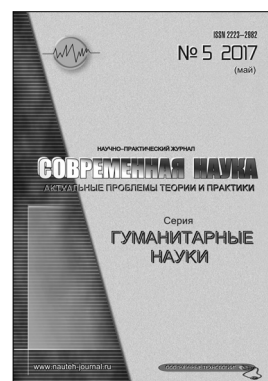




№ 5 2017 (май)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Scientific and practical journal

**Редакционный совет**

- В.Л. Степанов** – д.и.н., профессор, Институт экономики РАН
Ю.Б. Миндлин – к.э.н., доцент, МГАВМиБ им. К.И. Скрябина
Э.Н. Алиева – д.ф.н., профессор, МИЭП
А.П. Миньяр–Белоручева – д.ф.н., профессор, МГУ им. Ломоносова
М.В. Михайлова – д.ф.н., профессор, МГУ им. М.В.Ломоносова
Я.М. Нейматов – д.п.н., профессор, Фонд развития инновационных технологий РФ
Н.О. Осипова – д.ф.н., профессор, Московский гуманитарный университет
В.В. Петрусинский – д.п.н., профессор, РАНХ и государственной службы при Президенте РФ
Г.М. Пономарева – д.филос.н., профессор, МГУ им. М.В.Ломоносова
Н.Л. Пушкарева – д.и.н., профессор, Институт этнологии и антропологии РАН
А.И. Савостьянов – д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет
А.С. Сенявский – д.и.н., г.н.с. ИРИ РАН,
В.И. Тюпа – д.ф.н., профессор, Институт филол. и истории РГГУ
А.Е. Чирикова – д.соц.н., г.н.с., Институт социологии РАН
В.Н. Шаленко – д.соц.н., профессор РГСУ
Н.А. Шведова – д.полит.н., профессор, ИСК РАН
Н.М. Щедрина – д.ф.н., профессор, МГОУ
С.Н. Ханбалаева – д.ф.н., МГИМО
С.А. Экшлут – д.филос.н., профессор, ИВИ РАН
Н.В. Юдина – д.ф.н., профессор, ректор Владимирского филиала ФУ при Правительстве РФ

В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ,
ПЕДАГОГИКА,
ФИЛОЛОГИЯ

Журнал издается с 2011 года

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
VIP Studio ИНФО (www.vipstd.ru)

Подписной индекс издания
в каталоге агентства «Пресса России» – 80015

В течение года можно произвести
подписку на журнал непосредственно в редакции.

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 29.05.2017 г.
Формат 84x108 1/16
Печать цифровая

Заказ № 0000
Тираж 2000 экз.

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
http://www.vipstd.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.

ISSN 2223-2982



СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

ИСТОРИЯ

И.А. Агакишиев – История и проблемы в газовой промышленности Азербайджана в 90-е годы XX века
I. Agakishiyev – The history and problems of gas industry of Azerbaijan in the 1990s 4

И.А. Агакишиев – Технологические и политэкономические проблемы добычи нефти на Каспии в 90-е годы XX века
I. Agakishiyev – Technologic and political-economic problems of oil production on the Caspian Sea in the 1990s 7

П.В. Акульшин, Н.П. Филиппова – Негласный комитет и реформа Сената в начале правления Александра I
P. Akulshin, N. Filippova – Secret Committee and Senate reformation at the beginning of Alexander I's reign 11

Е.А. Запевалова – Благотворительная и просветительская деятельность женщин в Нижегородской губернии во второй половине XIX века
E. Zapevalova – Charitable and educational activity of women in the Nizhny Novgorod province in the second half of the 19th century 14

Л.С. Зейтуньян – Панисламистская доктрина как один из факторов эскалации насилия армянского населения в Османской империи
L. Zeytunyan – Pan-Islamic doctrine as one of the factors of escalation of violence of the Armenian population in the Ottoman Empire 18

Д.С. Логинов – О современном состоянии вопроса о происхождении индоевропейцев
D. Loginov – About the current state of the question of the origin of Indo-Europeans 22

И.А. Мамаев – Российская империя и ее национальная политика: опыт реализации проекта по унификации имперских окраин на примере Царства Польского
I. Mamaev – The Russian empire and its national policy: realization of the imperial project on territories harmonization on the example of the Kingdom of Poland 27

Т.А. Моисеева – Особенности формирования системы снабжения лекарственными препаратами аптек Симбирской губернии в земский период
T. Moiseeva – Features of formation of system of drug procurement pharmacy in Simbirsk zemstvo period 32

М.Л. Половинкина – История чиновничества: роль, факты, реалии
M. Polovinkina – History of the bureaucracy: role, facts, realities 36

Хамидуллин Б.Л. – Вклад Ш.Ф. Мухамедьярова в историографию Казанского ханства
Khamidullin B. – The S.F. Mukhamediarov contribution to the historiography of the khanate of Kazan 39

А.В. Шипилов – Вопросы истории киргизско-российских взаимоотношений в учебной и научной литературе суверенного Киргизстана
A. Shipilov – The history questions of the Kyrgyz-Russian relations in educational and scientific literature of sovereign Kyrgyzstan 43

ПЕДАГОГИКА

Л.В. Алексеева, Г.Ю. Зверева – К вопросу об оценивании и способах диагностики предметных результатов школьников по истории (теоретико-методический аспект)
L. Alekseeva, G. Zvereva – The issue of assessment and the methods of diagnosis of subject results of pupils in history (theoretical-methodological aspect) 48

С.П. Бурдынская – Особенности построения образовательной программы по иностранному языку для магистров по направлению подготовки "Психология"
S. Burdynskaya – Peculiarities of educational programme construction for masters of psychology 52

А.П. Воробьев, М.Г. Цыренова – Организация проектной деятельности при изучении истории Холокоста: опыт Республики Бурятия
A. Vorobiev, M. Tsyrenova – The organization of project activities in the study of the history of the Holocaust: the experience of the Republic of Buryatia 57

Го Цзинюань – Проблемы в учебно-профессиональном общении на русском языке с китайскими учащимися-филологами (по результатам анкетирования преподавателей-русистов)
Guo Jingyuan – Problems in the teaching of professional communication in Russian language with Chinese students-philologists (results of the survey of teachers-specialists in Russian philology) 61

Г.Ю. Зверева – О диагностике предметных результатов старшеклассников по истории (субъективный взгляд на объективные итоги одного эксперимента)
G. Zvereva – On diagnosis subject results of pupils in history (the subjective view of the objective results of one experiment) 65

Д.М. Калугин, В.Ф. Усманов – Анализ взглядов на самореализацию подростков в условиях соуправления учреждения дополнительного образования
D. Kalugin, V. Usmanov – Analysis of views on self-realization of teenagers in the conditions of co-management institutions of additional education 68

№ 5 2017 (май)

CONTENTS

Г.С. Пырченкова – Использование мультимедийной презентации в игровых видах занятий по иноязычному обучению руководителей органов внутренних дел

G. Pyrchenkova – The use of multimedia presentation in the game-based foreign language education of police leadership . . .72

О.Н. Ручка – Проектная деятельность подростков как метод интеграции содержания предметных компонентов гуманитарного образования (на примере творческого проекта)

O. Ruchka – The project activity of adolescents as a method of integration of the content of the substantive component of humanitarian education (on the example of a creative project) .78

Н.А. Семешко, М.О. Коростелева – Просветительская направленность творческой деятельности музыканта

N. Semeshko, M. Korosteleva – Educational focus of creative activity of the musician82

И.В. Хайрутдинова – Специфика формирования иноязычной коммуникативной компетенции руководителей органов внутренних дел

