ya!, ¡coño, claro!*;
2. демонстрирующие недостаточную степень уверенности: *¡pa adivino, Dios!, ¡¿y yo qué sé?!;*
3. демонстрирующие уверенность при наличии косвенных доказательств: *no es tan así, de eso nada.*

В свою очередь среди деонтических формул выделяются следующие:

1. пояснительные: *me hace el favor y..., ya está bueno ya;*
2. вопросительные: *¿y a ti qué carajo te importa?*
3. императивные: *¡vamo' chico!, ¡no te luzcas conmigo!, ¡dale por ahí pa'llá tú!, ¡arranca!, ¡ataja!*

4. экскламативные: *¡al grano!, ¡nananina!, ¡asa perro!, ¡chirrin chirrán!*

Субъективные разговорные формулы выражают оценочные суждения говорящего. Как и логические разговорные формулы, субъективные подразделяются на два типа: аффективные, выражающие эмоциональную реакцию, такую, как желание, гнев, страх и т.п., и оценочные, связанные с выражением отношения говорящего к высказанному. Выделяют следующие группы аффективных разговорных формул:

1. служащие для выражения радости: *¡qué vacilón!, ¡esa es dura!, ¡jecha!*
2. служащие для выражения удовлетворения: *¡planchao!, ¡matao!, ¡completo Camagüey!*
3. служащие для выражения одобрения: *¡jecha!, ¡ahí na'má!, ¡jequelecuá!, ¡mameluco!, ¡sirvió!, ¡bárbaro!, ¡volao!*
4. служащие для выражения неодобрения: *¡jecha!, ¡vaya!, ¡ni te la enjuagues!*
5. служащие для выражения гнева: *¡recoño!, ¡concho!, ¡cojoyo!, ¡me caso en diez!*
6. служащие для выражения разочарования, неудовольствия: *¡ay caray!, ¡mira, caray!,*
7. служащие для выражения удивления, недоверия: *¡cucha pa'llá!, ¡oyé!, ¡pa su madre!, ¡pa su abuela!, ¡pa su escopeta!, ¡los fósforos!, ¡del carajo!, ¡de pinga!, ¡alabao!, ¡ay caray!, ¡lo último de los muñequitos!,*
8. служащие для выражения негативного впечатления: *¡de pinga!, ¡josú!*
9. служащие для выражения несогласия, отказа: *¡no es fácil!, ¡ni pinga!, ¡una pinga!, ¡...ni qué ocho cuartos!*
10. служащие для выражения досады: *¡le zumba!, ¡le zumba el merequetén!, ¡le zumba el mango!, ¡le zumba el aparato!, ¡le zumba la berenjena!, ¡le ronca!, ¡le ronca los timbales!, ¡le traquetea!, ¡ay caray!, ¡m'ijo!, ¡pipo!, ¡ay chico!, ¡manda cohete!, ¡manda cohete pa la escuela!*
11. служащие для выражения угрозы: *¡mira, caray!, ¡qué es lo tuyo?, ¡¿qué pinga?!*
12. служащие для выражения отвращения: *¡qué jodienda!, ¡qué salación!*
13. служащие для выражения пренебрежения или равнодушия: *¡a mí plin!, ¡a mí ni plin!*
14. служащие для пожелания удачи: *¡que te vaya bien y que te arrolle un tren!, ¡aché pa'ti!*
15. служащие для выражения отказа: *¡¿y a mí qué?!, ¡y pa la pinga!, ¡no es fácil!*

Дискурсивные разговорные формулы используются с целью начала, поддержания и структуризации разговора, они имеют большое значение для эффективного взаимодействия, говорящего и слушающего. Выделяют

зачинательные и завершающие конструкции, используемые для организации речи и кодификации социальных отношений участников общения, и переходные конструкции, также используемые для организации и структуризации речи, облегчения процесса обмена информацией. Можно привести следующие примеры вышеупомянутых разговорных формул, характерные для кубинского национального варианта испанского языка:

Зачинательные конструкции:

1. приветствие: *¿qué hay?*, *¿qué se cuenta?*, *¿qué volá?*, *¿qué volón?*, *¿qué vuelta?*, *¿qué onda?*;
2. ответ на приветствие: *¡ahí!*, *¡aquí!*, *¡ahí en la lucha!*, *¡aquí en la lucha!*, *¡ahí en la bobería!*, *¡na!*
3. Завершающие конструкции (прощание): *¡hasta luego!*, *¡adiosito!*, *¡chao!*, *¡chaito!*, *¡bueno!*, *¡no te pierdas!*, *¡cuidate!*, *¡te quiero y me quedo corto!*
4. Переходные конструкции: *y na, y na que...*, *y pal carajo, y fuácata, y esas cosas, y la volá esa.*

Как видно из приведенных примеров, разговорные формулы, будучи универсальными по значению, крайне разнообразны по своему составу и форме, обладают ярко выраженной национальной спецификой и представляют немалый интерес для изучающих особенности национальных вариантов испанского языка.

Необходимо отметить, что знание подобных формул, характерных для конкретного варианта, способствует минимизации возможных коммуникативных неудач. Информация такого рода, являясь одним из базовых элементов успешной межкультурной коммуникации, практически не представлена в словарях и учебных пособиях, хотя представляет собой источник культурно-языковых трудностей скрытого типа. В связи с этим, разговорные формулы, семантику которых на данный момент можно узнать либо из узкоспециализированных работ, либо из личного опыта, на наш взгляд, должны в определенном объеме тем или иным образом вводиться на занятиях по испанскому языку в любой аудитории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Belén Alvarado Ortega M. Las fórmulas rutinarias en el español actual: Tesis Doctorales. Alicante, 2008. 442 с.
2. Casares J. Introducción a la lexicografía moderna. Madrid: CSIC, 1969. xvi, 354 с.
3. Coseriu, E. Gramática, semántica, universales (estudios de lingüística funcional). Madrid: Gredos, 1968. 314 с.
4. Corpas Pastor G. Manual de fraseología española. Madrid: Gredos, 1996. 337 с.
5. Zuluaga A. Introduccional estudio de las expresiones fijas. Colombia, 1980. 260 с.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АНГЛО-АМЕРИКАНСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ 2001 И 2011 ГГ. В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «GESELLSCHAFT» (НА МАТЕРИАЛАХ НЕМЕЦКИХ ЭЛЕКТРОННЫХ ИЗДАНИЙ И СМИ)

COMPARATIVE REVIEW OF ENGLISH LOAN WORDS (IN 2001 AND 2011) IN GERMAN LANGUAGE ON LEXICAL SET "SOCIETY" (FROM GERMAN E-MEDIA)

Y. Levitskaya

Summary. the article deals with English loan words in German in the semantic field "Society" from 2001 and 2011. Modern loan words of e-Media are analyzed comparatively.

Keywords: English loan words, hybrid words, loan blends, society.

Левитская Юлия Игоревна

*Преподаватель, Вологодский Институт Права и Экономики ФСИИ России
missnemo@ya.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются англо-американизмы, вошедшие в немецкий язык в тематической группе «Gesellschaft (Общество)». Сравнительному анализу подвергаются только современные заимствования (21 век) 2001 и 2011 гг., появившиеся в электронных СМИ.

Ключевые слова: англо-американизмы, полные заимствования, частичные заимствования, гибридное слово (образование), общество.

Любой язык изменяется с течением времени. Этому способствуют многие факторы: экстралингвистические, такие как научно-технический прогресс, влияние других языков, общественные изменения, и внутриязыковые, то есть постоянная смена одних языковых явлений другими.

Выяснить, насколько быстро меняется язык под влиянием этих факторов, становится возможным только при изучении каждого языка индивидуально.

Немецкий язык, являясь одним из ведущих мировых языков, непременно подвержен постоянным внешним воздействиям. В его изменении и развитии важную роль играет взаимодействие с английским языком. Заимствование англо-американизмов в немецкий язык происходит в связи с развитием информационных технологий, сети Интернет, скоростью перемещения информации, их проникновение можно наблюдать в различных сферах жизни и проявлениях немецкого общества.

Особенно много англо-американизмов появляется в немецкой прессе. К особенностям публицистического стиля относится стремление к созданию новых средств выражения — языковая экспрессия.

В данной статье рассмотрены англо-американские заимствования в немецком языке за 2001 и 2011 годы в сравнении, чтобы выяснить, сколько языковых единиц

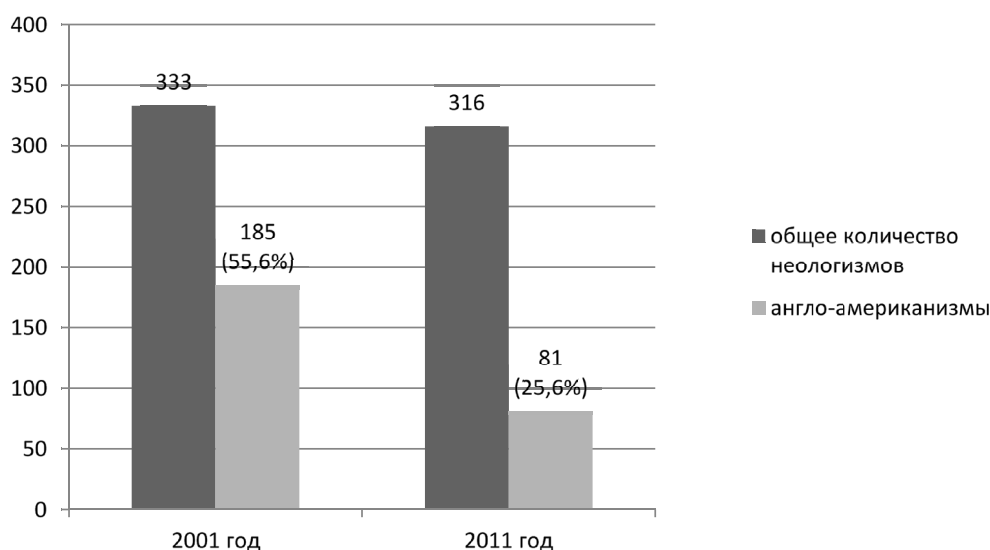
входит в немецкий язык, каким образом они встраиваются в лексическую структуру, как подвергаются грамматическим особенностям языка-реципиента, является ли это постоянным или меняется с течением времени. Тематическая группа ограничена заимствованиями, относящимися к немецкому обществу.

В немецких электронных изданиях и СМИ каждый год появляется около 300–350 новых лексических единиц. Количество и процент содержания в них англо-американских заимствований за исследуемые 2001 и 2011 годы представлены на диаграмме.

Данный анализ показывает снижение количества заимствований в 2011 году по сравнению с 2001 годом на 25%.

Слова из других языков входят в немецкий язык как целиком, так и частично (отдельные морфемы). Словообразовательная система немецкого языка является открытой, что позволяет очень легко делать англо-американизмы частью сложных слов. Классификация словообразования с заимствованиями Л.П. Лобановой /1/ наиболее полно охватывает все исследуемые лексические единицы. Согласно этой классификации взятые заимствования распределены по видам, представленным в таблице 1.

Из данного анализа следует, что полные заимствования очень редки в современном немецком языке. Это



можно объяснить тем, что на английском языке разговаривает в основном молодёжь, а пресса с заимствованиями из другого языка осложняет понимание текста, который должен быть читабелен для основной массы населения. Но вместе с тем около 20% всех заимствований это слова, образованные в пространстве немецкого языка из английских единиц. Здесь раскрывается одна из характерных черт немецкого языка — словотворчество.

Неизменно самыми продуктивными основами являются одни и те же, где немецкий компонент является основным (42% в 2001 г. и 39% в 2011 г.).

Л.П. Лобанова включила в классификацию только сложные существительные. В ходе исследования были обнаружена (как в 2001, так и в 2011 гг.) немногочисленная (около 5% от общего числа) группа моносложных слов с английским корнем и немецким аффиксом.

Анализ заимствований по частям речи показал, что все лексические единицы принадлежат к именам существительным и именам прилагательным. Количественные данные приведены в таблице 2.

Процентное распределение по частям речи в разные годы остаётся неизменным. Имя существительное, как самая открытая часть речи в немецком языке, принимает больше всего (95%) заимствований для обозначения предметов, явлений, для описания людей.

При использовании англо-американизмов — существительных встаёт вопрос о присвоении им, согласно правилам немецкой грамматики, определённого рода. Количественные данные приведены в таблице 3.

Род имени существительного с английским компонентом в качестве основного присваивается по сложившейся традиции (напр. *die Party*), по суффиксу (*der Occupist*, *die Videoclipisierung*), по аналогии сходных по значению слов (*das Kind* — *das Baby*, *das Kid*).

Сокращение слов среднего рода (в 2011 году по сравнению в 2001 годом) можно связать с тем, что неологизмы и англо-американские заимствования в частности появляются для называния разных людей, их занятий, деятельности (напр. *Hacker*, *Rapper*, *Surfer*, *Coach*), что даёт им чаще мужской род, чем средний.

Английский язык с его односложными (моносложными) словами привлекает своей простотой. Он помогает немецкому языку, в котором преобладают многосложные слова, преодолеть ограниченность в возможности строить короткие фразы. Это представляется одной из главных причин всё большего использования коротких содержательных композитов в немецкой прессе, так как они отвечают потребностям прессы в информативности и краткости, устраняют излишнюю громоздкость и необозримность композита.

Х. Мунске обращает внимание на пугающий факт вытеснения многих немецких слов на более компактные и удобные в употреблении заимствования из английского языка во многих сферах жизни, в том числе общественной. /2/

Но, возвращаясь к количественному подсчёту заимствованных единиц, можно проследить тенденцию к сокращению использованию англо-американских заимствований в немецком языке и сохранению использования единиц собственного языка.

Таблица 1.

Вид	2001	2011
1. Сложносоставные (или сложнопроизводные) на материале английского языка		
а) заимствованные лексические единицы английского (А) языка (полные заимствования)		
А и А+А	11 Tailgate-Party, die Onliner, der Artnapping, das Event-Location, die	2 Emogirl, das Containering, das
б) образованные в пространстве немецкого языка из языковых единиц английского		
А+А и А+А+А	38 Glamour-Event, das Hacker-Kid, das Designersalesparty, die Lifestyle-Gadget, das	14 Fitnessparty, die Web-Society, die Kiss-in-Demo, die Afterburner-Party, die
2. Смешанные сложносоставные (или сложнопроизводные) с использованием материала немецкого и английского языков		
а) сложное слово, образованное одной (или несколькими) немецкой (Н) и одной (или несколькими) английской (А) основами		
Н+А	31 Markencode, der Absturz-Service, der	20 Selbsthacker, der Düster-Kid, das
А+Н	51 Babymania, die Geek-Sein, das Charity-Aktion, die	21 Rave-Rentner, der Voguing-Szene, die Tuning-Blondine, die
А+А+Н	15 After-Party-Orgie, die	9 Patchwork-Sohn, der
А+Н+Н	6 Babyklappenkind, das	1 Hobbygesellschaftsdeuter, der
Н+Н+А	4 Mittelklasse-Suburb, die	1 Klamottentauschparty, die
А+Н+А	4 Wintertrendsportart, die	—
Н+А+А	3 Identitäts-Workshop, der	2 Tauschpartytime, die Fett-Set-Party, die
Н+А+Н	1 Dauer-TV-Konsum, der	—
А+А+А+Н	3 Coming-of-Age-Porträt, das	1 Work-Life-Balance-Kultur, die
Н+Н+А+Н+Н	1 Allerbeste-Freundinnen-Girlie-Körperspender, der	—
А+Н+А+Н	1 Fit-und-Fun-Gesellschaft, die	—
Н+Н+Н+А	—	1 Auf-Pump-Export-Party, die
Н+Н+Н+А+А	—	1 Ab-und-zu-Mountainbiker, der
б) сложные существительные с английским (А) компонентом и немецким (Н) аффиксом		
↗А+Н+Н	1 Prä-Eventkultur-Epoche, die	—
Н+↗А^	—	1 dummgesurft, Adjektiv
↗А+Н	1 Anti-Mobbing-Verband, der	—

Таблица 1 (продолжение).