I. Khairutdinova – Specific character of formation of the foreign language communicative competence of police leadership86

ФИЛОЛОГИЯ

О.В. Альгина – Лексические особенности викторин как дополнительного способа воздействия на аудиторию в английской газетной статье

O. Algina – Lexical characteristics of quizzes as additional means of influence on recipients in English newspaper articles91

Сюй Бинцзе – Лексико-фразеологическое поле терминологического типа как способ системной организации языковых единиц (на примере ЛФП "Литература")

Xu Bingjie – Lexical-phraseological field of terminological type as a method of system organization of language units (on the example of LFP "Literature")96

Е.А. Верменская, Н.Ю. Климова – Продвижение русского языка и образования на русском языке посредством развития волонтерского движения

E. Verenskaya, N. Klimova – Promotion of Russian language and education in Russian through the development of the volunteer movement100

Гун Цзиньсун – К вопросу о переводе конструкций с русскими причинными предложениями на китайский язык

G. Jingsong – The question about Chinese translation of Russian constructions with causal prepositions104

Т.Я. Заглядкина, А.Н. Зарипова, О.В. Акимова – Реализация концепта "доцент" в языковом сознании участников академического общения

T. Zaglyadkina, A. Zaripova, O. Akimova – Implementation of the concept "associate professor" in the linguistic consciousness of the participants in academic discussions107

Г.М. Сабирова – Роль мотива насилия в романе "Сын Америки" Ричарда Райта

G. Sabirova – The motive of violence in Native Son by Richard Wright111



Г.М. Сабирова – Женские образы в романе "Цвет пурпурный" Элис Уокер

G. Sabirova – Female images in the novel The Color Purple by Alice Walker114

Сунь Личжэнь – Типология женских образов и "женский идеал" в романах И.А. Гончарова

S. Lizhen – Typology of female images and the "ideal woman" in the novels of I.A. Goncharov116

Н.П. Сюткина, С.В. Шустова – К вопросу о функционировании эмотивных каузативов немецкого языка

N. Syutkina, S. Shustova – On the issue of emotive causative verbs functioning in the German language121

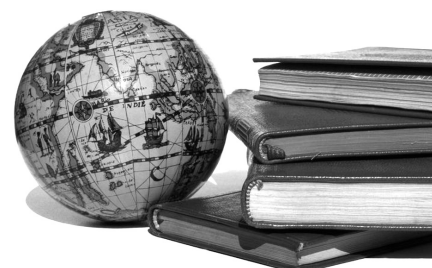
Л.С. Шабанова, Е.В. Сумбатянц – О преодолении языкового барьера при обучении иностранному языку студентов-нелингвистов

L. Shabanova, E. Sumbatyants – Different methods of teaching to overcome the language barrier for the students of a non-linguistic university125

ИНФОРМАЦИЯ

Наши Авторы / Our Authors128

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале130



ИСТОРИЯ И ПРОБЛЕМЫ ГАЗОВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ АЗЕРБАЙДЖАНА В 90-е ГОДЫ XX ВЕКА

THE HISTORY AND PROBLEMS OF THE GAS INDUSTRY OF AZERBAIJAN IN THE 1990s

I. Agakishiyev

Annotation

The article is dedicated to problems of the gas industry of Azerbaijan in the 1990s. It analyzes efforts on elimination of natural gas deficit and on gas production scale-up, as well as an impact of the world energy crisis on the oil-and-gas industry of Azerbaijan, as a result of which natural gas production was concentrated in the sphere of major companies.

Keywords: Oil, gas, Azergaz, SOCAR, oil refinery, Statoil, Shah Deniz.

Агакишиев Исмаил Аловсат оглы
К.ист.н., доцент ист. фак. Московского
государственного университета
им. М.В. Ломоносова

Аннотация

Статья посвящена проблемам газовой промышленности Азербайджана в 1990-е годы. Анализируются попытки ликвидации дефицита природного газа и увеличения его добычи, также влияние мирового энергетического кризиса на нефтегазовую отрасль республики, что в итоге привело к концентрации производства природного газа на крупных предприятиях.

Ключевые слова:

Нефть, газ, Азеригаз, ГНКАР, НПЗ, Статойл, Шахдениз.

Газовая промышленность Азербайджана в условиях быстрого роста фактического потребления газа с конца 80-х гг. XX века, существовала исключительно за счет поставок импортного газа из Туркмении и Ирана. С 1994 г., после прекращения поступления газа в Азербайджан в связи с экономическим кризисом и отсутствием средств для его оплаты, в республике резко обострился дефицит газа, между тем в годы советской власти страна была полностью обеспечена этим топливом. Отсутствие инфраструктуры в северной части территорий Ирана, приграничных с Азербайджанской Республикой, и ограниченные возможности внутренних инвестиций в Иране и Азербайджане не позволяли богатому запасами природного газа Ирану делать поставки в соседнюю республику. В этих условиях единственным решением проблемы дефицита природного газа состояло в увеличении добычи собственной продукции. Но добыча нефти и газа с 1991 г. неуклонно уменьшалась. В течение 1996 г. республика продолжала испытывать дефицит природного газа, что было обусловлено падением его добычи до 94,9% от уровня 1995 г. – всего было добыто 6 304,6 млн. куб. м [1].

В 1996 г. газом в полном объеме обеспечивалось лишь 7 районов республики и главные города – Баку и Сумгаит. Газовые счетчики на промышленных предприятиях устарели, и в результате этого увеличивалось нерациональное потребление газа. Ситуация усугублялась проблемами в обеспечении страны электроэнергией, экономическим спадом и внутривластной неста-

бильностью. Для увеличения добычи газа в 1996 г. удалось получить от Всемирного банка (Вашингтон) кредит в рамках проекта частичной реабилитации газовой системы Азербайджана в размере 20,2 млн. долларов. За год цены на газ были подняты в четыре раза в целях устранения разницы между себестоимостью газа и низкими ценами, по которым это топливо продавалось населению.

В 1996 г. была осуществлена структурная перестройка в госкомпании "Азеригаз". Ее преобразовали в акционерное общество закрытого типа, была организована высокоэффективная система учета потребления газа населением. Оппозиция уверяла, что республику можно полностью обеспечить природным газом при использовании внутренних ресурсов, но в то время это было нереально. По свидетельству премьер-министра Артура Расизаде, расчеты показывали, что для удовлетворения минимальной потребности республики необходимо было 9–10 млрд куб. м газа в год. Во времена СССР промышленные предприятия и население Азербайджана ежегодно потребляли до 12 млрд куб. м природного газа [2, с. 58]. Это означало необходимость увеличения объемов добычи газа как минимум вдвое. Правительство республики пыталось решить эту проблему путем передачи инвесторам нефтяных и газовых месторождений и освоения запасов попутного и природного газа в оффшорных месторождениях. При содействии Европейского Союза были разработаны абонентские системы оплаты.

Хотя в 1996 г. ГНКАР впервые за последние годы не удалось выполнить план по добыче газа, именно в этом году были заложены основы для преодоления кризиса в газодобывающей сфере. 4 июля 1996 г. было подписано историческое соглашение по совместной разработке газоконденсатной площади "Шахдениз". Также ГНКАР начала переговоры с норвежской компанией "Статойл" относительно газовой части месторождений "Бахар" и "Бахар-2" и подписала соглашение о проведении комплексного исследования газовой индустрии Азербайджана [3, с. 74]. С 1997 г. ГНКАР начала получать у АМОК бесплатный попутный газ [4, с. 31]. В середине 90-х годов XX века были проведены исследования перспектив развития газовой промышленности Азербайджана с норвежской компанией "Статойл", которая подготовила и представила ГНКАР и "Азеригаз" доклад по этой теме. В докладе были рассмотрены перспективы производства газа, спрос на него в реальном секторе экономики, динамика изменений цен на газ, потенциал рынка реализации азербайджанского природного газа.

Приоритет в инвестициях согласно этому документу отдавался реконструкции газового сектора с улучшением разведки и добычи природного газа. На втором этапе следовало восстановить газовую инфраструктуру и провести маркетинг на международном уровне. Анализ причин провала плана ГНКАР по газодобыче на 1997 г. приводит к выводу о нехватке средств в этой отрасли. ГНКАР еще в 1995 г. просила 50 млн долларов на покупку необходимого оборудования для бурения новых и реабилитации старых скважин. Однако свободного капитала для этой отрасли у республики не было. Одним из вариантов преодоления энергетического кризиса в стране была поставка так называемого сжиженного газа (технического бутана). В условиях финансовых трудностей это давало возможность доставлять это топливо потребителям в баллонах без постройки дорогостоящих трубопроводов.

ГНКАР продавала бытовой сжиженный газ через СП "Азтургаз", созданный 15 ноября 1995 г. совместно с турецкой компанией "Алтынташ". Газ производился на Азербайджанском газоперерабатывающем заводе. Его продажа малым предприятиям имела огромное значение. Продажу топлива в баллонах "Азтургаз" начал в мае 1996 г. Служба по продаже газа была открыта в 80 пунктах Азербайджанской Республики. Азербайджано-турецкая компания финансировала постройку Гарадагской газонаполнительной станции [5]. Завод был восстановлен из металлолома, но не работал в полную мощность. Вместо 6 млрд перерабатывалось 2 млрд куб. м газа в год. По существующим технологиям можно было перерабатывать газ при давлении в 40 атмосфер, а все газовые месторождения находились в поздней

стадии переработки: газ добывался при давлении 10–12 атмосфер.

С января 1995 г. был прекращен прием с газовой жемчужины Азербайджана "Бахар" из-за отсутствия там газокompрессорной станции, строительство которой планировалось еще в 1987 г. Таким образом, фактически это богатое месторождение было потеряно. В условиях отсутствия необходимых средств и ветхости трубопроводов под риском оказалось поступление газа и с других месторождений, вынужденных часто снижать давление в трубах до 15 атмосфер из-за аварийного состояния газопроводов. "Азеригаз" не был в состоянии заложить даже несколько километров трубопровода. Было необходимо перепоручить эту задачу ГНКАР. "Азнефтеяджаг" получала также нефтехимический сжиженный газ, т.е. отходы нефтепереработки, которые после дополнительной очистки и обогащения пропаном можно использовать как бытовой газ. В советские годы эту продукцию поставляли в сумгаитские нефтехимические комплексы. Там из жидкого газа выделяли ценные компоненты, а пропан-бутановую смесь продавали населению как бытовой газ. Продолжалось это и в начале 1990-х гг., но небольшими объемами.

Нефтехимический сжиженный газ – это не бытовой газ, получаемый от переработки природного. Это не только топливо, но и ценное сырье для вторичной переработки. Из него получается бензин, а также качественные компоненты к присадкам для смазочных масел и другие высокоценные продукты глубокой переработки. В 1997 г. ГНКАР вынужденно работала на мазутном топливе, что отрицательно отразилось на рентабельности предприятия. Вследствие отсутствия достаточного объема сырой нефти (20 млн тонн) загруженности заводов составляла 40–45%. Происходившее в последние десятилетия падение объемов добычи нефти и газа в Азербайджане привело к снижению темпов развития всей экономики.

В годы советской власти дефицит местного сырья покрывался за счет импорта туркменской, западносибирской и казахской нефти. Уменьшение объемов переработки нефти привело к диспропорции мощностей отдельных, образующих единую технологическую цепочку установок, как по масличной, так и по топливной схеме, что и повлекло за собой снижение качества выпускаемой продукции. Другая большая проблема, и не только для нефтепродуктов – отсутствие платежеспособности рынка. На внутреннем рынке потребители были не в состоянии оплачивать товар. Предприятия, в которые нефтепродукты должны были поступать бесперебойно по распоряжению Кабинета министров, являлись основными должниками. Добываемые в 1990-е гг. объемы газа, даже с учетом контрактного газа, были

недостаточны для удовлетворения внутреннего потребления вплоть до 2010 г. Намечившийся экономический рост должен был еще более увеличить эти потребности.

В конце 1998 г., после неудачных попыток США и Великобритании восстановить относительный статус-кво путем бомбежек Ирака, энергетический кри-

зис окончательно вошел в стадию стагнации. Особенно сильно он ударил по мелким предприятиям. Средние и крупные компании в условиях кризиса вынуждены были объединяться, а малые, не выдержав конкуренции, самоликвидировались, что ускорило концентрацию газового производства в крупных предприятиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Mulkiyyet. 1997. 30 января 1997.
2. Нефть России. 2001. № 5.
3. Нефть России. 1999. № 9.
4. Нефть России. 2000. № 10.
5. Бакинский рабочий. 1997. 26 ноября.

© И.А. Агакишиев, (almatmater412@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова



ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ И ПОЛИТЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ДОБЫЧИ НЕФТИ НА КАСПИИ В 90-е ГОДЫ XX ВЕКА

TECHNOLOGIC AND POLITICAL-ECONOMIC PROBLEMS OF OIL PRODUCTION ON THE CASPIAN SEA IN THE 1990-s

I. Agakishiyev

Annotation

The article is dedicated to technologic and political-economic problems of oil production on the Caspian Sea in the 1990s. It analyzes a process of establishment of modern technological and technical infrastructure of the oil industry in the Azerbaijani sector of the Caspian Sea in consort with foreign oil companies, as well as economic competition for new investments.

Keywords: oil, gas, oil contract, joint companies, SOCAR, oil fields, the Caspian Sea.

Агакишиев Исмаил Аловсат оглы
К.ист.н., доцент ист. фак. Московского
государственного университета
им. М.В. Ломоносова

Аннотация

Статья посвящена технологическим и политэкономическим проблемам добычи нефти на Каспии в 1990-е годы. Анализируется процесс создания современной технологической и технической инфраструктуры нефтяной промышленности в азербайджанском секторе Каспия совместно с зарубежными нефтяными компаниями, а также экономическая конкуренция в борьбе за новые инвестиции.

Ключевые слова:

Нефть, газ, нефтяной контракт, совместные предприятия, ГНКАР, месторождения, Каспий.

Добыча нефти в глубинных пластах моря требует соответствующих технологий и технического обеспечения. В связи с увеличением количества контрактов ключевым звеном в добыче становится задача модернизации самоподъемных плавучих буровых установок (СПБУ). Современная технологическая и техническая инфраструктура нефтяной промышленности – сложная и дорогостоящая система, обеспечивающая ежедневную бесперебойную добычу, переработку и доставку миллионов баррелей нефти потребителям во всех концах мира. Применяемую технологию в энергетической сфере по своему уровню можно сравнить с космической промышленностью. Нефтяникам приходится работать в море или в условиях вечной мерзлоты, и сам характер работ требует высочайшего технологического уровня оборудования и высокой квалификации специалистов.