Вид	2001	2011
H+A+^	1 Egotripperei, die	2 Dauer-SMS-erin, die Videoclipisierung, die
A+H+^	—	1 Softpornografisierung, die
A+A+^	—	1 Burnoutler, der
A+A+A+^	1 After-Work-Clubben, das	1
в) смешанные сложносоставные (английский+немецкий компоненты) с усечением (усеч.) одной из основ		
усеч.H+A	1 Psycho-Trend, der	—
усеч.A+A+A	—	1 Politsunnyboy, der
3. моносложные слова с английским компонентом и немецким аффиксом		
^+A; A+^	10 skinmäßig, Adjektiv angetrasht, Adjektiv Eventisierung, die	3 Occupist, der Alphageek, der groovemäßig, Adjektiv

Таблица 2.

Часть речи	2001		2011	
	кол-во	%	кол-во	%
существительное	176	95	77	95
прилагательное	9	5	4	5
Итого	185	100	81	100

Таблица 3.

Род	2001		2011	
	кол-во	%	кол-во	%
мужской	56	31,8	40	52
средний	55	31,25	7	9
женский	63	35,8	30	39
двойной	2	1,15	0	0
Итого	176	100	77	100

ЛИТЕРАТУРА

1. Лобанова Л. П. Немецкая грамматика в условиях языковой глобализации / Л. П. Лобанова // Вестник Челябинского государственного университета. — 2008. — № 23. — с. 98–104.
2. Munske H. H. Ausgewählte sprachwissenschaftliche Schriften (1970–2015) / H. H. Munske. — Erlangen: FAU University Press, 2015. — 793 S.

© Левитская Юлия Игоревна (missnemo@ya.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНТЕРТЕКСТОВЫЕ СВЯЗИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Н. С. ЛЕСКОВА С РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ

THE INTERTEXTUAL CONNECTIONS OF N. S. LESKOV'S WORKS AND RUSSIAN CLASSICAL LITERATURE

M. Liapidovskaya

Summary. The article focuses on the intertextual connections of N. S. Leskov's works and Russian classical texts. The notion of intertextual derivation is introduced, that is the process of formation of intertextual units and the result of this process, which happen when the one-word and bigger units of pretext (quotations) are transferred to the quoting text. Various functions of intertextual units are described, as well as the mechanism of inclusion and activation of intertextual units in Leskov's texts.

Keywords: N. S. Leskov, intertextual derivation, intertextual inclusion, intertextual unit, quotation.

Ляпидовская Марина Евгеньевна

*К. филол. н., доцент, Российский государственный
гидрометеорологический университет, (Санкт-
Петербург)
neforis@mail.ru*

Аннотация. В данной статье рассматриваются интертекстовые связи произведений Н. С. Лескова с произведениями русской словесной культуры. Вводится понятие интертекстовая деривация, под которой понимается процесс и результат образования интертекстовых единиц, в результате перенесения сверхсловных и однословных единиц претекста (цитат) в цитирующий текст. Описаны различные функции интертекстовых единиц, а также механизм их включения и активации в тексты Лескова.

Ключевые слова: Н. С. Лесков, интертекстовая деривация, интертекстовое включение, интертекстовая единица, цитата.

Изучение интертекстовых связей в творчестве Н. С. Лескова показывает, насколько значимыми для писателя были произведения русской словесной культуры. Творчество писателей-классиков (А. С. Пушкина, И. А. Крылова, А. С. Грибоедова, К. Н. Батюшкова) постоянно занимало писательское сознание Н. С. Лескова, было у него «на слуху». Не случайно большая часть цитат, к которым обращается Лесков, восходит к произведениям русской классической литературы. Не только культура, но и предыдущая литература дает Лескову-писателю «уже «готовый материал», который способен к тому же сразу обеспечить» читателю (реципиенту) «образное понимание смысла без сложного декодирования большого текстового фрагмента» [2, с. 14].

Дословный или нет подхват языковых выражений (цитат) и создает взаимопересечение текстов Лескова с предшествующими текстами. Подобные интертекстовые связи реализуются посредством интертекстовых единиц, исходных выражений из других текстов, включенных полностью или частично (иногда в трансформированном виде) в содержательную структуру нового текста, где происходит их семантическое, структурное и структурно-семантическое варьирование. В данной статье под термином интертекстовая единица понимается определенный цитатный материал, сохраняющий связи с текстом первоисточником, соотносимый с соответствующим дискурсом (знаковой ситуацией, событием, историческим контекстом), который становится толчком для перехода единицы из претекста в новый текст.

Многозначность интертекстовой единицы объясняется тем, что она может сохранять связь с историческим контекстом, событием, с бытовым происшествием, частной жизнью, курьёзами и с самим литературным произведением, откуда она перешла в «чужой» текст. Интертекстовая единица как синоним цитаты обязательно маркирована авторством, она может иметь общеязыковой статус, но может быть и речевой единицей, когда возможно единичное употребление оборота в конкретном коммуникативном акте (здесь контексте).

Взаимодействие между исходным и вторичным (новым) текстом «соответствует деривационным отношениям, понимаемым, как отношения между исходным и производным знаками» [4, с. 26], иными словами, соответствует типам отношений между языковыми единицами. Не случайно важными для теории интертекста становятся такие понятия, как интертекстовая динамика / статика (К. П. Сидоренко), интертекстовая деривация (Е. В. Кузьмицкая), интертекстуальная деривация (М. А. Фокина). В исследованиях К. П. Сидоренко интертекстовый (цитатный) материал рассматривается в интертекстовой динамике, с учетом того, что изменяемость единицы, то есть её деривация, ассоциативность, инвариантность, является «условием существования интертекстового материала как интертекстовой структуры, то есть претекста и интекста, связанных оппозитивными отношениями через интертекстовый шаг» [15, с. 295]. В свою очередь интертекстовая статика предполагает «рассмотрение интертекстового (цитатного) материала

как индекса (антологии) «канонических» единиц» [14, с. 13]. Е. В. Кузьмицкая рассматривает «интертекстовую деривацию» как «процесс образования интертекстовых единиц, сопровождающийся семантическими и формальными трансформациями в результате их «движения» из претекста в новый текст» [5, с. 11]. М. А. Фокина под термином интертекстуальная деривация понимает трансформацию устойчивых оборотов, крылатых выражений «в результате текстовых модификаций» [17, с. 315], на базе которых образуются собственно авторские фразеологизмы.

В данной работе интертекстовая деривация рассматривается как процесс и результат образования любых интертекстовых единиц в результате включения сверхсловных и однословных единиц претекста (цитат) в новый (цитирующий) текст, в котором данные единицы подвергаются смысловым и формальным трансформациям. В результате такого перехода преобразуются функции исходной единицы, что приводит к морфологическим, лексическим, синтаксическим трансформациям данной единицы, а также к изменению её значения.

С точки зрения лингвистики текста, интересен способ включения интертекстовой единицы в смысловую структуру цитирующего текста, механизм активации «памяти» читателя и запаса его знаний, функции интертекстовых единиц в цитирующем тексте, а также роль интертекстовых единиц в формировании идиостиля писателя. У Лескова довольно часто встречается свободное цитирование, когда исходный фрагмент стихотворного текста трансформируется, входя во вторичный текст с изменениями и нарушениями. Так, в романе «Некуда» Лесков цитирует личное признание Н. А. Некрасова из стихотворения «Родина»: *«Где от души моей, довременно растленной, / Так рано отлетел покой благословенный»* [12, с. 45]. У Лескова происходит лексическая замена, меняется носитель названного признака («души растленной» — «людей растленных»), что приводит к грамматическим и лексическим трансформациям цитаты: *«Вспомните это недавно прошедшее время, когда небольшая горсть «людей, довременно растленных», проснулась, задумалась и зашаталась в своем гражданском малолетстве»* (Н. С. Лесков. Некуда) [13]. Подобные структурно-семантические трансформации интертекстовой единицы могут лежать также и в основе словесной игры с образом. *«Да, мы народ не лихостебельный, но добрый,— размышлял старик ... Однако же этот покой был обманчив: под тихой поверхностью воды, на дне, дремал крокодил»* (Н. С. Лесков. Соборяне) [7, с. 136]. Ср.: фрагмент из стихотворения К. Батюшкова: *«Сердце наше — кладезь мрачный: / Тих, покоен сверху вид, / Но спустись ко дну ... ужасно! / Крокодил на нем лежит!»* (К. Н. Батюшков. Счастливец) [13]. В данном случае интертекстовая единица не марки-

руется кавычками, в результате чего неподготовленному читателю становится труднее распознать и идентифицировать интертекстовое включение. Интересно, что образ крокодила позднее появляется и в рассказе А. П. Чехова «Медведь»: *«Посмотришь на иное поэтическое содание: кисея, эфир, полубогиня, миллион восторгов, а заглянешь в душу — обыкновенный крокодил!»* (А. П. Чехов. Медведь) [13].

Мотивы интертекстовых включений могут быть различны. Чаще всего у Лескова включение интертекстовой единицы актуализировано необходимостью выразить оценочно-ироническое отношение к описываемому персонажу. *«Он не дал первого, обычного приветствия хозяйке, но проходил, пожимая руки всем по ряду и не смотря на тех, кого удостоивал своего рукопожатия. К маркизе он тоже отнесся с рядовым приветствием, но что-то ей буркнул такое, что она, эффектно улыбнувшись, сказала: «Ну, батюшка, не исправим, хоть брось»»* (Н. С. Лесков. Некуда) [13]. Исходная цитата: *«А ты, мой батюшка, не исцелим, хоть брось»* (А. С. Грибоедов. Горе от ума) [13]. В данном контексте интертекстовая единица указывает на шутивную оценку человека, нежелающего «изменять мнение, приспосабливаться к новым обстоятельствам, требованиям времени» [10, с. 15]. Включение интертекстовой единицы сопровождается заменой одного из лексических компонентов исходного текста: *«неисцелим» — «неисправим»*.

Интертекстовая единица может выступать в качестве языкового средства, создающего комический эффект в тексте: *«Единоверное нам крестьянское население, как слышит пыхтенье наших веселых тульских толстопузиков [самоваров — М.Л.] и расстилающийся от них дым отечества, — сразу поймет, кто здесь настоящие хозяева»* (Н. С. Лесков. Русский демократ в Польше) [6, с. 168]. Исходная цитата: *«Когда ж постранишь, воротись домой, / И дым Отечества нам сладок и приятен!»* (Грибоедов А. С. Горе от ума) [13]. За интертекстовой единицей стоит устойчивое значение, то есть «интертекстовый стереотип» [16, с. 41]: «дым отечества» — 'о любви к родине, Отечеству'. В новом тексте цитата получает совсем иные смысловые значения, чем в тексте-первоисточнике. Лесков использует цитату в шутивно-ироническом контексте: 'о дыме', 'чаде, из самовара'. Несовпадение исходного смыслового значения цитаты, «интертекстового стереотипа», и переосмысление цитаты в новом контексте, всё это служит созданию комического, приводит к словесной игре с образом.

Реальная или вымышленная ситуация также может стать толчком (мотивирующей базой) для перехода цитаты из претекста в новый текст, где она трансформируется в интертекстовую единицу. Под мотивирующей

базой понимается любая ситуация, сюжет, мотив, исторический контекст, послужившие толчком для перехода цитаты из претекста в новый текст. Так, цитата из басни А.И. Крылова «Демьянова уха», которая посвящена неумеренности в чем-либо, появляется у Лескова в сюжете о том, как немец объедается блинами и умирает. Содержание басни таково: сосед Фока, не в силах снести гостеприимства соседа, спасается, *«схватя в охапку кушак и шапку, скорей без памяти домой»* [13]. Цитата *«схватя в охапку кушак да шапку»* обозначает 'реакцию на навязывание чего-л' [11, с. 497]. Замена деепричастия на инфинитив при трансформации интертекстовой единицы не приводит к разрушению исходной цитатной единицы. *«А свидетели сидели, смотрели да подозревали его азарт и приводили дело в такое положение, что Пекторалису давно лучше бы схватить в охапку кушак да шапку; но он, видно, не знал, что «бежка не хвалят, а с ним хорошо». Он все ел и ел до тех пор, пока вдруг сунулся вниз под стол и захрапел»* (Н.С. Лесков. Железная воля) [13].

За счет включения интертекстовой единицы в текст-реципиент происходит расширение интертекстового пространства, автор выводит читателя за пределы собственного текста, отсылая к биографии известного баснописца (пусть даже вымышленной), то есть интертекстовая единица отсылает читателя не просто к сюжету из претекста, но к ситуации, которая якобы произошла с автором басни «Демьянова уха». Интертекстовая единица, оставаясь продолжением предыдущего текста, проходит смысловую адаптацию, переосмысливается, а в интертекстовую динамику втягиваются новые смыслы, связанные с фактами из биографии самого Крылова. По сюжету немец скончался от переедания блинами, эта же причина смерти указывается во многих биографиях Крылова. И хотя это не более чем миф, на протяжении долгого времени считалось, что Иван Андреевич Крылов умер в доходном доме Блинова от того, что объелся блинами. В романе «На ножах» Лесков даже обыгрывает говорящую фамилию владельца доходного дома: *«Крылов один раз нарочно нанял себе квартиру в доме, хозяин которого назывался Блинов. Ивану Андреевичу очень понравился звук этой фамилии, и он решил, что это непременно очень добрый человек. <...> А вышло, что это был большой сутяга и плут»* (Н.С. Лесков. На ножах) [13].

В цитирующем тексте у цитаты могут установиться новые семантические и смысловые связи, при этом не задействуется смысловое (концептуальное) содержание претекста, послужившего источником цитаты. Так, в романе «На ножах» интертекстовая единица *«мор зверей»*, представленная в эксплицитной форме (на что указывают кавычки), без труда поддается опознанию и выделению. «Мор зверей» — название известной бас-

ни И.А. Крылова, в которой звери признают вола самым большим грешником и приносят его в жертву, чтобы умиловать богов. Ср.: *«Лютейший бич небес, природы ужас — мор / Свирепствует в лесах»*. Лев призывает зверей к покаянию: *«По множеству грехов / Подпали мы под сильный гнев богов, / Так тот из нас, кто всех виновен боле, / Пускай по доброй воле / Отдаст себя на жертву им!»*. Виноватым оказывается Вол, который признается: *«Из стога у попа я клоч сенца стянул»* (И.А. Крылов. Мор зверей) [13].

Цитата *«мор зверей»* появляется в речи одного из персонажей романа, майора Форова: *«...у нас ничего: произошел небольшой «МОР ЗВЕРЕЙ», но еще довольно скотов сохраняются вживе. <...> господин и госпожа Ропишины вам кланяются: они ещё не издохли и даже не собираются»* (Н.С. Лесков. На ножах) [13]. Возникают контекстные антонимы: звери — скоты (скоты противопоставляются невинным зверям), а также появляется грубо-просторечный глагол, близкий по семантике к цитате. Интертекстовое включение создает своеобразный речевой портрет майора Форова, прототипом которого послужил писатель С.И. Турбин, талант которого высоко ценил Лесков.

Ещё один пример, когда интертекстовое включение не соотносится с содержательной доминантой претекста, но функционирует, как характеристика жизненной ситуации, события: *«Это ад! Боже мой! То есть настоящий ад в доме сделался»* (Н.С. Лесков. Грабёж) [13]. Перед нами трансформированная цитата из басни Крылова «Волк на псарне»: *«в минуту псарня стала адом»* — «нестерпимый страшный шум, мучение душевное (как предполагается в аду), злоба» [11, с. 49].

Интертекстовое включение может быть актуализировано историческим контекстом, который становится мотивирующей базой для перехода претекста в цитируемый текст, где происходит дальнейшая трансформация цитаты. Поэтому при анализе интертекстовых единиц в составе цитирующего текста необходимо учитывать не только содержательную доминанту цитируемого произведения, но и его исторический контекст (основу), как например, в случае с цитатой из басни И.А. Крылова «Крестьянин и Змея»: *«Да, кажется, голубушка моя, / И потому с тобой мне не ужиться, / Что лучшая Змея, / по мне, ни к черту не годится»* [13] — «об отношении Крылова к воспитателям-иностранцам» [11, с. 266]. Басня Крылова «Крестьянин и Змея» имеет историческую почву: она связана с последствиями Отечественной войны 1812 года. Басня была напечатана в «Сыне отечества», в 1813 г. В одной из своих статей, напечатанных в 20 номере «Сына отечества», И.А. Крылов выступал против приглашения иностранных воспитателей в дворянские семьи и резко осуждал «родителей...

пекущихся о том только, чтобы дети их болтали по-французски». По мнению писателя, такие «отцы и матери, отрекаясь от священной обязанности своей, от должного присмотра за своими детьми, слепо их передают в руки иноплеменных» [3, с. 326].

В рассказе Лескова «Дух госпожи Жанлис» неоднократно повторяется цитата «и лучшая из змей есть всё-таки змея», которую традиционно считают неточной цитатой из басни Крылова «Крестьянин и Змея»: «лучшая змея, по мне, ни к черту не годится» [13]. Хотя некоторые исследователи возводят её к басне Эзопа, приводя в качестве доказательства запись, сделанную Лесковым на полях личного экземпляра с баснями Эзопа, хранящимися в мемориальной библиотеке в г. Орле: «Испорченного нравственно не привяжешь к себе даже самым ласковым образом» [9, с. 391]. У нас нет сомнений, что Лесков цитирует именно басню Крылова, а не Эзопа, поскольку идеи басни соотносятся с основными идеями, представленными в рассказе «Дух госпожи Жанлис».

Одна из лесковских героинь утверждает, что мистическим образом получает советы через книги модной в то время французской писательницы мадам де Жанлис. Отметим, что увлечение произведениями мадам де Жанлис в то время довольно часто пародировались. В одном из разговоров в очередной раз упоминается имя писательницы, культ которой исповедует княгиня: «... незадолго до часа полночи у нас зашёл обычный разговор, в котором опять упомянуто было имя 2-жи Жанлис, а дипломат припомнил свое замечание, что «и лучшая из змей есть всё-таки змея»... Княгиня не вытерпела и, взглянув по направлению к портрету Жанлис, сказала: — Какая же она змея!» (Н.С. Лесков. Дух госпожи Жанлис) [8, с. 88]. Н.С. Лесков высмеивает увлечение дам нравоучительными советами мадам Жанлис, но при этом не говорит ничего дурного о мадам Дюдефан как об авторе: «Маленькие томики прекрасно сделанного в Париже издания этой умной писательницы, скромно и изящно переплетенные в голубой сафьян, всегда помещались на красивой стенной этажерке, висевшей над большим креслом, которое было любимым местом княгини» (Н.С. Лесков. Дух госпожи Жанлис) [8, с. 80]. Рассказчик с иронией описывает момент, когда молодая княжна по просьбе матери наугад начинает читать фрагмент из воспоминаний мадам Жанлис, в силу своей наивности не догадываясь, о какой «гадкой шутке» идет речь в воспоминаниях графини: «<...> княжна, с этой именно невинностью, прелестью грассируя, прочитала интересные воспоминания Genlis о старости madame Dudeffand, когда она «слаба глазами стала»». (Н.С. Лесков. Дух госпожи Жанлис) [8, с. 89]. Исходная цитата — «Мартышка к старости слаба глазами стала» (И.А. Крылов. Мар-

тышка и очки) [13]. В данном фрагменте имеет место прямое цитирование, когда интертекстовая единица маркируется в новом тексте кавычками, и актуализируется собственно прямое значение единицы: 'о проблемах со зрением' [11, с. 272]. Мадам Дюдефан, действительно, в старости ослепла.

Предлагая свою интерпретацию произошедшего, рассказчик показывает, насколько опасно увлечение такой литературой и к каким последствиям оно может привести: «...моё мнение, что «и лучшая из змей есть всё-таки змея» и притом, чем змея лучше, тем она опаснее, потому что держит свой яд в хвосте» (Н.С. Лесков. Дух госпожи Жанлис) [8, с. 92]. В этом фрагменте происходит расширение интертекстового пространства за счет контаминирования и обыгрывания интертекстовой единицы и поговорки: «лучшая из змей» и «яд в хвосте». «Яд в хвосте» трансформированная поговорка оборота «Яд в конце» Книжн. О неожиданном, едком или неприятном конце рассказа. Оборот восходит к римской поговорке In cauda venenum, характеризовавшей такие письма или речи, начало которых было без желчи и злобы, а конец — злым и ядовитым. [1, с. 815]. Именно таким и оказался рассказ, который наугад прочитала дочь княгини. Таким образом, в рассказе «Дух госпожи Жанлис» интертекстовая единица не просто разрушает мистические теории о духах, в повествование включаются педагогические и литературные воззрения самого Лескова, касающиеся вопросов воспитания молодого поколения.

Цитата в трансформированном виде неоднократно появляется, например, как шутивная оценка всех литераторов, выступая в данном случае лишь как средство выражения оценочно-иронического отношения автора к описываемым событиям, персонажам и ситуациям: «Я пользовался его [влиятельного дипломата — М.Л.] расположением, хотя не знаю, за что. В сущности, я обязан думать, что он считал меня не лучше других, а в его глазах «литераторы» были все «одного корня». Шутя он говорил: «и лучшая из змей есть все-таки змея» (Н.С. Лесков. Дух госпожи Жанлис) [8, с. 88].

Итак, анализ интертекстовых единиц показал, что Лесков был хорошо знаком с творчеством И.А. Крылова, знал историческую основу басен, связывал их с конкретными ситуациями и событиями, поэтому такое большое количество цитат у Лескова именно из басен И.А. Крылова. В эпоху Лескова эти единицы уже стали крылатыми, они воспринимались и использовались современниками И.А. Крылова как устоявшиеся пословицы и поговорки.

Осмысление и анализ «внедрения» «чужих слов» в тексты Н.С. Лескова позволило выйти за смысловые

рамки анализируемого текста, а также глубже осмыслить концептуальное содержание произведения. Деривационной базой, толчком для движения интертекстовой единицы из претекста в новый текст могут быть содержательная доминанта произведения и исторический контекст, в рамках которого было создано произведение, а также биография автора цитируемого произведения. Как показал анализ, за интертекстовой единицей может стоять интертекстовый стереотип — устоявшееся значение, сформированное в тексте-первоисточнике. Новый смысл, который получает интертекстовая единица в ле-

сковском тексте, не всегда совпадает с интертекстовым стереотипом, за счет чего возникает комический эффект. Интертекстовые включения в цитирующем тексте Лескова выполняют различные функции: это может быть стилеобразующая функция (создание лирической и иронической экспрессии текста); характеризующая (как средство характеристики персонажа, создания его речевого портрета); оценочная, когда интертекстовые единицы эксплицируют позицию самого Лескова-писателя (как в рассказе «Дух госпожи Жанлис»), выражают авторское отношение к ситуациям, событиям, персонажам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бирих А.К., Мокиенко В. М., Степанова Л. И. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь / Под ред. В. М. Мокиенко. СПб., СПб. ун-т — Фолио пресс, 1999.
2. Красных В. В. Лингвокогнитивная природа феномена воспроизводимости в свете психолингвокультурологии // Мир русского слова. 2014 № 2. С. 9–16.
3. Крылов И. А. Полное собрание сочинений в трех томах / Том 3. — Москва, Гослитиздат, 1945. — 452 с.
4. Кузьмина Н. А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка. — М.: Едиториал УРСС, 2004. — 272 с.
5. Кузьмицкая Е. В. Прецедентные феномены в творчестве М. А. Кузьмина. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — СПб., 2006. — 18 с.
6. Лесков Н. С. Полное собрание сочинений Н. С. Лескова. Изд-е третье. Т. 3. — Санкт-Петербург. Издание А. Ф. Маркса. 1902 г. — 176 с.
7. Лесков Н. С. Полное собрание сочинений: В 30 т. Т. 11. — М.: Книжный Клуб Книговек, 2012. — 800 с.
8. Лесков Н. С. Собрание сочинений. В 11-ти т. Т. 7 / Под общ. ред. В. Г. Базанова и др. / [Вспит. ст. П. П. Громова, Б. М. Эйхенбаума]. — М.: Гослитиздат (Ленинградское отд-ние), 1958. — 570 с.
9. Макаревич О. В. Репрезентация готической повести в художественном сознании Н. С. Лескова (на примере цикла «Святочные рассказы» 1886 г.) // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского, 2011, № 6 (2), с. 389–393.
10. Мокиенко В.М., Семенец О. П., Сидоренко К. П. Большой словарь крылатых выражений А. С. Грибоедова. Горе от ума. — М., Изд-во: ОлмаМедиаГрупп, 2009. — 800 с.
11. Мокиенко В.М., Сидоренко К. П. Басни Ивана Андреевича Крылова: цитаты, литературные образы, крылатые выражения: словарь-справочник / под общ. ред. К. П. Сидоренко. Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. — СПб.: Свое издательство, 2013. — 682 с.
12. Н.А. Некрасов. Полное собрание сочинений и писем в 15-ти томах. Том 1. Л.: «Наука», 1981. — 719 с.
13. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/new/>. — Дата доступа 07.11.2019
14. Сидоренко К. П. Интертекстовые связи пушкинского слова: Монография. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. — 253 с.
15. Сидоренко К. П. К типологии интертекстовых ономастических структур // Говорящий и слушающий: языковая личность, текст, проблемы обучения. Материалы Междунар. науч.-метод. конф., 26–28 февраля 2001 г. / Редкол.: В. Д. Черняк (отв. ред.) и др. — СПб.: Изд-во «Союз», 2001. — С. 295–300.
16. Сидоренко К. П. О концепции словаря интертекстовых единиц из басен И. А. Крылова // Вопросы лексикографии. 2016. № 1 (9). С. 40–63.
17. Фокина М. А. Интертекстуальная деривация крылатых выражений в литературно-художественном дискурсе // Культурные слои во фразеологизмах и дискурсивных практиках / Отв. ред. В. Н. Телия. — М.: Языки славянской культуры, 2004. — С. 315–322.

© Ляпидовская Марина Евгеньевна (neforis@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «МИР» В ТЕКСТАХ ПЕСЕН БРИТАНСКОГО РОК-МУЗЫКАНТА ДЖОНА ЛЕННОНА

Малетин Евгений Андреевич

Старший преподаватель, Санкт-Петербургский
государственный университет
gtskeugen@yandex.ru

REPRESENTATION OF THE CONCEPT "WORLD" IN THE LYRICS OF BRITISH ROCK MUSICIAN JOHN LENNON

E. Maletin

Summary. This article discusses the representation of the concept of "peace" in the lyrics of British rock musician John Lennon. The consideration of the concept takes place not only in the linguistic, but also in the sociocultural context and the context of additional knowledge. This concept takes a leading place in the lyrics of John Lennon's songs and is implemented both through direct lexemes "world" and "peace", which are often found in the text, and through many other related lexemes. The author considers the definition of the term "concept" itself, identifies three main approaches to the definition of a concept. In addition, a corpus of units verbalizing the concept of "peace" in the lyrics of John Lennon is presented, and the sociocultural context is considered. The material for the study is the lyrics of the songs of John Lennon, while the composition "Imagine" is taken as the basis.

Keywords: concept, lexeme, world, sociocultural, linguistics.

Аннотация. В данной статье рассматривается репрезентация концепта «мир» в текстах песен британского рок-музыканта Джона Леннона. Рассмотрение концепта происходит не только в лингвистическом, но и в социокультурном контексте и контексте дополнительных знаний. Данный концепт занимает ведущее место в текстах песен Джона Леннона и реализуется, как через прямые лексемы «world» и «peace», часто встречающиеся в тексте, так и через множество других смежных лексем. Автор рассматривает определение самого термина «концепт», выделяет три основных подхода к определению концепта. Кроме того, представляется корпус единиц, вербализующих концепт «мир» в текстах песен Джона Леннона, рассматривается социокультурный контекст. Материалом для исследования являются тексты песен Джона Леннона, при этом за основу взята композиция «Imagine».

Ключевые слова: концепт, лексема, мир, социокультурный, лингвистика.

Активное употребление термина «концепт» в российской лингвистике началось в 90-е годы. Данное понятие появилось в современной лингвистике во многом благодаря академику Д.С. Лихачеву, утверждающему, что концепт является результатом столкновения словарного значения слова с личным народным опытом человека [1]. Смыслы, которыми оперирует человек в своей мыслительной деятельности и которые отражают его опыт и знание, хранятся в сознании в виде особых ментальных структур, получивших в когнитивной науке название концептов.

В современной лингвистике выделяют три основных подхода к определению концепта:

- ◆ в рамках культурологического аспекта (исследователь Ю.С. Степанов), когда вся культура понимается как совокупность концептов и отношений между ними, а концепты представляют собой предметы эмоций, симпатий и антипатий [2];
- ◆ с привлечением семантики языкового знака (исследователи Н.Д. Арутюнова, Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелева), когда концепты трактуются как понятия, возникающие в результате взаи-

модействия таких факторов, как национальная традиция и фольклор, религия и идеология, жизненный опыт и образы искусства, ощущения и системы ценностей [3];

- ◆ когда концепт является результатом столкновения значения слова с личным и народным опытом человека, т.е. концепт является посредником между словами и действительностью (исследователи Д.С. Лихачев, Е.С. Кубрякова) [4].

В данной работе мы будем ориентироваться именно на третий подход к определению концепта.

Актуальность данного исследования заключается в том, что концепт «мир» занимает важное место в общей концептосфере. Мир как лингвокультурный концепт имеет универсальный характер и присутствует во всех этнических лингвокультурах. В текстах песен Джона Леннона концепт «мир» занимает доминирующее положение.

В нашем исследовании можно выделить два вида объектов: материальный и формальный. Материаль-

ным объектом является изучение текстов песен Джона Леннона с точки зрения содержания, в то время как формальным объектом является изучение лирики с точки зрения читателя и общекультурного восприятия.

Первым шагом в анализе текстов является применение так называемого эвристического чтения. Текст анализируется лингвистически на основе преобразования языка в соответствии со значением словаря. Следующим шагом является применение так называемого герменевтического чтения. Герменевтическое чтение используется путем изменения фактического значения, полученного на первом этапе чтения, с использованием базовых знаний, которыми обладает исследователь, а также с использованием внешних внетекстовых ссылок, которые были расшифрованы, чтобы получить более глубокое понимание содержания текста.

Цель данной работы заключается в описании языковых средств, актуализирующих концепт «мир» в текстах песен Джона Леннона.