Буровые платформы в море представляют собой современное инженерное чудо, которое должно противостоять ураганам и тайфунам. Анализ ствола скважины предполагает применение нейтронного оборудования и гамма-излучения для регистрации кривых сопротивления на месте бурения скважины. В азербайджанском секторе Каспия работало 33 компании из 11 стран, и большая часть их конкурировала на мировом рынке [1, с. 59]. Страны или компании, которым принадлежали буровые установки, имели большие преимущества. Подтвердить или опровергнуть предполагаемые объ-

емы запасов нефти можно только с применением полупогружных (ППБУ) и самоподъемных (СПБУ) буровых установок. Необходимо учитывать, что с помощью одной ППБУ можно пробурить в среднем не более трех скважин.

Государственная нефтяная компания Азербайджанской Республики (ГНКАР) предложила зарубежным компаниям, заинтересованным в добыче нефти на морском дне азербайджанского сектора Каспия, участвовать в строительстве новой СПБУ. В годы советской власти приобретенные СПБУ были ограничены в своих возможностях, т. к. были рассчитаны на бурение на глубине моря 150–200 метров. Всего их было пять. Для сравнения отметим, что в Мексиканском заливе в эксплуатации находилось 500 плавучих буровых установок [1, с. 57]. Азербайджан не обладал технологиями бурения добычи на глубине моря более 200 м, а азербайджанский сектор Каспия охватывает акваторию с глубинами моря до 950 м. По существующим прогнозам, наиболее богатые запасы нефти находятся в акватории Южного Каспия, где расположены самые перспективные структуры. Глубина в этих местах – до 200 м, но там находилось только 20% площадей перспективных структур, примерно 40% которых располагались на глубине свыше 5000 м [2].

Первоначально были модернизированы две плавучие буровые установки "ДедеГоргут" и "Истиглал", по-

строена новая самоподъемная плавучая установка "Гуртулуш". "Би Пи Эксплорейшн" имела эксклюзивное право на пользование установкой "Истиглал", так как операционная компания финансировала ее модернизацию в объеме 210 млн долларов [3]. После заключения контракта с энергокомпаниями "Эльф Агитен" и "Тоталь" обострились проблемы, связанные с нехваткой современных ППБУ. Президент республики Г. Алиев, поручил это дело премьер-министру А. Расизаде. В очень короткий срок необходимо было модернизировать третий ППБУ "Шельф-3". Был создан комитет во главе с премьер-министром и руководителями 5 концернов, созданных для осуществления контрактных проектов, составлена программа для выхода из этой ситуации, и без промедления началось ее выполнение.

Большая часть комплекса СПБУ строилась на азербайджанских судоверфях СП "CaspianShipyard Company", учредителем которого были ГНКАР, сингапурская "Fels" и "ЛУКойл" [4]. Для упорядочения работы по бурению скважин по различным контрактам был создан специальный клуб ("RigClub") по использованию СПБУ, и установлен специальный график по их эксплуатации. Члены клуба участвовали в модернизации СПБУ и с этой целью выделяли определенные инвестиции. Но нехватка оборудования негативно влияла на практическую реализацию контрактов, замедляла темп выполняемых работ. Был создан второй "RigClub" [5]. С аналогичной проблемой столкнулись "Эксон" (месторождение Нахичевань) и "Шеврон" (Абшерон). Глубоководность не позволяла им быть участниками второго "RigClub". В отличие от "Би-Пи Эксплорейшен", "Шахдениз" сам организует и контролирует работу субподрядчиков по контракту модернизации "Шельф-3".

"Шеврон" и "Тоталь" – два участника контракта "Абшерон" – вели переговоры с "Esdcofonix" (французское подразделение транснациональной компании "Slumberger") о модернизации "Шельф-3". К этому проявили интерес три компании: "Эксон" (оператор разработки перспективных структур "Огуз"), "Шеврон" ("Абшерон") и "Аджип" [5]. В модернизацию "Шельф-3" первоначально планировалось инвестировать 115 млн долларов, а затем эта сумма увеличилась до 200 млн [6]. "Шельф-3" модернизировали на судостроительном заводе в Астрахани совместно с американской компанией "Advanced Drilling Company" ("ADC") [7]. Для выполнения сейсморазведки в глубокой части азербайджанского сектора Каспия, где находился блок "Алов – Араз – Шарг", необходимо было судно, отличное от уже действующих в этом секторе. Оно было построено и сдано в эксплуатацию СП "КаспианДжеофизикал". 24 сентября 1999 г. на седьмом причале Бакинского международного морского торгового порта состоялась его презентация. Британо-американская "Би-Пи-АМОКО"

после приобретения СП этого судна предоставила ей заказ на проведение трехмерной разведки на блоке "Алов – Араз – Шарг". Начало разведки планировалось во второй декаде октября 1999 г., и работы должны были продлиться 3–4 месяца.

ГНКАР совместно с зарубежными нефтяными компаниями удалось решить проблему по модернизации СПБУ. При этом были выполнены три задачи: на модернизацию комплексов было привлечено определенное количество работников, так как появились новые рабочие места для населения; ГНКАР приобрела модернизированные СПБУ, способные добывать нефть на дне моря, и они стали собственностью компании; была преодолена проблема отсутствия или дефицита соответствующей техники для успешного решения оффшорных проектов. Азербайджанская Республика в 1999 г. стала собственником 11 плавучих буровых установок, 6 ППБУ и 5 СПБУ.

Наряду с чисто техническими и технологическими проблемами в 90-е годы XX века возникли и политэкономические проблемы, в основе которых лежало два фактора. Первый и, на наш взгляд, главный – нефтедобыча на Каспийском шельфе в те годы только начиналась, существующая информация о запасах углеводородов требовала новых практических доказательств. Вторым фактором стала существующая экономическая конкуренция между сторонниками освоения уже существующих месторождений и теми, кто был готов инвестировать в новые проекты на Каспии. Фактически это была борьба за новые инвестиции. После завершения контрактов по месторождениям "Карабах", "Дан Улдузу" и "Ашрафи" далекие от нефтяного бизнеса политологи муссировали идею об искусственном разбухании информации о нефтяных запасах Каспия и даже подвергали сомнению существование углеводородов на Каспии. В ответ на это президент ГНКАР Н. Алиев отмечал: "Неужели вы думаете, что нефтепромышленники, приходя в регион, наивно доверяют обманчивым утверждениям". Они проводят свои исследования, закупают информацию. Эти данные они покупали еще до распада СССР. На основе своих знаний о регионе они и принимают решения" [8]. Два проекта – "Карабах" и "Дан Улдуз-Ашрефи" – сочли нерентабельными в 1998 г., когда цена за баррель нефти была всего 9 долларов. При этом на Северном море рентабельным считается месторождение с запасами в 30 млн тонн нефти. Причина в том, что там была создана хорошая инфраструктура для каждого месторождения: подводные трубопроводы, терминалы и др., т.е. то, что способствует снижению капитальных затрат по каждому проекту. На месторождениях Карабах и Дан Улдуз-Ашрефи запасы нефти доходили до 45–50 млн тонн. Но в этой зоне отсутствовала необходимая инфраструктура. Требовались дополнительные средства для ее создания, но при цене 9 долла-

ров за баррель этот расход не был бы оправдан. Современная технологическая добыча позволяет извлекать не всю нефть, содержащуюся в продуктивных горизонтах. Специалисты утверждают, что в пластах остается до 50% нефти [9, с. 56, 58]

ГНКАР, разумеется, не могла заставить какую-либо компанию инвестировать тот или иной проект. "Специалисты зарубежных компаний самостоятельно проводят анализ предоставленных им сведений, а выводы, к которым они приходят, это их выводы, а не ГНКАР", – напомнил всем скептикам всемирно известный нефтяник, вице-президент ГНКАР Х. Юсифзаде [10, с. 61]. Неудача или удача – это нормальный, естественный итог любой разведки углеводородов. Объявляется тендер – и компания, предоставляющая лучшие условия, становится победителем. По мировой статистике, только 25–30% разведочных работ на перспективных структурах завершаются успехом, т. е. открытием коммерческих запасов нефти и газа.

Если проанализировать причины появления в прессе "антирекламных" статей, обнаруживается и влияние геостратегического противостояния в регионе. *Во-первых*, в основе их лежат политические и геополитические интересы мировых держав в странах Южного Кавказа и Каспийского бассейна. *Во-вторых*, соперничество нефтяных компаний и лоббирование их интересов государствами за выгодные проекты углеводородов. На наш взгляд, последняя причина наиболее важная. Компании, как золотоискатели в прошлом, "локтями" выбивали друг друга в надежде овладеть участком в рискованном, но очень выгодном контракте (нефть, как и золото, является важнейшим ресурсом).

Азербайджан и руководители ГНКАР только предлагали, а иностранные компании, вкладывающие большие деньги, не убедившись в перспективности того или иного блока, не начинали переговоры по проекту. Организованные в прессе кампании по дискредитации руководителей ГНКАР создавали дополнительные проблемы для ее деятельности. Несмотря на это, иностранные компании продолжали активно работать на месторождениях республики, и интерес к азербайджанскому сектору Каспия не угасал.

Президент компании "Дельта Ойл" Бадра Аль Айбани заявил: "Ни для кого не секрет, что, когда иностранные компании решают инвестировать в какую-либо отрасль индустрии Азербайджана, они делают это не в качестве одолжения или подарка азербайджанскому народу, так как в мире есть очень много других стран, в которые они могли бы инвестировать свои деньги. Очевидно, что они инвестируют в Азербайджан, потому что верят в получение здесь прибыли больше, чем в любой другой точке мира. Причины данной уверенности за-

ключаются не только во всемирном признании Азербайджана как экономически и политически стабильной страны. Учитывается и менталитет азербайджанского народа, который подтвердил свою работоспособность, трудолюбие и высокую образованность" [11].

При анализе заключенных контрактов очевидным становится повышение статуса ГНКАР, о чем свидетельствует увеличение ее доли в каждом соглашении. Так, в первых трех контрактах доля ГНКАР не превышает 10%. Причины уступок – экономическая и политическая нестабильность в стране и глубокий экономический кризис, большая заинтересованность в инвестициях международных компаний. В последующих контрактах доля ГНКАР неизменно увеличивалась: в седьмом контракте государственная компания уже имела 50% долевого участия. Это означало стабилизацию экономического и политического положения страны и получение иностранными инвесторами политических гарантий.

Улучшение имиджа страны и рост ее престижа вызывал уважение иностранных компаний к республике. Установление равных отношений между руководителями иностранных компаний и руководителями ГНКАР и республики не было простой задачей, но компетентность руководства страны и профессионализм специалистов нефтяной промышленности Азербайджана позволили решить ее. Название республики и ее столицы стали звучать во всем деловом мире. Уже в июне 1996 г. Баку был принят в мировое

Содружество нефтяных городов [12, с. 48]. Азербайджан, по мнению российского эксперта О. Булатовой, для иностранного инвестора имеет целый ряд преимуществ.

Во-первых, это большие запасы качественных энергоносителей.

Во-вторых, благоприятное географическое расположение: вполне приемлемое расстояние от местных нефтеналивных терминалов до крупных нефтеналивных портов по территории России, Грузии и Турции.

В-третьих, налицо политическая стабильность в государстве, инвесторы могут не опасаться конфискации, национализации и пр. *В-четвертых*, большая гибкость, проявленная руководством республики при проведении переговоров. По темпам развития сотрудничества с инвесторами Азербайджан стал опережать страны бывшего Советского Союза [13, с. 45]. К 2000 г. проектные запасы нефти в Каспии нефти составляли 15–22 млрд тонн, а уже доказанные запасы – 2 млрд тонн, что сравнимо с запасами Северного моря.

К августу 1999 г. один баррель нефти стоил уже 18–19 долларов. Это были высокие цены по сравнению

с существовавшими на рынке в период экономического кризиса 1998 г. В июле–августе 1999 г. цены на нефть стали выгодными. Основной причиной тому послужило заявление стран–членов ОПЕК, что до марта 2000 г. ведущими странами–экспортерами не будет увеличиваться добыча нефти [7]. Помешать этому мог только Ирак: страна была вынуждена в условиях экономической блокады осуществлять программу "Нефть в обмен на продовольствие" и экспортировать на мировой рынок 2,2 млн баррелей нефти в сутки. 20 ноября 1999 г. истек срок действия программы, в рамках которой Ирак имел право продать нефти на сумму 5,26 млрд долларов и закупить за эти деньги продовольствие, медикаменты и другие товары первой необходимости.

Остальные страны ОПЕК по сравнению с началом

1999 г. сократили экспорт нефти на 40 тыс. баррелей в сутки. В начале августа цена на нефть превысила отметку в 20 долларов за баррель.

Эксперты отмечали два основных фактора, повлиявших на повышение нефтяных котировок: приближение зимнего сезона и улучшение экономической ситуации в странах Азиатско–Тихоокеанского региона. Ежедневный дефицит между предложением и спросом на нефть достигал 0,7–0,8 млн баррелей, а возможное начало закупок газойля и мазута Китаем и суровая зима могли еще больше увеличить этот разрыв. Во избежание "голландской болезни" правительство Азербайджанской Республики решило реинвестировать полученные доходы от нефти в приоритетные направления экономики – нефтепереработку, нефтехимическое производство, химическую промышленность и машиностроение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Нефть России. 1999. № 7.
2. Бакинский рабочий. 1997. 15 ноября.
3. Mulkiyuet. 1998. 18–21 августа.
4. Бакинский рабочий. 1997. 9 апреля.
5. Mulkiyuet. 1999. 8–21 августа.
6. Бакинский рабочий. 1997. 25 ноября.
7. Mulkiyuet. 1999. 18–25 августа.
8. Зеркало. 1999. № 19. 15 мая.
9. Нефть России. 2001. № 5.
10. Нефть и капитал. 1999. № 7–8.
11. Бакинский рабочий. 1998. 5 июня.
12. Нефть России. 1997. № 5–6.
13. Нефть и капитал. 1996. № 5.

© И.А. Агакишиев, (almatmater412@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



Образовательный центр
"Языки и культуры
мира"

Открыт набор на
языковые курсы
www.wlc.vspu.ru

РЕКЛАМА

НЕГЛАСНЫЙ КОМИТЕТ И РЕФОРМА СЕНАТА В НАЧАЛЕ ПРАВЛЕНИЯ АЛЕКСАНДРА I

SECRET COMMITTEE AND SENATE REFORMATION AT THE BEGINNING OF ALEXANDER I'S REIGN

*P. Akulshin
N. Filippova*

Annotation

The article is devoted to the formation of the so-called Secret Committee (Neglasnyj Komitet) which took place at the beginning of Alexander I's reign and the discussion during its meetings of the Senate reformation. The draft worked out by the Secret Committee members was used as the basis for the manifesto and defined the role and the position of the Senate in the system of public administration in Russia.