В соответствии с целью сформулированы следующие задачи:

- ◆ Проанализировать понятие «концепт».
- ◆ Рассмотреть корпус единиц, вербализирующих концепт «мир» в текстах песен Джона Леннона.
- ◆ Изучить социокультурный контекст.

Материалом исследования послужили тексты песен Джона Леннона, при этом за основу взята композиция «Imagine».

Нами использованы следующие методы: контекстуальный анализ, интерпретация и обобщение анализируемого материала.

В английской языковой картине слово «peace» имеет 5 значений [5]: отсутствие войны; мирное соглашение; отсутствие шума, неприятного звука; чувство покоя; ситуация мира и стабильности между людьми, живущими или работающими друг с другом. Так, первое значение — прямое, немотивированное, свободное, реализующее семы «отсутствие», «война». Остальные значения — переносные, мотивированные, свободные. Эти значения реализуют семы «мирный», «соглашение», «шум», «покой», «ситуация», «стабильность», «люди», «работающий», «друг с другом».

Лексема «world» в современной английской языковой картине имеет 9 лексико-семантических вариантов: планета Земля; современное нам общество; группа стран; исторический период; сфера деятельности; жизнь одного человека или нескольких; место или ситуация,

наполненная чем-либо (чувством, событиями); часть вселенной; суетный мир «за воротами» церкви.

В Кембриджском словаре можно встретить несколько определений слова «мир».

Так, «Peace» в значении “no violence” — freedom from war and violence, especially when people live and work together happily without disagreements; в значении “calm” — the state of not being interrupted or annoyed by worry, problems, noise, or unwanted actions.

Мир — это государство, в котором можно избежать конфликтов и враждебности. Состояние мира может быть достигнуто только при отсутствии конфликта. Это означает, что отсутствие конфликта является единственным катализатором в достижении мирной жизни. Одной из многих идеологий, используемых для передачи идеи мира, является гуманизм.

«World» в значении “the earth” — the earth and all the people, places, and things on it; в значении “group/area” — a group of things such as countries or animals, or an area of human activity or understanding; в значении “planet” — a planet or other part of the universe, especially one where life might or does exist.

При этом концепт «мир» может быть реализован как через прямые лексемы (world и peace), так и косвенные, что мы подробнее рассмотрим на примере текста песни «Imagine».

«Imagine» («Представьте себе») был самым успешным синглом в карьере британского рок-музыканта Джона Леннона. Эта песня считается одной из величайших песен в истории музыки. Именно на примере данной композиции можно рассмотреть концепт «мир» в текстах песен Джона Леннона подробнее. Примечательно, что именно в тексте этой песни встречаются обе прямые лексемы, обозначающие понятие «мир», — «peace» и «world».

Следует напомнить, что концепт «мир» мы будем рассматривать в социокультурном контексте и контексте дополнительных знаний.

Первая строка этой песни о любви для человечества — «Imagine there's no heaven» («Представь, что небес нет») — была провокационным заявлением того времени, прямым вызовом религии от человека, который ранее шутил, что «Битлз» были «более популярны, чем Иисус». Текст песни продолжает бросать вызов слушателю, прося его представить мир без имущества, религии или даже стран. Здесь мы встречаем смежную лексему концепта «мир» в значении «группа стран» — «countries».

«Imagine» кристаллизует философию Леннона и его жены Оно в критический момент их жизни, поскольку молодые искали способ донести свое видение до мира. Песня «Imagine» была приглашением представить невозможное, призыв к людям проявить духовное единство и отказаться от разделения на религии и национальности.

*Imagine there's no countries
It isn't hard to do
Nothing to kill or die for
And no religion too
Imagine all the people
Living life in peace...*

Джон Леннон просит представить, что стран нет. Что если бы весь мир был одной нацией? Во втором стихе Джон Леннон делает упор на «религии» как на вещи, которые создали много зла в мире. Здесь мы видим реализацию концепта «мир» через слово «peace» в значении «отсутствия войны», а также «отношения мира и стабильности между людьми».

Во второй строфе четвертая строка описывает, что в существовании религии не было необходимости. Затем в следующей строке говорится о том, что, когда приходит осознание этого, люди могут жить в мире.

*Imagine no possessions
I wonder if you can
No need for greed or hunger
A brotherhood of man
Imagine all the people
Sharing all the world...*

Идея об отмене существования религии и мира была совершенно противоположной, потому что любая из религий существует для обеспечения душевного мира. Здесь слово «world» представлено в значении «современное общество». Далее по тексту в таком значении оно будет повторяться несколько раз. При этом можно встретить еще одну смежную реализацию данного значения концепта «мир» — «brotherhood of man» — «братство людей».

Следующие признаки, которые показали концепцию нового мирового порядка, начались с фразы «нет стран». Слово «страны» было представлено в форме множественного числа слова «country». В центре внимания этой идеи был маркер множественного числа -s. Леннон предложил людям принять мир, в котором есть только одна страна. Если в мире была бы только одна страна, все люди наверняка жили бы по одному закону. Эта песня считается представлением концепции мирного будущего мира.

Следует отметить, что исследователь Юда Хермаван нашла в тексте данной песни некоторые отклонения от концепции мира [6]. Она полагает, что под маской мира в тексте Джона Леннона имеется в виду «мировое господство». Например, это можно увидеть из второй строфы, где встречается слово «мир». Речь там шла о том, что все люди живут мирной жизнью. Но что, по мнению Ю. Хермаван неправильно в этой идее, так это то, что для достижения этого «мира» люди должны были издать свою религию. Религия будто бы стала основным источником конфликтов. Кроме того, все еще в той же строфе, в первой строке звучало утверждение, что «нет стран». Эта фраза была двуслойной интерпретацией. Ю. Хермаван находит в ней так называемый «конфликт интересов». Согласно тексту песни, было бы лучше, чтобы была только одна страна в мире для всех людей. Ю. Хермаван отмечает, что многие слушатели видят в этом гуманистическую идею, а настоящая идея, по ее мнению, заключалась в мировом господстве. Соответственно, «мировое господство» будет центральной идеей всей лирики, потому что эта фраза была связана со всеми концепциями в лирических строфах Леннона.

При анализе концепта «мир» в творчестве Джона Леннона важно отметить социокультурный и общественный контекст. Музыка Леннона собрала людей на фоне антивоенных протестов и движений за мир. Леннон превратил его аудиторию в коллектив борцов за мир [7].

Концепт «мира» в прямом значении отсутствия войны проявлялся в творчестве Леннона неоднократно. Таким примером является и песня «Happy Christmas» («War Is Over») («Счастливого Рождества» («Война окончена»)), где стремился превратить это видение в реальность: «A very Merry Christmas, And a happy New Year, Let's hope it's a good one, Without any fear, War is over, If you want it, War is over, Now...», а также песни «Give Peace a Chance» («Дайте миру шанс») и «I Don't Wanna Be a Soldier Mama» («Мама, я не хочу быть солдатом»). Всего в период с 1970 по 1972 гг. Джон Леннон написал восемь песен, в которых можно видеть явно выраженный протест идее насилия и войне во Вьетнаме, среди которых наиболее известные — «Instant Karma» («Моментальная карма»), «Hold On» («Держись»), «John Sinclair» («Джон Синклер»).

В целом, рассмотрев концепт «мир» не только в лингвистическом, но и в социокультурном контексте и контексте дополнительных знаний, можно сделать вывод, что данный концепт занимает ведущее место в текстах песен Джона Леннона и реализуется, как через прямые лексемы «world» и «peace», часто встречающиеся в тексте, так и через множество других смежных лексем. При этом часто концепт «мира» проявляется в прямом значении «отсутствие войны», что является ведущим значением. Кроме того, данный концепт реализуется также в значениях «современное общество» и «группа стран».

ЛИТЕРАТУРА

1. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Изв. РАН — СЛЯ — 1993, № 1.
2. Лубский А. В. Когнитивная ситуация в социально-гуманитарном познании // Вестник Адыгейского государственного университета Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2008. № 8. С. 14–19.
3. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М., 1988.
4. Кубрякова Е. С. Проблемы представления знаний в современной науке и роль лингвистики в решении этих проблем // Язык и структуры представления знаний. — М., 1992.
5. Никитин М. В. Лексическое значение слова (структура и комбинаторика). М.: Высш. шк., 1983. С. 37.
6. Hermawan Y. Concept of peace, humanism and new world order in imagine song by John Lennon [Электронный ресурс] // https://www.academia.edu/32935301/concept_of_peace_humanism_and_new_world_order_in_imagine_song_by_john_lennon
7. Scatamburlo-D'Annibale, V. (2009,01,29). "Popular Culture as Mass Culture." Class Notes: Popular Culture: 40–302. University of Windsor. Department of Communication Studies.

© Малетин Евгений Андреевич (gtskeugen@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Санкт-Петербургский Государственный Университет

РАЗЛИЧНЫЕ ТОЛКОВАНИЯ О «ПАКТ О НЕЙТРАЛИТЕТЕ МЕЖДУ СССР И ЯПОНИЕЙ» МЕЖДУ КОММУНИСТИЧЕСКОЙ ПАРТИЕЙ КИТАЯ И КИТАЙСКИМ ГОМИНЬДАНОМ НА ОСНОВЕ ГАЗЕТЫ «СИНЬХУА ЖИБАО» («XINHUA DAILY NEWSPAPER») И ГАЗЕТЫ «ЧЖУНЬЯН ЖИБАО» («CENTRAL DAILY NEWS»)

**VARIOUS INTERPRETATIONS OF THE
«NEUTRALITY PACT BETWEEN THE
USSR AND JAPAN» BETWEEN THE
COMMUNIST PARTY OF CHINA AND
THE CHINESE KUOMINTANG BASED ON
THE XINHUA DAILY NEWSPAPER AND
THE ZHONGYANG DAILY NEWS»**

**Pan Tai
Deng Wanlin**

Summary. the «neutrality Pact between the USSR and Japan» as a symbolic event marked the gradual cessation of Soviet aid to China during the Sino-Chinese war and the transition of the Sino-Soviet attitude to the cold under the scrutiny of Chinese public opinion at the time. As the major official Newspapers released in China at the time, the «Xinhua Daily newspaper «of the Communist party of China and the» Central Daily News « of the Chinese nationalist party made detailed reports and comments. Depending on the status of the two parties at the time and its different relationship to the Soviet Union, the two party Newspapers showed not only some differences in regard to the dynamics of propaganda and commentary, but also interpreted it with a different view that whether this Treaty contradicted the previous «Treaty of mutual non-aggression between China and the USSR» and whether this Treaty trampled on the territorial sovereignty of China, on the basis of which the two Newspapers expressed their views on the prospect of relations between China and the USSR.

Keywords: «neutrality Pact between the USSR and Japan», Chinese Kuomintang, Communist party of China.

Пан Тай

*Российский Университет Дружбы Народов
18292955584@qq.com*

Дэн Ванлинь

*Пекинский Университет Иностранных Языков,
ПЕКИН, КИТАЙ
943269509@qq.com*

Аннотация. «Пакт о нейтралитете между СССР и Японией» как символическое событие ознаменовало постепенное прекращение помощи Советского Союза Китаю во время Японо-китайской войны и охлаждению китайско-советских отношений под пристальным вниманием китайского общественно-го мнения в то время. Крупные официальные газеты, выпускаемые в Китае в то время, «Синьхуа Жибао» («Xinhua Daily newspaper») Коммунистической партии Китая и «Central Daily News» Китайской националистической партии сделали подробные сообщения и комментарии. В зависимости от статуса двух партий в то время и отношения к Советскому Союзу, две партийные газеты показали не только некоторые различия в отношении динамики пропаганды и комментариев, но и трактовали их с различных точек зрения — противоречило ли это предыдущему договору — «Договор о взаимном ненападении между Китаем и СССР» и попирало ли это договор о территориальном суверенитете Китая.

Ключевые слова: «Пакте о нейтралитете между СССР и Японией», Китайский Гоминьдан, Коммунистическая партия Китая.

«**П** акт о нейтралитете между СССР и Японией (13 апреля 1941 г.)», подписанный Советским Союзом и правительством Японии в Москве 13 апреля 1941 года, явился узловым событием во Второй мировой войне, и с сегодняшней точки зрения он имеет чрезвычайное значение. Во-первых, Великая Отечественная Война ознаменует поворот китайско-советских отношений к холодности (отношения

были налажены после подписания 21 август 1937 года «Договор о ненападении между СССР и Китайской Республикой») и постепенное прекращение помощи СССР Китаю. [1, с. 130–139] Во-вторых, это также знаменует то, что СССР начал концентрировать свои силы против Нацистской Германии и Япония начала реализовать проект военной операции в Южно-тихоокеанском регионе. Потом Япония воевала с Великобританией и США, а Вели-

кобритания и США начали масштабную помощь Китаю. [2, с. 56–75] Поэтому подписание этого договора имеет глубокое историческое значение. «Пакт о нейтралитете между СССР и Японией» [3, с. 550] включает в себя следующее:

Статья первая

Обе Договаривающиеся Стороны обязуются поддерживать мирные и дружественные отношения между собой и взаимно уважать территориальную целостность и неприкосновенность.

Статья вторая

В случае если одна из Договаривающихся Сторон окажется объектом военных действий со стороны одной или нескольких третьих держав, другая Договаривающаяся Сторона будет соблюдать нейтралитет в продолжении всего конфликта.

Статья третья

Настоящий Пакт вступает в силу со дня его ратификации обеими Договаривающимися Сторонами и сохраняет силу в течение пяти лет. Если ни одна из Договаривающихся Сторон не денонсирует Пакт за год до истечения срока, он будет считаться автоматически продленным на следующие пять лет.

Статья четвёртая

Настоящий Пакт подлежит ратификации в возможно короткий срок. Обмен ратификационными грамотами должен произойти в Токио, также в возможно короткий срок.

Декларация

В соответствии с духом Пакта о нейтралитете, заключенного 13 апреля 1941 года между СССР и Японией, Правительство СССР и Правительство Японии, в интересах обеспечения мирных и дружественных отношений между обеими сторонами, торжественно заявляют, что СССР обязуется уважать территориальную целостность и неприкосновенность Маньчжоуго, а Япония обязуется уважать территориальную целостность и неприкосновенность Монгольской Народной Республики.

Москва, 13 апреля 1941 года.

После подписания договора между СССР и Японией Китай, который всё ещё воевал с Японией, испытал сильный шок. Многие китайские газеты сделали подробные репортажи и комментарии, а общественная реакция была очень сильной. В прошлых исследованиях китай-

ских историков существуют статьи об анализе китайского общественного мнения после подписания «Пакта о нейтралитете между СССР и Японией» в таких газетах как «Та Кун Бао» и «Шэньбао». Однако несколько статей, в которых использовались соответствующие официозы Коммунистической партии Китая (КПК) и Китайской Национальной Народной партии (КННП), анализируют различные мнения об этом историческом событии. Учитывая исторические условия того времени, разные политические положения и их отношения к СССР, такая дискуссия была необходима. На основе репортажа и комментариев в газетах «Синьхуа Жибао» и «Чжунъян Жибао» мы постараемся восстановить исторический факт.