Keywords: The Secret Committee, the Senate, reformation, draft, separation of powers.

Акульшин Петр Владимирович

Д.ист.н., профессор,

*Рязанский государственный медицинский
университет им. академика И.П. Павлова*

Филиппова Наталья Павловна

Ст. преподаватель,

*Рязанский государственный медицинский
университет им. академика И.П. Павлова*

Аннотация

В статье рассматривается вопрос образования так называемого Негласного комитета в начале правления Александра I и процесс обсуждения в ходе его заседаний проектов преобразования Сената. Выработанный членами комитета проект лег в основу манифеста, и определил роль и место Сената в системе государственного управления в России.

Ключевые слова:

Негласный комитет, Сенат, реформирование, проект, разделение властей.

Проблема преобразования Сената явилась одной из ключевых тем, обсуждавшихся в ходе заседаний так называемого Негласного комитета, который возник как тайный совещательный орган при императоре Александре I в начале его правления. В комитет вошли представители поколения образованной аристократии, имеющие некоторый политический опыт и определенный взгляд на решение вопросов преобразования государственного управления в Российской империи. Доверие Александра к членам Негласного комитета основывалось на тесной юношеской дружбе, которая когда-то объединила молодых людей и длилась потом долгие годы.

Идеи юного великого князя о необходимости переустройства империи заключались в желании принять новое уложение (конституцию), затем ввести представительное правление и отречься от престола. В своем письме из Гатчины от 8 сентября 1797 г. к наставнику Ф.–С. Лагарпу великий князь Александр писал, что о своих намерениях он "сообщил нескольким просвещенным особам, которые со своей стороны, давно уже о подобном плане размышляли. Нас всего четверо: господин Новосильцев, граф Павел Строганов, князь Адам Чарторыйский, мой адъютант, юноша редких достоинств, и я сам" [1, с. 337]. В письме речь шла о лицах,

составивших в этот период "великокняжеский кружок", который predetermined состав будущего Негласного комитета. Кроме названных в письме персон, в него вошел и В.П. Кочубей, с которым великий князь также находился в дружеских отношениях. После восшествия Александра I на престол эти представители высшей аристократии вновь собрались около него и оказались единственными людьми, "с которыми он был связан общим направлением понятий, и которых он не мог бы подозревать в каком-нибудь своекорыстии или интриге. Он был уверен, что они совершенно понимают и разделяют его благие желания и стараются содействовать их выполнению" [4, с. 98]. Никому другому император довериться не мог в силу разных причин. Государственные чиновники были далеки от его либеральных устремлений, а тех, кто привел его на престол, он опасался и хотел как можно быстрее удалить от дел.

Таким образом, создание летом 1801 г. неофициального комитета, который в последующие несколько лет будет играть заметную роль во внутренней политике государства, не было событием исключительным. Александр в шутку сравнивал Негласный комитет с "Comite du salut publique", намекая, по-видимому, на почти революционные задачи, стоявшие перед ним. Существовавший во времена Великой французской

революции под руководством Робеспьера Комитет общественного спасения был призван защищать завоеванные народом права и свободы. Высказанное императором в шуточной форме сравнение было символическим и поднимало статус этого секретного неофициального органа. Для реалий российской действительности начала XIX в. деятельность членов комитета по преобразованию государственного управления в условиях противостояния высшей бюрократии и общественному мнению дворянской аристократии вполне можно было назвать "революционной". Таким образом, "великокняжеский кружок" молодых друзей, преобразованный в тайный совещательный орган при российском императоре, приобрел значительное влияние, постепенно превращаясь из неофициального органа в бюрократическую структуру.

Одной из главных задач, поставленной членами Негласного комитета в ходе первого заседания 24 июня 1801 г., была реформа государственной администрации, которая подразумевала, в том числе, преобразование Сената [2, с. 63]. В предыдущие царствования Сенат, учрежденный Петром I и игравший поначалу заметную роль в политике государства, постепенно утратил свои права и преимущества, а коллегиальная форма управления почти лишилась своего значения. А.А. Чарторыйский писал, что Сенат "...стал пустым именем, эхом, еще повторяемым обществом, тщетно ищущим в нем точку опоры. Состоящий большей частью из людей бездеятельных, попадающих туда лишь за непригодностью и неспособностью ни к какому труду, Сенат был не в силах отвечать на требования той или иной партии, взять на себя роль посредника между ними и вообще иметь над ними какую бы то ни было власть" [10, с. 227].

Реформа Сената рассматривалась на десяти заседаниях Негласного комитета. Необходимо отметить, что и сами сенаторы, и правящая элита в целом предлагали разнообразные проекты преобразования Сената с целью повышения его престижа. Так, например, министр народного просвещения П.В. Завадовский в своем докладе предлагал поставить Сенат во главе управления, что фактически привело бы к усилению роли и влияния аристократической элиты. А.Р. Воронцов и Г.Р. Державин имели особые мнения о необходимости сосредоточения всех властей в Сенате. На заседании 5 августа 1801 г. члены Негласного комитета высказались против такой постановки вопроса. "Невежество членов этого собрания (Сената), которое по своему составу не может пользоваться доверием нации, – считал Н.Н. Новосильцев, – связало бы руки императору, и он не смог бы выполнить все намеченное на благо всего общества. Целесообразно сосредоточить в руках Сената лишь судебную власть, сделав ее широкой и независимой от влияния генерал-прокурора" [2, с. 85].

Составлением "Грамоты о правах Сената" занимался Д.П. Трощинский, его проект отражал самые умеренные взгляды членов Негласного комитета на роль и значение Сената. Однако было еще два радикальных проекта преобразования этого учреждения, составленные Г.Р. Державиным и П.А. Зубовым [7,8]. Авторы этих проектов предложили такой вариант преобразования высшего управления, в котором реформированный Сенат действительно мог осуществлять верховное руководство страной. Прежде всего, проекты предусматривали разделение его функций – исполнительных, судебных, контрольных и законосовещательных, в чем действительно нуждалось высшее управление, что предвосхищало проекты М. М. Сперанского 1811 г., предполагавшие создание Судебного и Правительствующего сенатов [9, с. 161]. Советники императора считали идею разделения властей ошибочной, а задуманное преобразование слишком кардинальным и поспешным. Однако император Александр I придавал большое значение проекту П.А. Зубова и поручил графу П.А. Строганову заняться составлением нового компромиссного проекта, который бы сочетал в себе и мнения сенаторов, и основные положения зубовской записки.

На заседании Негласного комитета 9 декабря 1801 г. Строганов зачитал свой проект. "Сначала шло определение Сената, затем его обязанности и права, далее его полномочия, деление Сената на департаменты, компетенции каждого из департаментов, устроенных по принципу разделения административной и судебной части, где первая часть состоит из двух департаментов, а вторая из четырех" [2, с. 137–143]. В процедуре о делопроизводстве новым было введение настольного реестра дел для судебного департамента с ежемесячным обнародованием принятого решения. Реализацию инициатив Зубова относительно учреждения корпуса государственных присяжных адвокатов и способа выборов и замены сенаторов Строганов предложил отложить до общего преобразования государственного управления. Члены комитета поддержали Строганова, считая, что необходимо лишь издать указ, упрощающий регламент дел и подтверждающий права и привилегии Сената.

Однако Александр I принял решение самостоятельно доработать проект и представил его на обсуждение в Негласный комитет 30 декабря 1801 г. Поправки, которые он внес, имели по большей части редакционный характер и касались распределения дел по департаментам. "Государь одобрил принцип разделения исполнительной и судебной власти и предложил номенклатуру дел, которые должны быть возложены на каждый департамент. Затем поднял вопрос о том, не могут ли дела военного ведомства и ведомства народного просвещения быть изъяты из ведения Сената и переданы в управление отдельным министерствам" [2, с. 152–155]. Это предложение получило одобрение у членов комитета.

По вопросу распределения дел по департаментам они решили тайно посоветоваться с Д.И. Резановым, обер-прокурором первого департамента. Кроме того, было решено показать проект А.С. Воронцову.

3 и 6 января 1802 г. работа по обсуждению проектов указа о Сенате продолжилась. Предложение Г.Р. Державина о выборности кандидатов в сенаторы, как идею о народном представительстве, члены Негласного комитета отвергли, считая ее преждевременной, что согласовывалось с их принципом постепенности в проведении реформ. 17 марта 1802 г. рассматривался проект указа о правах и преимуществах Сената, составленный А.С. Воронцовым. Главным для "молодых друзей" было не допустить противоречий между уже одобренным проектом учреждения министерств и указом. Например, они исключили статью, в которой Воронцов предлагал знакомить Сенат с донесениями, поступающими генерал-прокурору от губернских прокуроров, чтобы не возникло столкновения прав Сената с отношениями министра юстиции и его доверенными лицами в губернии. Главы о делении Сената на департаменты и распределении дел между ними были исключены по той же причине. Члены Негласного комитета утвердили лишь указ о правах Сената и о преобразовании его канцелярий [2, с. 161–165, 190–195].

21 апреля 1802 г. обсуждался вопрос об ответственности министров перед Сенатом [2, с. 213–218]. Ежегодный отчет министра о своей деятельности, прежде чем попасть к императору, должен был пройти через Сенат, который делал свое заключение и представлял его в форме доклада. Такая процедура существенно расширяла административные функции Сената. Позднее в своих мемуарах Чарторыйский писал: "Это

был (так, по крайней мере, надеялись в то время) первый шаг к установлению в России народного представительства, так как целью реформы было освободить Сенат от обязанностей исполнительной власти, оставить ему лишь власть верховного суда и, расширяя постепенно его полномочия, преобразовать в нечто подобное верхней палате; для этого со временем хотели в него включить депутатов, которые избирались бы дворянством. Депутаты должны были бы совместно с Сенатом, или в особых заседаниях, устраивать совещания и составлять государю доклады о деятельности министров и о том, насколько уже действующие или еще находящиеся в проекте законы и уставы, соответствуют потребностям государства" [10, с. 229]. Таким представлялось членам Негласного комитета идеальное устройство государственного управления.

После обсуждения в Непременном совете, именной указ "О правах и обязанностях Сената" был обнародован 8 сентября 1802 г. одновременно с "Манифестом об учреждении министерств" [5, 6]. В соответствии с решениями Негласного комитета, Сенат остался высшим исполнительным и судебным органом, значительно расширил свои административные функции и получил возможность контролировать деятельность министерств. Право Сената делать представления императору о соответствии законов "общественному благу" было разъяснено указом 1803 г., декларирующим, что это право не касается новых указов [7]. Принцип ответственности министров перед Сенатом утрачивал свою актуальность. Но этот составленный Н.Н. Новосильцевым указ фактически предопределял место Сената в системе государственного управления как высшего судебного органа, что в дальнейшем будет подтверждено Великими реформами середины XIX столетия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Император Александр I и Фредерик-Сезар Лагарп: Письма. Документы: в 3 т. / сост., вступ. ст. и коммент. А.Ю. Андреева и Д. Тозато-Риго; пер. с фр. В.А. Мильчиной. М.: РОССПЭН, 2014. Т. 1. 920 с.
2. Николай Михайлович, великий князь. Граф Павел Александрович Строганов (1774–1817). Историческое исследование эпохи Александра I. Т. 2. СПб: Экспедиция заготовления гос. бумаг, 1903.
3. Писарькова Л.Ф. Государственное управление России в первой четверти XIX в. М.: Новый хронограф, 2012. 448 с.
4. Пыпин А.Н. Общественное движение в России при Александре I. Исследования и статьи по эпохе Александра I. СПб: Академический проект, 2000. 560 с.
5. Полное собрание законов Российской империи. Собрание первое (далее – ПСЗ-I). Т. XXVII. № 20405.
6. ПСЗ-I. Т. XXVII. № 20406.
7. ПСЗ-I. Т. XXVII. № 20676.
8. Сафонов М.М. Конституционный проект П.А. Зубова – Г. Р. Державина // Вспомогательные исторические дисциплины. Т. X. Л.: Наука, 1978. С. 237–243.
9. Сафонов М.М. Проблема реформ в правительственной политике России на рубеже XVIII – XIX вв. Л.: Наука, 1988. 250 с.
10. Чарторыйский А. Воспоминания и письма. М.: Захаров, 2010. 592 с.

БЛАГОТВОРИТЕЛЬНАЯ И ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЖЕНЩИН В НИЖЕГОРОДСКОЙ ГУБЕРНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

CHARITABLE AND EDUCATIONAL ACTIVITY OF WOMEN IN THE NIZHNY NOVGOROD PROVINCE IN THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY

E. Zapevalova

Annotation

In article women's charitable and educational activity in the Nizhny Novgorod province in the second half of the 19th century is considered. Long time for women access to professional realization therefore their activity during the studied period has found a way out in the social sphere has been limited. Charitable undertakings were shown in the form of support of welfare projects (schools, schools, shelters, the help to pupils). Involvement of women in public life of the Nizhny Novgorod province affected first of all representatives of elite groups and layers.

Keywords: Charity, education, Society of distribution of national education, Society of care about the poor, N. A. Kubarovskaya, O. V. Kutaysova, Z. A. Bugrova, V. M. Burmistrova, A. P. Kondratyeva, V. N. Meshcherskaya, A. A. Shteven.

Запевалова Екатерина Анатольевна
Нач. отдела научно-технической информации,
Акционерное общество "Федеральный научно-
производственный центр "Нижегородский научно-
исследовательский институт радиотехники"

Аннотация

В статье рассматривается женская благотворительная и просветительская деятельность в Нижегородской губернии во второй половине XIX века. Долгое время для женщин был ограничен доступ к профессиональной реализации, поэтому их активность в исследуемый период нашла выход в социальной сфере. Благотворительные начинания проявлялись в форме поддержки социально-культурных проектов (училищ, школ, приютов, помощи учащимся). Вовлечение женщин в общественную жизнь Нижегородской губернии затрагивало в первую очередь представительниц элитарных групп и слоёв.

Ключевые слова:

Благотворительность, просвещение, Общество распространения народного образования, Общество попечения о бедных, Н.А. Кубаровская, О.В. Кутайсова, З.А. Бугрова, В.М. Бурмистрова, А.П. Кондратьева, В.Н. Мещерская, А.А. Штевен.

1850-1914 годы являются временем динамичных изменений в социальном статусе, образе жизни, духовном мире российских женщин. Они были обусловлены рядом причин социально-экономического, демографического, культурного характера. Завершившийся промышленный переворот, процесс индустриализации, урбанизации, коренные изменения в социальной структуре общества на рубеже веков сопровождалось последствиями социокультурного характера: ускорилось становление культуры индустриального типа, возросло число женщин, вовлеченных в общественную жизнь, в которой зачастую менялся социальный статус женщины, возможности ее развития.