Различные толкования о том, нарушает ли этот договор территориальный суверенитет Китая

15 апреля 1941 года в главных китайских газетах было объявлено подписание «Пакта о нейтралитете между СССР и Японией», а «Чжунъян Жибао» и «Синьхуа Жибао» также опубликовали полный текст этого договора и статьи комментаторов. Стоит отметить, «Чжунъян Жибао» опубликовало заявление Министра Иностранных Дел Китая Ван Чонхуэй о совместной декларации между СССР и Японией [1]. Заголовок «Любое соглашение, которое вредит территориальному суверенитету Китая, абсолютно недействительно». В этом заявлении Ван Чонхуэй опроверг взаимное признание марионеточного государства «Маньчжоуго» и Монгольской Народной Республики между СССР и Японией, и полагал, что марионеточное государство «Маньчжоуго» и Монгольская Народная Республика оба принадлежат территории Китайской Республики. Правительство Китая не может признать какое-либо соглашение о нарушении китайской территориальной целостности и торжественно заявляет, что совместная декларация между СССР и Японией недействительны для Китая. [4]

В редакционной статье «О Советско-японском соглашении» в газете «Чжунъян Жибао» указывалось, что в «Соглашении об общих принципах для урегулирования вопросов между СССР и Китайской Республикой», подписанным в мае 1924 года, СССР уже признал, что внешняя Монголия является территорией Китая и не может называться «государством» без согласия Китая. Для Советского Союза это было ошибкой, чтобы просить у Японии гарантию от внешней Монголии. Государство «Маньчжоуго» — это марионеточный режим, которым Япония манипулировала. Советский Союз неоднократно заявлял, что не признает легальность этого режима. Но СССР неожиданно признал этот режим в договоре с Японией. Безусловно, это было не недопустимым для Китая. [5] Отсюда видно, что КННП, которая была пра-

вящей партией в то время, очень серьёзно относилась к этой проблеме.

Самым ярким сообщением об этой теме в «Синьхуа Жибао» того дня было «СССР и Япония подписали договор о нейтралитете», а заявление Министра Иностранных Дел Ван Чонхуэй было опубликовано на второстепенной позиции, не на такой заметной полосе, как «Чжунъян Жибао». В редакционной статье «О Советско-японском договоре» газета «Синьхуа Жибао» придерживалась иной точки зрения. Марионеточное государство «Маньчжоуго» и Монгольская Народная Республика, упомянутые в декларации между СССР и Японией, являлась давним фактом в отношениях между двумя странами. Конфликт на озере Хасан и на реке Харахин проходил на границе между марионеточным государством «Маньчжоуго» и внешней Монголией, и в последующем соглашении о перемирии приняли участие представители из этих регионов. Советско-японский договор закончил конфликт между марионеточным государством «Маньчжоуго» и Монгольской Народной Республикой, гарантируя будущую безопасность этих двух регионов и не мог рассматриваться как изменение суверенитета Китая. В частности, Советский Союз только заявил, что он не ущемлял территорию «Маньчжоуго». Это не было истолковано как то, что СССР признал марионеточное государство «Маньчжоуго» как независимое государство и не препятствовало восстановлению Китаем всего северо-восточного региона в будущем.[6]

II. Различные толкования о том, что нарушает ли этот договор «Договор о ненападении между СССР и Китайской Республикой»

По отношению к тому, что нарушал ли договор между СССР и Японией «Договор о ненападении между СССР и Китайской Республикой», подписанный 21 августа 1937 года, обе газеты имеют разные толкования.

Первый вопрос, поднятый газетой «Чжунъян Жибао» в своей редакционной статье на тему «О Советско-японском соглашении», заключается в том, что во второй статье «Договора о не ненападении между СССР и Китайской Республикой» было четко сказано: «Если одна из Высоких Договаривающихся Сторон подвергнется нападению со стороны одной или нескольких третьих держав, другая Высокая Договаривающаяся сторона обязуется не оказывать ни прямо, ни косвенно никакой помощи такой третьей или третьим державам в продолжение всего конфликта, а равно воздерживаться от всяких действий или соглашений, которые могли бы быть использованы нападающими или не нападающими к невыгоде Стороны, подвергшейся нападению».

«Пакт о нейтралитете между СССР и Японией» был подписан после подписания «Договора о ненападении между СССР и Китайской Республикой». В то время китайская народная война против японской агрессии продолжалась, это было очень странно.[7] Так КННП была удивлена внезапным заключением «Пакта о нейтралитете между СССР и Японией» и питала неприязнь к СССР.

А газета «Синьхуа Жибао» сообщила в редакционной статье на тему «О Советско-японском нейтральном договоре», что «Пакт о нейтралитете между СССР и Японией» и «Договор о ненападении между СССР и Китайской Республикой» представляют собой два вида договора, которые нельзя сравнивать. Более того, статьи в этих договорах не противоречат и не влияют друг друга. Кроме того, после подписания «Договора о ненападении между СССР и Китайской Республикой» Советский Союз оказывал гораздо большую помощь Китаю, чем другим странам. Это доказывало, что выполнение договора между СССР и Китаем не изменилось из-за нового договора между СССР и Японией.[8] Следует отметить, что КПК заботилась не о противоречии этих договоров, а о реальном действии по оказанию помощи Китаю СССР и ожидала его последующих действий.

III. Разница позиций двух газет в сообщении об этом событии и цитировании сообщений из зарубежных СМИ

В частотности сообщений о «Пакте о нейтралитете между СССР и Японией» две газеты также показывают значительные различия. Стоит отметить, обе газеты сообщали об объявлении подписания договора между СССР и Японией 15 апреля 1941 года и совместном одобрении договора обеими странами 27 апреля 1941 года. Более того, газета «Чжунъян Жибао» опубликовала обзорную статью на тему «Общая ситуация после подписания договора между СССР и Японией» 20 и 21 апреля.[9] А в то время, исключая цитирования зарубежных новостей, газета «Синьхуа Жибао» не опубликовала никаких серьёзных комментариев. Это показывает, что газета «Чжунъян Жибао» как огромная газета правящей партии, придаёт большое значение этому инциденту и его влиянию, и имеет чёткую позицию. Особо упоминаю о том, что у газеты «Синьхуа Жибао» в то время было только две полосы, а у «Чжунъян Жибао» — четыре. В этом контексте было бы справедливо обсудить отношение двух сторон (КПК и КННП) к подписанию договора между СССР и Японией. После того, как 15 апреля 1941 года СМИ сообщили о подписании договора «Пакта о нейтралитете между СССР и Японией», и две газеты также процитировали много сообщений из зарубежных СМИ о событии, но имели разницу во взглядах. Газета «Чжунъян Жибао» процитировала взгляды американских СМИ в статье

«О будущем тенденция» 16 апреля 1941 года, утверждая, что единственным результатом Советско-японского договора было бы расширение европейской войны на Дальний Восток.[10], выражая обеспокоенность по выводу её возможных неблагоприятных последствий. В тот же день газета «Синьхуа Жибао» прямо процитировала редакционную статью газеты «Правда», подчеркивая, что это договор достижения цели мира между СССР и Японией [11], и процитировала статью «Американской рабочей газеты» 19 апреля 1941 года. Эта газета полагала, что Советский Союз по-прежнему является другом Китая.[12] Это показывает, что КПК в то время была более благосклонной к поведению СССР, чем КННП.

Заключение

Что касается инцидента подписания «Пакта о нейтралитете между СССР и Японией», тогдашнее Правительство Китая заявило свой серьёзный протест по договору между СССР и Японией, особенно по содержанию договора о нарушении территориального суверенитета. Однако, чтобы избежать ущерба Советско-китайским отношениям, и не оставить в СССР антисоветское впечатление, что могло использоваться Японией, Китай

не подвергал чрезмерной критике СССР в общественном мнении. [13, с. 207] Более того, КПК и КННП обе выразили надежду, что Советский Союз по-прежнему будет помогать Китаю. Это ключ к поддержанию хороших китайско-советских отношений и общей ситуации в Китайской Народной Войне против Японии.

На самом деле ситуация в Китае тогда была сложной, политическое положение КПК и КННП, а также их отношение к СССР было разным. По сообщению «Чжунъян Жибао» КННП в основном сосредоточилось на нарушении советской стороной территориального суверенитета и «Договора о ненападении между СССР и Китайской Республикой» и выразило обеспокоенность по поводу будущих тенденций. А в газете «Синьхуа Жибао» КПК с другим взглядом — что договор нарушал территориальный суверенитет Китая и договор между СССР и Китаем. Кроме того, газета «Синьхуа Жибао» прямо перепечатала редакционную статью газеты «Правда» 15 апреля 1941 года, сохраняя хорошие отношения КПК к Советскому Союзу. Сравнивая различные сообщения двух партий в своих официозах, их отношения к договору между СССР и Японией можно представить реальную историю.

ЛИТЕРАТУРА

1. 王真. 《苏日中立条约》与战时中国[J]. 民国档案, 1995(03):130 - 139.
2. 李嘉谷. 论《苏日中立条约》的签订及其对中国抗战的实际影响[J]. 抗日战争研究, 1998(01):56 - 75.
3. А.С. Тисминец. Составитель научный сотрудник Кабинета Социально-экономических Наук Высшей Партийной Школы при ЦК ВКП(б). Внешняя политика СССР: сборник документов. Т. IV (1935-й — июнь 1941 г.). М., 1946. С. 550.
4. 妨害中国领土主权 任何约定绝对无效[N]. 中央日报: 1941 - 4 - 15.
5. 论苏日协定[N]. 中央日报: 1941 - 4 - 15.
6. 论苏日中立条约[N]. 新华日报: 1941 - 4 - 15.
7. 论苏日协定[N]. 中央日报: 1941 - 4 - 15.
8. 论苏日中立条约[N]. 新华日报: 1941 - 4 - 15.
9. 苏日缔约后的大局(上)[N]. 中央日报: 1941 - 4 - 20/1941 - 4 - 21.
10. 论今后趋势[N]. 中央日报: 1941 - 4 - 16.
11. 真理报社论 论苏日中立条约[N]. 新华日报: 1941 - 4 - 16.
12. 美国工人日报论苏日条约[N]. 新华日报: 1941 - 4 - 19.
13. 李嘉谷. 《合作与冲突:1931 - 1945年的中苏关系史》[M]. 桂林:广西师范大学出版社, 1996:207.

КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ТЕРМИНОВ «ИНТОНАЦИЯ» И «ПРОСОДИЯ» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

COMPARATIVE ANALYSIS OF APPROACHES TO DEFINITION OF THE TERMS "INTONATION" AND "PROSODY" IN RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

T. Pyankova

Summary. The article reviewed different approaches to definition of the terms «intonation» and «prosody», and comparative analysis in Russian and English languages is held. Comparison of these definitions carries out with the help of investigation of components and functions of prosody and intonation in examined languages, as well as relationship between definitions «intonation» and «prosody» as linguistic and acoustic physiological phenomena.

Keywords: intonation, prosody, sound system, linguistic phenomenon, acoustic physiological phenomenon.

Пьянкова Татьяна Валерьевна

*К. филол. н., доцент, Сочинский государственный университет
tvpyankova@yandex.ru*

Аннотация. В данной статье рассматриваются различные подходы к определению терминов «интонация» и «просодия», проводится их компаративный анализ в русском и английском языках. Сравнение определений происходит путем рассмотрения компонентов и функций просодии и интонации в исследуемых языках, а также соотношения дефиниций «интонация» и «просодия» как лингвистических и акустико-физиологических явлений.

Ключевые слова: интонация, просодия, фонетическая система, лингвистическое явление, акустико-физиологическое явление.

В современной лингвистике актуальность изучения разных подходов к дефинициям «интонация» и «просодия» аргументируется тем, что в течение продолжительного периода времени специалистами в области филологии, педагогики и психологии выдвигаются различные точки зрения на данные понятия, и попытки выявить сходства и различия до настоящего времени не приводят к одной общей дефиниции. Некоторые эксперты считают, что в просодию входит интонация. Однако специалистами в области фонетической системы языка термины «просодия» и «интонация» не всегда дифференцируются и нередко определяются как синонимы. Это связано со сложностью, схожестью и взаимосвязанностью вышеперечисленных явлений, а также с различиями в подходах к определению дефиниции «интонации».

Нами были проанализированы научные работы по проблеме различных подходов к определению понятий «просодия» и «интонация» таких специалистов в области фонетики, как Л. В. Бондарко, Е. А. Бурая, Т. Ф. Ефремова, Р. Ф. Касаткина, Н. А. Коваленко, Е. Г. Малышева, Б. И. Осипов, М. В. Панов, Р. К. Потапова, О. С. Рогалева, И. Д. Светозарова, А. В. Флоря, Т. Н. Шевченко, Л. В. Щерба, В. Н. Ярцева и др, а также рассмотрены дефиниции этих терминов в ходе компаративного анализа фонетических систем, т.е. «внутренне организованных совокупностей фонем, связанных определенными отношениями» [8] английского и русского языков. Для того,

чтобы обозначить сходство и различия в понятиях «интонация» и «просодия», необходимо проанализировать компоненты и функции этих понятий, а также провести сопоставление интонации и просодии как лингвистических и акустико-физиологических явлений.

Понятие «интонации» в русском языке И. Г. Торсуева в Большом энциклопедическом словаре интерпретирует как «единство взаимосвязанных компонентов: мелодики, интенсивности, длительности, темпа речи и тембра произнесения» [13; 197]. Е. Г. Малышева, О. С. Рогалева и некоторые другие лингвисты также трактуют термин «интонация» как совокупность средств организации звучащей, устной речи: мелодики, пауз, силы звучания, темпа речи, тембра речи [9; 69].

Дефиниция «интонация» в английском языке, представленная Е. А. Бурой, подобна толкованию интонации в русском языке по выделенным ею компонентам. Она определяется как сложное единство взаимосвязанных компонентов — мелодики, темпа, голоса, паузы и тембра произнесения (качества голоса), реализующихся в речи на протяжении отрезка от синтагмы до текста и способных дифференцировать значение высказывания или его части [5; 142]. Однако, по утверждениям лингвистов, вопрос о количестве и характере компонентов интонации имеет несколько толкований. Проще всего соотносить и отождествлять интонацию с мелодикой, о чем еще в 1928 году говорили Л. Армстронг и И. Уорд, которые

определяли интонацию как повышение и понижение голосового тона при говорении [17]. Подобное «узкое» определение интонации характерно для представителей западной фонетической школы, которые утверждают, что интонация как мелодика речи обязательно учитывает близкую взаимосвязь с длительностью и громкостью речи (например, при создании эмоциональной и экспрессивно-насыщенной речи), т.е. существует теснейшая связь между уровневными показателями и качеством голоса. Однако большое количество включенных компонентов в понятие интонации считается сторонниками узкого подхода непрактичным, а громкость, темп и тембр голоса рассматриваются как самостоятельные просодические явления [3].

Фонетисты, разделяющие «широкое» понимание интонации, дефинируют ее как сложное единство взаимосвязанных компонентов, однако по-разному определяют количество и характер компонентов, составляющих интонацию. В состав данной номинации обязательно включаются мелодика, темп при передаче содержания высказывания. Пауза при широком подходе либо выделяется в самостоятельный компонент, либо относится к темповым характеристикам. Значительно реже в определении интонации в качестве компонентов встречаются громкость, тембр голоса, фразовое ударение и ритм.

В словаре Т.Ф. Ефремовой понятие просодии рассматривается как система произношения ударных и неударных, долгих и кратких слогов в языке [7].

В отличие от данной формулировки просодии, в британской и американской фонологической школе термин просодия имеет следующую дефиницию: это комплекс фонетических сверхсегментных средств, реализующихся в речи на всех уровнях речевых сегментов (слог, слово, словосочетание, фраза, текст) и выполняющих функцию организации и сегментации потока речи [1; 401]. Просодия в данном случае ассоциируется с изменением таких компонентов, как высота тона, громкость, темп, ритм, а иногда и качество голоса и используется в более широкой области действия — от слога до целого текста [16; 137]. Анализируя эти определения, можно заметить, что существуют различия в трактовке просодии в языках, где авторы британской фонологической школы расширяют понятие просодии.

Обобщая и сопоставляя данные определения интонации и просодии, можно сделать вывод, что понятия интонации и просодии не всегда совпадают. Так, в русской фонологической традиции интонация включает в себя широкий круг компонентов, в который входят почти все характеристики речи, составляющие дефиницию просодии, в то время как в британской и американской фонологии придерживаются более узкого определения.

Однако, дефиниция просодии более широко рассматривается именно в зарубежной лингвистике.

Для объективного анализа терминов были рассмотрены компоненты и функции интонации и просодии в русском и английском языках. В вышеприведенных определениях интонации уже были раскрыты компоненты данной дефиниции, что вновь подтверждает их схожесть в обоих языках. Например, Е.Г. Малышева и О.С. Рогалева под компонентами интонации в русском языке понимают совокупность средств организации звучащей, устной речи: мелодики (движения основного тона голоса), пауз, силы звучания, темпа речи, тембра речи [9; 69].

А.А. Реформатский выделил такие компоненты интонации, как: ритм; темп речи; интенсивность речи; наличие или отсутствие внутрифразовых пауз, отражающих ритмику фразы; общий тембр высказывания [10; 57]. Л.В. Бондарко к компонентам интонации в русском языке относит мелодику, темп или временную организацию фразы, интенсивность и паузы [4; 118–122].

Л.П. Бондаренко говорит о следующих компонентах интонации в английском языке: речевой мелодике, фразовом ударении, тембре, темпе и ритме речи, функционирующих одновременно, а также в тесном взаимодействии [3; 75]. С.С. Хромов интонацию в английском языке представляет сложным единством четырех компонентов, образованных коммуникативно соответствующими вариациями в высоте голоса или речевой мелодии; положении слов или их акцентах; темпе (скорости), ритме и речевом тембре [15; 43].

Данные классификации еще раз проиллюстрировали совпадение компонентов интонации в английском и русском языках.

Компоненты просодии в русском языке рассмотрел А.В. Флоря и выделил из них: размер, рифмовку, строфику, интонационный рисунок, логические ударения, паузы [14]. Компоненты просодии в английском языке схожи с компонентами в русском языке, которые показала А.М. Антипова (речевая мелодия, ударение, временные и тембральные характеристики, ритм) [1; 402] и выделил Д. Кристал (направление высоты тона, диапазон высоты тона, паузацию, громкость, темп и ритмичность) [12; 106].

По мнению Е.Г. Малышевой и О.С. Рогалевой, к функциям интонации в русском языке относятся: коммуникативная, выделительная, синтезирующая, эмоциональная, стилистическая, эстетическая [9]. И.Г. Торсуева классифицирует функции интонации в английском языке с другой позиции, но схожей по содержательной части с русским языком. Исследователь выделяет функции

в высказывании с позиции различия коммуникативных типов высказывания, частей высказывания соответственно их смысловой важности, выделенности, оформления, раскрытия подтекста высказывания, характеристики говорящего и ситуации общения [13; 198].

В работе М.К. Румянцева были рассмотрены следующие основные функции просодии: формирующая (создающая просодическую единицу), фразообразующая (фразовая просодия создает коммуникативные единицы, фразы) [11]. Е.А. Бурая отмечает две главные функции просодии: организация и сегментация потока речи [5]; Т.И. Шевченко считает, что термин просодия соотносится со структурирующей, социальной и ритмообразующей функциями [16]. Так, можно с уверенностью отметить то, что в русском и английском языке функции просодии значительно пересекаются и взаимодействуют между собой в языке.

Одним из критериев выявления различий в понятиях является соотношение терминов «интонация» и «просодия» как лингвистических и акустико-физиологических явлений в русском и английском языках. В ходе рассмотрения различий в рассматриваемых нами понятиях в предложенном соотношении в русском языке выявилось, что, по мнению Л.И. Беяковой, просодическое оформление текста подчинено семантико-синтаксической задаче речевого высказывания. Оно включает совокупность целого ряда показателей (психофизиологические, ситуационные, потребностно-мотивационные и экстралингвистические), которые определяют акустико-артикуляционные характеристики просодии. В то время как при изучении компонентов интонации стало очевидным, что она включает в себя акустические компоненты, такие, как тон голоса, тембр, интенсивность (сила звучания голоса), паузу, логическое ударение и темп речи [2; 13].

Э.А. Гашимов рассматривает воздействие просодии на интонацию в английском языке, где просодия влияет на выбор не только интонационных, но и лексических, синтаксических единиц. В своей работе исследователь утверждает, что средства выразительности в русском языке (словообразовательные, лексические, грамматические средства, тропы и стилистические фигуры, а главным образом, фонетические средства) употребляются по большей части в горизонтальном направлении (то есть, через длительность), а в английском языке — в вертикальном (то есть, через тональный диапазон). Если перенести русскую просодию в английский текст, то вместо напевности этот текст приобретает монотонность, как будто в нем сообщается о чем-то бытовом. Для воспроизведения торжественности и замедленности оригинала в английском тексте снижается скорость произнесения слогов и увеличивается длительность межсинтагматических и межфразовых пауз. С другой стороны, русский текст, прочитанный с типичной английской интонацией и просодией, превращается в отстраненное, холодное, деловое описание [6; 15].

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что интонация и просодия в русском и английском языках различаются в контексте и понимаются с различных сторон фонетистами, педагогами и психологами. Некоторые специалисты включают интонацию в просодию, другие же считают данные понятия синонимами. Русская интонация и фонетическая система допускает такие черты просодии, как плавность, напевность, неторопливость. В условиях английской интонационной системы просодия становится более отрывистой, «ускоряющей свой шаг», более контрастной [6; 17]. Данное утверждение по большей части зависит от рассмотренных фонетистами компонентов, функций и соотношения с позиции лингвистического и акустико-физиологического явления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антипова А. М. Просодия // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. — С. 401–402.
2. Беякова Л. И., Дьякова Е. А. Заикание. — М.: В. Секачев, 1998. — 304 с.
3. Бондаренко Л. П. Основы фонетики английского языка / Л. П. Бондаренко, В. Л. Завьялова, М. О. Пивоварова, С. М. Соболева. — М.: Флинта: Наука, 2009. — 152 с.
4. Бондарко Л. В., Вербицкая Л. А., Гордина М. В. Основы общей фонетики — СПб: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1991. — 152 с.
5. Бурая Е. А. Фонетика современного английского языка. / Е. А. Бурая, И. Е. Галочкина, Т. И. Шевченко. — М.: Издательский центр «Академия», 2014. — 288 с.
6. Гашимов Э. А. Дискуссионные вопросы теории английского языка и сравнительной типологии. / отв. ред. О. Г. Минина. Сыктывкар: Изд-во Сыктывкарского госуниверситета, 2013. — 138 с.
7. Ефремова Т. Ф. Толковый словарь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://slovar.cc/rus/efremova-tolk/345878.html> (Дата обращения: 24.09.2019)
8. Краткий словарь лингвистических терминов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=279 (Дата обращения: 24.09.2019)
9. Малышева Е. Г., Рогалева О. С. Современный русский язык. Фонетика. Орфоэпия. / Е. Г. Малышева, О. С. Рогалева. — Омск: 2012. — 172 с.

10. Реформатский А. А. Введение в языковедение. М: АспектПресс, 2003. — 536 с.
11. Румянцев М. К. Интонация: её единицы и функции. — 2009. — № 2. — С. 47–54.
12. Синев А. Д. Просодия как суперсегментное фонологическое явление в контексте современных лингвистических исследований. — 2010. — № 17. — С. 104–113.
13. Торсуева И. Г. Интонация // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. 2-е изд. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. — С. 197–198.
14. Флоря А. В. Стилистика: курс лекций / А.В Флоря. — Изд. 4-е, испр. и доп. — Орск: Издательство ОГТИ, 2011. — 903 с.
15. Хромов С. С. Фонетика английского языка — М: IDO Press, Университетская книга, 2012. — 56 с.
16. Шевченко Т. И. Теоретическая фонетика английского языка. / Т. И. Шевченко. — М.: Высшая школа, 2006. — 191с.
17. Armstrong L. E. Handbook of English Intonation / L. E. Armstrong, I. C. Ward. — Cambridge, 1926.

© Пьянкова Татьяна Валерьевна (tvpyankova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Сочинский государственный университет

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ МИРОВОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

ENGLISH LANGUAGE AS ONE OF THE PRINCIPAL INSTRUMENTS OF THE WORLD GLOBALIZATION

E. Strizhova
T. Gerasimenko

Summary. Globalization is a phenomenon which exists at all levels of human life, from economy to culture. In the last decades of the 20th century the scientists began to study the peculiarities of the language in the epoch of globalization. At that time the English language got the status of the global language. But the globalization of the English language has not only positive trends of its development but also negative ones as well. The main danger of the English language as an instrument of globalization is the loss of the national originality and ethnic identity and as a result the languages of the whole nations can be disappeared. The object of this article is the positive and negative influence of the English language on the world globalization processes.

Keywords: globalization, intercultural communication, ethnic identity, erasing ethnic boundaries, popularization of the language, national and cultural interaction.

Стрижова Екатерина Валентиновна;

Старший преподаватель, Российский экономический университет им Г. В. Плеханова
ekstrizhova@yandex.ru

Герасименко Татьяна Леонидовна

Старший преподаватель, Российский экономический университет им Г. В. Плеханова
gerasimenko_2005@mail.ru

Аннотация. Глобализация — феномен, проявивший себя на всех уровнях жизни человека, от экономики до культуры. Однако, в последние десятилетия XX века возникла необходимость в изучении поведения языка в эпоху глобализационных процессов. Именно в это время английский язык приобрел статус «глобального языка». Но глобализация английского языка таит в себе не только позитивные, но и негативные тенденции. Основной опасностью английского языка как инструмента глобализации является потеря другими национальными языками и культурами своей индивидуальности, что неизбежно в будущем может привести к утрате носителями данной культуры своей этнической идентичности, а итогом этих страшных преобразований может стать исчезновение языка целой нации. Объектом исследования данной работы являются позитивные и негативные влияния английского языка на другие национальные языки и культуры, происходящие в рамках мировой глобализации.

Ключевые слова: глобализация, межкультурная коммуникация, этническая идентичность, стирание этнических границ, популяризация языка, межнациональное и межкультурное взаимодействие.

Глобализация как одна из доминирующих тенденций развития цивилизации в XXI веке охватила почти все сферы жизни стран Востока и Запада. Перспективы и последствия этого противоречивого процесса еще недостаточно изучены в научном плане, несмотря на оживленное обсуждение данной проблемы широкой общественностью и специалистами различных отраслей гуманитарного знания.

Глобализация — это термин, используемый для описания изменений, происходящих в нашей повседневной жизни и в обществе, а также в экономике и политике в результате международной торговли и культурного обмена. С точки зрения Н. А. Шестаковой, глобализация есть «процесс становления единого социального пространства, в результате чего усиливается зависимость друг от друга стран, наций, культур» [4, с. 364]. По мысли данного исследователя, глобализация приводит к тому, что «все больше набирает силу мышление нового типа — глобальное мышление. Люди начинают осознавать объективные интересы мирового сообщества как единого целого» [4, с. 364]. Таким образом, глобализа-

ция, в которой отражается реальная взаимозависимость мира, стран и народов друг от друга, является новой эпохой развития человеческих отношений и «неизбежным, фатально предопределенным» процессом, «универсализирующим или нивелирующим все различия — от экономических до культурных» [3, с. 115].

Процесс глобализации осуществляется давно, но в последние десятилетия темпы его развития значительно выросли. Глобализация «ставит перед человечеством сложные задачи... и одновременно предоставляет уникальную возможность их решения при условии, что мы обладаем смелостью и рассматриваем глобализацию как этический вызов, этическую программу, предусматривающую творческое, миролюбивое совместное существование на нашей планете» [5, с. 205] всех без исключения языков и культур.

Новая реальность новой глобальной эпохи, как считает А. А. Гусейнов, — поликультурность. Он пишет: «Политике мультикультурализма в современном мире, поскольку он, современный мир, становится глобальным,

нет альтернативы. Сегодня для всех очевидно, что нарастающее единство человечества в области технологий, экономики, финансовых коммуникаций, отчасти политики сопровождается усилением исторически сложившихся цивилизационных и культурных различий, всплеском многообразных этнических, конфессиональных, региональных и других идентичностей» [2, с. 62].

Культурная глобализация связана с расширением культурных контактов, бурным ростом культурных обменов между государственными институтами, деловыми организациями, социальными группами и индивидами различных стран и культур. Перед нациями «открываются все новые возможности общения друг с другом, эффективность которого зависит от взаимопонимания, диалога культур, терпимости и уважения к культуре партнеров по коммуникации. Всё это вместе взятое привело к возникновению пристального внимания, уделяемому вопросам межкультурного взаимодействия в условиях глобализации» [1, с. 144].

Б. Стегер считает, что глобализация — это неравномерный процесс. Это означает, что люди, живущие в разных частях света, очень по-разному подвержены этой гигантской трансформации социальных структур и культурных зон [11]. Тем не менее, когда мы говорим о глобализации в рамках межкультурного обмена, то первым языком, который приходит на ум, является английский язык. Примечательно, что английский язык считают языком № 1 все люди, живущие на нашей планете, поскольку только этот язык является необходимым инструментом взаимодействия в международном масштабе.

Восхождение английского языка имеет долгую историю, уходящую в прошлое к британскому колониализму и попытке подчинить остальной мир, а также использовать и ассимилировать другие культуры, навязывая английский язык как средство общения между людьми. Но если в XVI веке, в начале колонизации, только семь миллионов человек использовали английский в качестве родного языка, то к концу XX века их число возросло до более чем трехсот пятидесяти миллионов [8, с. 57].

Британцы называют свой родной язык «активом мирового масштаба» и очень гордятся тем, что английский язык вырвался в лидеры среди всех языков планеты. Однако, популяризация английского языка в XX веке началась с его американского варианта. Процесс активного увлечения английским языком мирового языкового пространства активизировался сразу после 1945 года, когда США с системой американских ценностей, «американским стилем жизни», гуманитарными грузами, голливудскими фильмами оказались в очень привлекательном свете. Тогда во многих языках Европы — итальянском, испанском, немецком, французском и других — появи-

лось много американских заимствований. Аналогичный период переживала Россия в конце 1980-х и в 1990-е годы, когда сытый, благополучный, свободный американский мир позитивно воспринимался в рамках массовой культуры.

Говоря об английском языке как инструменте глобализации здесь важно различать два критерия языковой политики: английский язык как язык международного и межкультурного общения и английский язык как сфера бытования, вытесняющая другие национальные и региональные языки. Второй подход к английскому языку наиболее сложный, и он требует неоднозначного решения. Здесь речь идет о лингвистической глобализации, сущность которой состоит в том, что в процессе взаимопроникновения языков в глобальном мире английский язык существенным образом доминирует. Лингвисты зафиксировали не только конструктивные формы взаимодействия английского языка с другими национальными языками, но и деструктивные, в частности то, что английские слова и словосочетания постепенно вытесняют удельные единицы национальных языков, заслоняют их. Поэтому одним из вызовов глобализации считается опасность потери языковой идентичности народов в информационном пространстве которых происходит стирание этнических границ и распространяется «глобальная» речь. Ученые видят в этом угрозу этноязыкового многообразия мира и пишут о «глобальной» экспансии языка, в частности, через Интернет, что представляет реальную угрозу национальным языковым системам. Пример тому — широкая экспансия английского языка в сферу бытования русской разговорной речи, что сказывается, в основном, на молодежном общении. Несмотря на то, что данные заимствования-кальки имеют устоявшиеся синонимы в русском языке, молодежь предпочитает пользоваться английскими словами. Например, *лейбл* (англ. *label*) — «фирменная этикетка», *форэвер* (англ. *forever*) — «навсегда», *плейс* (англ. *place*) — «место для сидения», *бойфренд* (англ. *boyfriend*) — «друг, приятель, любимый», *ток* (англ. *talk*) — «разговор» и т.д.

Наряду с распространением английского языка как доминирующего культура этого языка также распространяется. Это можно увидеть в популярных американских фильмах, показываемых по всему миру, а также в американских СМИ и американской еде (пример тому — глобализация *McDonald's*) [7].

Глобализация, позволяющая английскому языку и его национальным культурам распространяться и доминировать в глобальном масштабе, зачастую ведет к исчезновению других языков и культур. Так, Б. Стегер указывает на уменьшение числа разговорных языков в мире. По его словам, в 1500 году в мире насчитывалось 14 500 разговорных языков, а в 2000 году — менее 7 000. «Учи-

тывая текущие темпы упадка, — он считает, — некоторые лингвистики прогнозируют, что 50–90% существующих языков исчезнут к концу 21-го века. [11, р. 84].

Но с другой стороны, экспансия английского языка в деловой, экономической, политической, дипломатической, научной, культурной сферах несет в себе положительные тенденции. Поистине, английский язык стал языком межнационального общения. По словам Р. Филлипсона, США и Великобритания координируют усилия по превращению английского языка в «мировой» и создают необходимую профессиональную инфраструктуру для достижения этой цели с 1930-х годов [9, р. 198], хотя Д. Кристал считает, что британский политический империализм послал англичан по всему миру еще в XIX веке [6]. Недавно в своем отчете Британский совет — культурная организация, занимающаяся распространением английского, — призвала к активизации усилий в области популяризации языка, хотя можно было бы этому и не призывать: английский язык сам себя популяризировал в современном мире.

Знание английского языка стало ценным товаром. Рост глобального взаимодействия за последнее столетие стимулировал спрос на более упорядоченную и эффективную связь через языковые границы. В деловом мире компании, стремящиеся к расширению своей деятельности на международном уровне, вынуждены искать способы преодоления таких различий экономически эффективными способами. Экономические и профессиональные стимулы сделали английский язык активом: «экспорт желаемой технологии часто сопровождается языком и культурой влиятельного производителя». [10, р. 33].

Следует отметить, что еще на рубеже XX — XXI веков многие общественные организации, предприятия, фирмы изменили свои корпоративные языки на общий английский, стремясь упростить общение. В ответ на эту ситуацию около миллиарда человек во всем мире изучают язык, в основном в надежде, что их языковые навыки повысят зарплату или они найдут лучшую работу. Государства также понимают, что англоязычная рабочая сила может помочь их экономикам интегрироваться и стать более конкурентоспособными на мировом рынке. [7, р. 132].

Энн Джонсон, утверждая вначале, что английский язык является империалистической и гомогенизирующей силой, наносящей ущерб культурному разнообразию мира, пришла к выводу, что английский язык постепенно отделяется от культуры своего происхождения и фактически способствует межкультурному диалогу [7, р. 136]. Она утверждает, что английский язык — это не только язык англосаксонских наций, но и общий язык

многих народов мира. Он использовался в повседневной жизни, в литературе во всех сферах человеческой деятельности. Сегодня более 80% контента, размещаемого в интернете, на английском языке, ведущие научные работы публикуются на английском языке. Она отмечает, что еще «в 1997 году 95% статей, проиндексированных в Сети науки Science Citation Index, были написаны на английском языке, несмотря на то, что только половина из них написана авторами, живущими в англоязычных странах» [7, р. 135]. Другие исследователи также отмечают, что публикации, написанные на других языках, оказывают значительно меньшее влияние, чем работы на английском языке.

Итак, английский язык и глобализация действуют как факторы притяжения друг для друга. Глобализация как процесс не может существовать вне развития и полного использования английского языка, и в то же время глобализация укрепляет позиции английского как глобального языка. Еще в конце XX века Д. Кристал утверждал, что глобальное сообщество не может эффективно функционировать без глобального языка. «Язык, — отмечает он, — приобретает подлинно глобальный статус, когда развивает особую роль, которая признается в каждой стране» [6, р. 3]. Учитывая этого фактор, английский язык следует признать глобальным языком. Д. Кристал считает, что английский язык международным языком в силу политической и военной мощи англоязычных стран и, прежде всего, США. Следует также учесть, что уже в XX веке экономика заменила политику в качестве главной движущей силы, а языком американского доллара был английский. [6, р. 9–10].

Итак, мы доказали, что английский язык является ярким примером глобализации. Английский язык можно считать глобальным языком, потому что, кроме английского, никакой другой язык не доминирует в международном бизнесе, научных кругах, СМИ, Интернете, международном воздушном и морском сообщении, а также во многих других сферах. И в то же время экспансия английского языка в мировое лингвокультурное пространство несет в себе и опасную тенденцию, связанную с разрушением национальных языков и культур.

Подводя итоги, отметим, что полярность мнений о глобализации английского языка отражает сложность проблемы, которая требует дальнейшего теоретического осмысления. На сегодняшний день нет однозначного мнения относительно перспективы этого языка как средства межнационального общения, однако можно уже говорить о том, что он становится вторым «родным» языком для наиболее образованного и социально активной части мирового сообщества. Количество людей, которые знают английский язык и для которых это профессионально необходимо в глобализованном мире, растет

и будет расти дальше. Однако, тотальное использование английского языка не только может со временем изменить состав и структуру лексики национальных языков, но и ограничить сферу их функционирования. Для того, чтобы сохранить современную языковую карту мира, всем участникам глобализационных процессов следует

придерживаться идеи культурного и языкового плюрализма, и тогда употребление «глобального» английского языка в эпоху новой цивилизации станет лишь средством установления контактов между людьми, а не механизмом разрушения их национальной идентичности, культурной самобытности и языкового сознания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березовская О. М. Кирьянова Л. Г. Тенденции этноязыковых процессов в условиях глобализации современного общества // Известия Томского политехнического университета. — 2009. — № 6. — С. 144–148.
2. Гусейнов А. А. Диалог культур: пределы культурологического анализа // Диалог культур в условиях глобализации: Пленарное заседание. — 2011. — 12 мая. — С. 61–65.
3. Чешков М. Глобализация: сущность, нынешняя фаза, перспективы // Pro et Contra — 1999. — № 4. — Т. 4. — С. 114–127.
4. Шестакова Н. А. Диалог культур в условиях глобализации // Лингвистические и экстралингвистические проблемы коммуникации: теоретические и прикладные аспекты: межвуз. сб. науч. тр. с междунар. участием. Вып. 7. — Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2009. — С. 364–367.
5. Шойер М. Диалог культур в условиях глобализации // Диалог культур в условиях глобализации: Пленарное заседание. — 2011. — 12 мая. — С. 205–207.
6. Crystal D. English as a global language. — UK: Cambridge University Press, 1997. — 212 p.
7. Johnson A. The rise of English: The language of globalization in China and the European Union // Macalester International. — 2009. — Vol. 22. — Article 12. — Pp. 131–168
8. Lukač Zoranić A., Fijuljanin F. English language as an instrument of globalization // International Conference on Economic and Social Studies, 10–11 May, 2013, Sarajevo. — Pp. 56–60.
9. Phillipson R. European language policy: An unmet sociolinguistic challenge // Sociolinguistica. — 2000. — № 14. — Pp. 197–204.
10. Salikoko S. M. Colonization, globalization, and the future of languages in the 21st century // International Journal on Multicultural Societies. 2002. — Vol. 4. — № 2. — Pp. 1–48.
11. Steger B. Globalization: A very short introduction. — UK: Oxford University Press, 2003. — 176 p.

© Стрижова Екатерина Валентиновна (ekstrizhova@yandex.ru), Герасименко Татьяна Леонидовна (gerasimenko_2005@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОРЯДКА СЛОВ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ¹

Ян Ли

Аспирант, Шанхайский университет иностранных
языков, г. Шанхай, КНР
790947428@qq.com

FUNCTIONAL FEATURES OF WORD ORDER IN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES

Yang Li

Summary. In this article constituent order in Russian and Chinese is compared from syntactical, semantic and pragmatic perspective. The present paper proposes three kinds of constituent order. They are grammatical, semantic and pragmatic ones. The author compares the semantic constituent order in Chinese and Russian and points out some principles.

Keywords: comparative study of Chinese and Russian languages; constituent order; semantic meaning, translation.

Аннотация. Данная работа посвящена описанию функциональных особенностей порядка слов в русском и китайском языках. Сравниваются основные функции порядок слов в двух языках с точки зрения синтаксического, прагматического и семантического аспекта. В статье анализируются несколько примеров о перестановке при переводе между русским и китайским языками в сфере предложения.

Ключевые слова: порядок слов, русский язык, китайский язык, перевод.

Порядок слов (далее ПС), линейная последовательность слов и словосочетаний в выражении естественного языка, а также закономерности, характеризующие такую последовательность в каком-либо конкретном языке. Целый ряд факторов определяет порядок слов в предложении при переводе между русским и китайским языками. Рассмотрим те из них, которые вызывают наибольшие трудности в связи с тем, что китайский язык — это язык аналитического типа с относительно твердым порядком слов в предложении, тогда как русский язык относится к языкам синтетического строя, а потому ПС в русском предложении свободнее, чем в китайском. И эти расхождения представляют значительные трудности при переводе.

Прежде чем приступить непосредственно к описанию функциональных особенностей ПС в русском и китайском языках, следует упомянуть о предыдущем исследовании. Можно отметить, что в лингвистике закономерности ПС изучаются в трёх основных направлениях в общем. Во-первых, ПС изучается с точки зрения актуального членения предложения, т.е. теории, созданной в 1940-е годы чешским лингвистом В. Матезиусом, в которой исследуется функциональный аспект языковой системы [В. Матезиус, 1967, С. 239–245]. Во-вторых, изучение ПС основывается на типологическом описании языков, предложенном Дж. Гринбергом в начале 1960-

годов [Дж. Гринберг, 1970. С. 114–162.]. Начало современному изучению типологии базового порядка составляющих в языках мира было положено во второй половине XX в. американским лингвистом Джозефом Гринбергом [Журинская М.А., 1990, С. 511–512]. В-третьих, ПС рассматривается с когнитивного аспекта. И предпринята попытка обозначить логико-семантический аспект порядка слов и описать синтаксические закономерности, обусловленные особенностями восприятия и логикой мыслительной деятельности говорящего [Портнова, 2010, С. 22–27].

ПС в русском языке выполняет три основные функции-грамматическую функцию, семантическую функцию и прагматическую функцию. В связи с этим мы сравниваем ПС в русском и китайском языках, исходя из этих трёх аспектов. И соответственно в данной работе выделяются три вида ПС в русском и китайском языках: грамматический, прагматический и семантический.

Грамматическая функция ПС понимается нами как средство организации словосочетаний и разграничения членов предложения. Грамматический ПС фокусируется на порядке компонентов фраз и предложений, и выполняет грамматическую или синтаксическую функцию по положению компонентов в предложении. Типология языков сделала выдающийся вклад в этой области. С точ-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке ШУИЯ, 上海外国语大学导师学术引领计划项目2017003

ки зрения типологии языков такие языки, как русский и китайский принадлежат к группе языков SVO, а также относятся к языкам с так называемым «свободным» ПС. Вообще же конструктивно-синтаксический ПС слов не очень характерен для русского языка, так как выражение грамматического значения осуществляется не при помощи ПС, а при помощи окончаний и служебных слов. Только в отдельных структурах ПС русского языка фиксированный. В таких случаях, грамматический ПС играет главную функцию. Например,

1. Мать любит дочь. / Дочь любит мать. Подлежащее в таких предложениях всегда находится на первом месте.
2. Я видел брата друга. / Я видел друга брата.
3. Пекин — столица КНР. / Столица КНР — Пекин.
4. Дать детям образование — цель моей жизни. / Цель моей жизни — дать детям образование. В предложениях, построенных по структурным схемам N1 — N1 и N1 — Inf, изменение порядка расположения компонентов в нейтральной речи свидетельствуют об изменении их синтаксических функций: подлежащие перекалифицируются в сказуемые, а сказуемые — в подлежащие.
5. Выступающий у нас артист вчера уехал. / Вчера выступавший у нас артист уехал.

В китайском языке ПС играет более важную синтаксическую роль, поэтому при изменении ПС изменяется синтаксическая функция или грамматическое значение слова, и тем самым изменяется и значение высказывания. Например:

1. 我/打了/小王 (Я бил Сяо Вана.); 小王/打了/我 (Сяо Ван бил меня.).
2. 太阳/红 (Солнце красное.); 红/太阳 (Красное солнце.).

Данная функция у ПС проявляется только в тех случаях, когда флексивных и иных служебных показателей недостаточно для определения грамматической функции того или иного компонента предложения.

Результаты исследования прагматического ПС сосредоточены в области актуального членения и других областях исследования. Как в русском, так и в китайском языке, ПС функционирует на уровне актуального членения. Однако из-за синтаксических ограничений китайского языка ПС в китайском языке фиксированный, и в меньшей степени для выражения актуального языка. В русском языке в большинстве случаев ПС определяется актуальным членением, а в китайском языке, из-за сильной формально-синтаксической функции ПС, для выделения коммуникативно значимого слова чаще всего используются частицы и выделительные обороты. Например,

1. Мальчик читает книгу. 小男孩在读一本书。
2. Книгу мальчик читает. 小男孩读的是书。

Однако в некоторых ситуациях и в русском, и в китайском языке ПС может функционировать на уровне актуального языка. Например, в предложении с переходным глаголом в зависимости от цели сообщения прямое дополнение и косвенное дополнение могут меняться местами. Дело в том, что в китайском языке прямое дополнение обладает большей свободой.

Семантическая функция ПС основывается на проблеме соотношения языка и логической семантики. Семантический ПС выражается как непрерывность и релевантность объекта вне языка во времени и пространстве. То есть в семантических функциях ПС отображает последовательность или значимость экстралингвистических объектов, и поэтому у него есть референтность. В первичной семантической функции ПС отражает последовательность событий («Он побывал в Минске и в Москве» — сначала в Минске, затем в Москве) или последовательность поступления информации. Отсюда проистекает и логико-связующая функция ПС, в силу которой в начале предложения ставятся слова, связывающие высказывание с предыдущим («При этих словах он возмутился»), обозначающие перебой повествования («Вдруг он вскочил»), описывающие предварительно общий фон события: временной, пространственный, эмоциональный и др. В своих вторичных семантических функциях ПС не отражает объективного следования событий или идей, а выражает иные значения неграмматического типа: ограничение понятия (дифференцирующий видовой член ставится ближе к родовому определяемому: «современный русский язык», а не «русский современный язык»), выступает в иерархической функции (слово, обозначающее более важный в данной или типичный в данной ситуации предмет, понятие и др., ставится раньше: «Москва, Минск и другие города СССР»), в эмфатической функции (на первое место выносятся то, что эмоционально, психологически оказывается более важным); к семантическим примыкает смыслоразличительная функция ПС — уточнение значения слова или словосочетания (ср. выражение приблизительности в русском языке: «два часа» и «часа два»).

Семантический ПС в русском и китайском языке соблюдает правило причинности, правило временной последовательности, правило когнитивного сходства и т.д. Например:

1) Не имея никаких средств к существованию, она стала работать корректором в типографии. (Марлинская)
因为没有谋生的方式, 她开始在一家印刷厂当校对员。(причина — следствие)

2) Сергей Иванович же вошел к матери гораздо позднее, попив чаю и полистав утреннюю газету... (А. Ананьев)

谢尔盖·伊万诺维奇喝完茶，浏览了一遍早报，很晚才到母亲房里去。(временная последовательность)

3. И она вышла, хлопнув дверь. (Т. Толстой)

他走了出来，砰地一声把门关上。(временная последовательность)

Кроме этого, когда в русском и китайском предложениях выражается одно и то же семантическое содержание, ПС в русском и китайском языках иногда следует различным правилам из-за различий в предложениях словообразования. Например:

1) Ей казалось, что она видела его где-то и когда-то, но при всем напряжении памяти вспомнить не могла.—из национального корпуса русского языка.

她觉得她曾在哪儿见过他，但压力之下想不起来了。

В предложениях русского языка обстоятельство места «где-то» находится перед обстоятельством времени «когда-то», а в предложениях китайского языка, наоборот.

2) Московский государственный университет—国立莫斯科大学

В словосочетании прилагательное слово «московский» находится перед словом «государственный», а в китайском языке, наоборот. Поэтому нужно переставить ПС при переводе.

3) Тем не менее сегодня она фактически выполняет функции заповедника — убежища для диких растений и животных (в том числе редких) и площадки для регулярных научных наблюдений.—из национального корпуса русского языка.

然而当今它实际上行使着保护区的功能，保护野生动植物...

Область обитания многих видов животных и растений сокращается.—из национального корпуса русского языка

许多动植物物种的栖息地正在减少。

В русском языке существуют два варианта «растений и животных» или «животных и растений», но в китайском языке, в словосочетании «动植物», слово «动» (животных) всегда находится перед словом «植» (растений)

5) Колёса двигает поршень, находящийся в цилиндре, куда поступает пар из котла.

蒸汽由锅炉进入汽缸，汽缸中的活塞就推动轮子旋转。

В этом примере, придаточное предложение в русском предложении «..., куда поступает пар из котла» перестали на первом месте в китайском предложении, а главное предложение в русском предложении «Колёса двигает поршень» перевели на втором месте в китайском предложении. Перестановка соблюдает порядок действия.

При сопоставительный анализе ПС в РЯ и КЯ должен разделяться на грамматический, семантический и прагматический ПС. По характеристикам, грамматический и семантический ПС принадлежат к языковой системе. Прагматический ПС принадлежит к речевой системе или вербальной коммуникации, и является репрезентацией под ограничениями первых двух. ПС ограничивается грамматикой, регулируется прагматической, и зависит от семантически. Они конкурируют друг с другом, но не обязательно действуют одновременно. Расположение определенного порядка слов обычно является результатом доминирующего принципа какого-то порядка слов.

Перестановка как вид переводческой трансформации — это изменение расположения (порядка следования) языковых элементов в тексте перевода по сравнению с текстом подлинника. Элементами, способными подвергаться перестановке, являются обычно слова, словосочетания, части сложного предложения и самостоятельные предложения в строе текста [Бархударов, 1975, с. 191]. Как вид переводческой трансформации, перестановка встречается весьма часто, однако, обычно сочетается с разного рода грамматическими и лексическими заменами. Перестановка обусловлена различиями двух языков, провоцирующих межъязыковое преобразование и исключаящих буквальный перевод. Единицами перестановки при переводе являются слова, словосочетания, и большие единицы предложений. Л. А. Черняховская утверждает, что в высказывании имеются формально-грамматическая и информационная структуры, которые сосуществуют в высказывании и являются некой основой друг друга [Черняховская, 1976, с. 14–42]. Поэтому Важным также изучение ПС при переводе групп предложений (сверхфразовых единств).

Например,

1) Жаропрочное надо иметь здоровье (а), чтобы в этом пекле с упоением и азартом гонять мяч (б), когда даже в тени душно, как в печи (в).

这里，蹲在背阴的地方，也像在火炉里一样，热得人喘不过气来(в)，要在这样的烈日下，劲头十足地踢球、抢球(б)，那非得有一副耐高温的体格才行(а)。

Порядком оригинала является (а)-(б)-(в), а в переводе (в)-(б)-(а). Такой вариант перевода соответствует логическими требованиями.

Поэтому при переводе, надо учитывать о том, что какие информации оригинал выражает, и что он подчеркнет. Например,

1) В осажденном городе выдающийся советский композитор Д. Шостакович написал свою знаменитую «Ленинградскую симфонию», которая была впервые исполнена в Ленинграде тогда же, в дни блокады.

В этой осажденной городской, Советский композитор Шостакович написал свою знаменитую «Ленинградскую симфонию», которая была впервые исполнена в Ленинграде тогда же, в дни блокады.

На основании функции прагматической ПС фокусом оригинала является время, тогда симфония исполнена. При переводе, такой структур предложения “是...的” в китайском языке можно выполнить эту функцию и подчеркнет информации оригинала.

Ещё пример,

2) В детстве я не думал, что письмо можно получать от мамы.

Первый вариант, 小时候, 我没想过能收到妈妈的信。

Второй вариант, 小时候, 我没想过信还能从妈妈这儿收到。

Оба два варианта перевода правильны. Но учитывая, что рема оригинала является «от мамы», и второй вариант проявляет такую информацию, поэтому второй вариант лучше.

3) Цветы и трава были и под дубом, но он все так же, хмуясь, неподвижно, уродливо и упорно, стоял посреди их.

Первый вариант: 花花草草也在橡树下, 但它还是那样, 皱着眉头, 一动也不动, 丑陋而又固执地立在花草中间。

Второй вариант: 橡树底下也同样是鲜花绿草, 可橡树还是老样子, 皱着眉头, 一动也不动, 丑陋而又固执地立在花草中间。

В оригинале, частица «и» перед словосочетанием «под дубом», и объясняет о том, что «под дубом» является ремой, поэтому второй вариант “橡树底下也…….” правильный.

Таким образом, ПС является основным синтаксическим средством установления грамматических связей между словами. С помощью ПС не только устанавливаются связи, но и выражаются семантическую и прагматическую функцию. Результаты сопоставительного анализа ПС русского и китайского языка позволяют отметить сходства и различия между ними, и сделать дидактическую работу в дальнейшем обучении русскому языку как иностранному для китайских студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод. М.: Международные отношения, 1975. 240с.
2. Дж. Гринберг. Некоторые грамматические универсалии, преимущественно касающиеся порядка значимых элементов: Новое в лингвистике, выпуск 5, М.: Прогресс, 1970. с. 114–162.
3. Журина М. А. Типологическая классификация языков (рус.) // Лингвистический энциклопедический словарь. Гл. ред. В. Н. Ярцева.— М.: Советская энциклопедия, 1990. с. 511–512.
4. В. Матезиус. О так называемом актуальном членении предложения. // Пражский лингвистический кружок, М.: Прогресс, 1967, с. 239–245.
5. Портнова Т. Ю. К проблеме соотношения языка и логики // Вестник Иркутского регионального отделения Академии Наук Высшей Школы России. 2010. № 1 (16). с. 22–27.
6. Черняховская Л. А. Перевод и смысловая структура. М.: Международные отношения, 1976, 264 с.
7. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/index.html>.
8. 陈洁. 汉俄语语义语序对比与翻译转换[J]. 中国俄语教学, 2018 (10): 8 – 15页.
9. 杨仕章. 孙岚. 牛力红. 俄汉误译举要[M]. 北京: 国防工业出版社, 2008.

© Ян Ли (790947428@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НАШИ АВТОРЫ

Agarova E. — Ph.D., Associate Professor, Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, St. Petersburg
petrovskaya.elen@mail.ru

Ajkasheva O. — Post-graduate student, Elabuga Institute of Kazan Federal University
Barkusela@mail.ru

Akimova K. — Michurinsk State Agrarian University

Akimova N. — Educator of the highest category, TOGUZ «Michurinsky children's sanatorium «Swallow»; chemistry and biology teacher, MBOU secondary school № 7 of the city of Michurinsk, Tambov region

Angelova M. — Ph. D. (history), associate professor, North Caucasus Federal University (branch) in Pyatigorsk
ang-mar@mail.ru

Anurova T. — Teacher, Prokhorov Children's School Of Arts; postgraduate, Belgorod state national research University
tatjana.anurova@yandex.ru

Ayvazyan O. — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Kuban State University of Physical Education, Sports and Tourism, Krasnodar, Russia
O.O.Ayvazyan@mail.ru

Bakshiev A. — Candidate of historical sciences, associate professor, Krasnoyarsk state medical university named after professor V.F. Voyno-Yasenetsky
baksh-ai@yandex.ru

Baranov N. — Saint-Petersburg State University of Civil Aviation
nbaranov@yandex.ru

Basharan V. — Applicant, Kazan (Volga Region) Federal University
vinercik@gmail.com

Bashkirova K. — Applicant, assistant, Kazan Federal University
c.b-carina@yandex.ru

OUR AUTHORS

Beteva M. — Krasnoyarsk state medical University named after Prof. V. F. Voyno-Yasenetsky of the Ministry of health of Russia
beteva96@yandex.ru

Bruskova R. — Aspirant, Kirov military medical academy (Saint Petersburg)
rakhil.bruskova@gmail.com

Bukat D. — Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
bukat.dasha@gmail.com

Chepikov E. — Candidate of Philosophy, associate professor, Far-Eastern Law institute of the, Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Khabarovsk)
chepikov_ev@mail.ru

Davletbaeva D. — Doctor of Philology, Professor, Kazan Federal University
dianadi@bk.ru

Deng Wanlin — Beijing University of Foreign Languages, BEIJING, CHINA
943269509@qq.com

Fersman N. — Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
natdia@list.ru

Gerasimenko T. — Senior lecturer, Plekhanov Russian University of Economics
gerasimenko_2005@mail.ru

Goroshko O. — Ph. D. (history), associate professor, North Caucasus Federal University (branch) in Pyatigorsk
goroshko_olenka@mail.ru

Hao Shouming — Graduate student, Pacific State University (Khabarovsk)
shouming331@126.com

Ignashina Z. — Senior teacher, Financial University under the government of the Russian Federation
tirroleland@mail.ru

Irkhina I. — Doctor of Pedagogical Sciences, Belgorod state national research University
irhina@bsu.edu.ru

Ivanova E. — Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Amur State University (Blagoveshchensk)
2009_irbis@mail.ru

Kalimullina F. — Candidate of historical Sciences, leading researcher, Institute of Tatar Encyclopedia and Regional Studies Tatarstan Academy of Sciences (Kazan)
kfirdaus@list.ru

Kitunina N. — Candidate of Philology, docent, Kirov military medical academy (Saint Petersburg)
kitunina@mail.ru

Klyucharov I. — Candidate of medical Sciences, associate Professor, Federal state Autonomous educational institution of higher education «Kazan (Volga) Federal University»
klyucharovi@outlook.com

Kolmakov V. — Candidate of philosophy, associate professor, Krasnoyarsk state medical university named after professor V.F. Voino-Yasenetsky
vu-kolmakov@yandex.ru

Komzolova A. — Candidate of historical sciences, senior researcher, Saint Petersburg State University; researcher, Institute of Scientific Information for Social Sciences of the Russian Academy of Sciences (Moscow)
amok.1863@mail.ru

Korneeva G. — Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Senior Researcher, Khakass State Research Institute of Language, Literature and History
galyna.kor@yandex.ru

Kornienko E. — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Northern State Medical University
er-kor@mail.ru

Kulik A. — Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Peoples' Friendship University of Russia
pesochek08@mail.ru

Kustov D. — Applicant, Senior Lecturer, Ryazan Guards Airborne Command School named after Army General F.V. Margelov
denis9547249@yandex.ru

Kuznetsova D. — Assistant, Krasnoyarsk state medical University named after Prof. V. F. Voino-Yasenetsky of the Ministry of health of Russia
dashsemch@mail.ru

Levitskaya Y. — Teacher, Vologda institute of law and economy
missnemo@ya.ru

Liapidovskaya M. — Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Russian State Hydrometeorological University, Saint-Petersburg
neforis@mail.ru

Luneva T. — Candidate of technical sciences, associate professor, Siberian state university of science and technology named after academician M.F. Reshetnev
luneva@sibsau.ru

Lunев V. — Candidate of sociological sciences, associate professor, Siberian federal university
vladimirL1@yandex.ru

Makarenko T. — Doctor of medical Sciences, associate Professor, Krasnoyarsk state medical University named after prof. V. F. Voino-Yasenetsky of the Ministry of health of Russia
makarenko7777@yandex.ru

Maletin E. — Senior lecturer, Saint-Petersburg state University
gtskeugen@yandex.ru

Malyshkina E. — Ph. D. (history), associate professor, North Caucasus Federal University (branch) in Pyatigorsk
soft_25@mail.ru

Mendot E. — Candidate of pedagogic Sciences, associate Professor, Tuvan state University, Kyzyl, Tuva, Russian Federation

Mendot E. — Senior lecturer, Tuvan state University, Kyzyl, Tuva, Russian Federation

Mendot I. — Candidate of pedagogic Sciences, senior teacher, Tuva state University, Kyzyl, Tuva, Russian Federation
menella2013@yandex.ru

Mikheeva N. — Doctor of philological Sciences, Professor, Peoples' friendship University of Russia

Mongush V. — Educator, FSEE «Kyzylskaya presidential cadet school» Kyzyl, Republic of Tuva, Russian Federation

Orlova E. — Candidate. of pedagogical sciences, Khabarovsk state Institute of culture
grafdekukuruzo51@mail.ru

Pan Tai — People's Friendship University
18292955584@qq.com

Perebinos I. — PhD in History, Associate Professor, Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penal Service of Russia
uliaperebinos@mail.ru

Pokrovskaya E. — PhD, Associate professor, Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics
pemod@yandex.ru

Popadinetc S. — Graduate student. Pacific State University (Khabarovsk)
popadi77@mail.ru

Prokoptseva N. — Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Far-Eastern Law institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Khabarovsk)
azp_prokoptsev@mail.ru

Putilov A. — Senior lecturer, Moscow University of the Ministry of the Interior of the Russian Federation named after V.Y. Kikot
artur-putilov@mail.ru

Pyankova T. — Ph.D. in Philology, Associate Professor, Sochi State University
tvyankova@yandex.ru

Raitina M. — PhD, Associate professor, Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics
raitina@mail.ru

Rakhinskiy D. — Doctor of philosophy, professor, Krasnoyarsk state agrarian university
siridar@mail.ru

Solntsev I. — Applicant, Institute of pedagogy, psychology and social problems, Kazan, Russia
allasoln@yandex.ru

Stepanov V. — Doctor of historical sciences, leading researcher, Institute of Economy, Russian Academy of Sciences, (Moscow)
valerij-stepanov@mail.ru

Strizhova E. — Senior lecturer, Plekhanov Russian University of Economics
ekstrizhova@yandex.ru

Suleymanov A. — Institute for Humanitarian Research and the Problems of Small Indigenous Peoples of the North, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (Yakutsk)
alexas1306@gmail.com

Volovikova L. — K.philol.n, Associate Professor, Michurinsk State Agrarian University
lav-z@bk.ru

Vostriakov L. — Doctor of Political Sciences, Professor, Saint Petersburg State University of Culture
lev-vostriakov@yandex.ru

Wang Yang — Jiangsu Normal University (China)
eyuwangyang@mail.ru

Yang Li — Postgraduate, Shanghai International Studies University, Shanghai
790947428@qq.com

Zinyatova M. — Candidate of Philosophy, associate professor, Far-Eastern Law institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Khabarovsk)
kaf_sgied@mail.ru

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 допускаются.
- ◆ 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).