Отдельные женщины из мелкодворянской и разночинной среды становятся переводчицами, переплётчицами, наборщицами, возрастает их роль в журналистике. Возникают первые женские артели – переплётные В.И. Печаткиной и В.А. Иностранцевой в Петербурге, швейная сестёр Ивановых в Москве и т.д. По инициативе М.В. Трубниковой и Н.В. Стасовой возникает на кооперативных началах "Издательская артель". Девушки в качестве

вольнослушателей начинают посещать Петербургский университет и Медико-хирургическую академию.

Общественная жизнь женщин в Нижегородской губернии протекала в русле общероссийских тенденций. В конце XIX века в Нижегородской губернии, как и в других губерниях Российской империи, появляются благотворительные организации: Общество вспоможения бедным (по его инициативе был создан Дом Трудолюбия, где всем нуждающимся в Нижнем Новгороде предоставлялась помощь посредством предоставления им труда и приюта), Общество взаимного вспомоществования учителям и ученицам, Общество вспоможения бедным ученикам, последние два действовали при женских частных гимназиях.

Также в 1872 году в Нижнем Новгороде возникло как частная инициатива именитых людей и нижегородской интеллигенции "Общество распространения народного образования". Председателем Общества была А. А. Таланцева. Членами Общества были в разные годы такие выдающиеся люди России как Короленко, Горький, Боборыкин, Чириков и др.[1]

Женщины, наравне с мужчинами, принимали активное участие в просветительской работе Общества.

Предметом деятельности Общества было:

- ◆ учреждение складов популярной литературы в разных местах губернии;
- ◆ открытие в городе и уездах общедоступных читален и библиотек;
- ◆ организация среди населения периодических лекций и чтений;
- ◆ периодическое устройство в разных местах литературно-музыкальных "вечеров" и "утренников";
- ◆ устройство библиотек для сельских учителей;
- ◆ снабжение продовольствием детей школьного возраста в голодные годы.

Одной из главных своих просветительских задач Общество видело в распространении дешёвых и полезных книг для народа. С этой целью при Обществе был организован центральный книжный склад и отделения при нём во многих уездах губернии. К концу 1890-х годов таких отделений насчитывалось уже свыше 200 во всех городах, сёлах Нижегородской губернии. Ежегодно в них распространялось от 15 до 72 тыс. книг. Дешёвой считалась книга от 1 до 5 копеек, свыше 5 копеек – считалась дорогой.

Главными распространителями книг среди народа были заведующие книжными отделениями – члены Общества. Не довольствуясь продажей книг в школах, или даже на своих квартирах, приходящим сюда покупателям, они часто просто обходили крестьянские дома, предлагая книги, появлялись в праздничные дни на базарах, устраивали продажу книг при местных лавочках, тут же читая книгу всем желающим послушать, после чего книга обыкновенно раскупалась.

Следует отметить, что Общество распространения начального образования разрешало своим распространителям многие книги давать даром, особенно бедным читателям. Такие даровые книги, например, были разосланы в сёла Лукояновку, Кистянево, Знаменское, Адашево и многие другие.

Одновременно с книжным складом возникла библиотека Общества; первоначально была устроена в целях снабжения книгами учащихся и учителей в начальных школах. Сначала библиотека помещалась в здании уездного училища, потом была переведена на квартиру заведующей книжным складом М. П. Моржовой (Б. Покровка, дом Чеснокова). 9 июля 1896 года состоялась официальное открытие второй библиотеки-читальни; библиотекарем была назначена О. П. Распопова.

Устройство народных библиотек в уездах велось с конца 1880-х годов. Уже в 1900-х годах Общество смогло открыть 29 бесплатных библиотек в восьми уездах губернии, с 4 225 читателями. Местом для библиотек служили отдельные комнаты в волостных правлени-

ях, земские училища, дома частных лиц и др.

Активно сотрудничала с Нижегородским Обществом распространения народного образования поэтесса, педагог, общественный деятель Н. А. Кубаровская (1856 – 1916) (урождённая Городцова) родилась 19 (31) января 1856 года в Кайданах Ковенского уезда Ковенской губернии в семье педагога А. Городцова. В 1873 году закончила с золотой медалью Ковенскую женскую гимназию. В 1875 году вышла замуж за нижегородского дворянина Георгия Кубаровского и в 1884 году переезжает с семьёй на место жительства в Нижний Новгород. Учительствовала в различных школах и пансионах города. А с 1896 года определилась на должность преподавателя русской словесности в Александровское Первое женское начальное училище. Здесь Надежда Авдеевна проработала до самой смерти.[1]

Надежда Авдеевна участвовала в организации общедоступных спектаклей, концертов, литературных вечеров, выставок и экскурсий, детских площадок, ёлок, конкурсов. Кубаровская вместе с другим членом Общества известным актёром и антрепренером нижегородского театра Н. И. Соболевским-Самариным брали на себя, пожалуй, самую черновую и ответственную работу: оповещение членов Общества о мероприятиях, приглашение гостей, сбор аудитории, поиск помещения и т.п.

Много лет работала в Обществе распространения народного образования нижегородская деятельница по народному образованию А. П. Кондратьева (1845 – 1905): по просмотру народных книг и их рекомендации, по составлению народных школьных библиотек, по подбору книг для народных чтений и пр. (А. П. Кондратьева родилась в 1845 году в Нижегородской губернии Сергачского уезда в деревне Ломакино в старинной дворянской помещичьей семье и получила солидное домашнее образование. Педагогическая деятельность Адель Петровны, начавшись ещё в деревне, где у неё была школа для крестьянских детей, продолжалась и в городе, куда семья девушки переехала в 1860 году. Кондратьева давала уроки русского языка в институте, бесплатно занималась с детьми Кутайсовского приюта, способствовала устройству там школы, давала частные уроки)[1]

Нижегородское Общество распространения народного образования имело огромное значение в общественной и культурной жизни города [1].

В 1902 году по инициативе **В.Н. Мещерской** было учреждено Общество попечения о бедных в селе Сормово Балахнинского уезда. Промышленное развитие Сормова дало возможность его состоятельным жителям оказывать регулярную помощь своим неимущим землякам. Доход общества, возглавляемого Мещерской, исчислялся обычно 2–3 тысячами рублей в год и складывался из пожертвований частных лиц, благотворительных концертов и спектаклей, а также организо-

ванного выдачи денежных пособий на пропитание и на лечение, в снабжении одеждой и обувью; кроме того, материальная помощь оказывалась учащимся из бедных семей. Но при этом правление общества обращало внимание на причину бедности (например, болезнь или отсутствие работы у главы семейства) и отказывало в помощи пьяницам.[1]

Заметим, что вовлечение женщин в общественную жизнь Нижегородской губернии затрагивало в первую очередь состоятельные слои городского населения: купечество, чиновничество, интеллигенцию (в крестьянской среде гораздо дольше сохранялись черты традиционного общества).

Так, основательница благотворительных приютов **Ольга Васильевна Кутайсова** была женой нижегородского губернатора. В 1874 году она передала капитал в 25 тыс. руб. на создание и финансирование приюта для маленьких сирот. Высокий социальный статус попечительницы обеспечил её начинанию поддержку не только губернатора, но и императора Александра II, повелевшему в 1877 году присвоить приюту имя графини Кутайсовой. В 1880 году (год завершения службы П. И. Кутайсова на посту нижегородского губернатора) основательница приюта и её супруг были избраны почетными попечителями учреждения пожизненно. А кроме них, в попечительский комитет были избраны богатейшие нижегородские промышленники У. С. Курбатов, Ф. А. Блинов, Н. А. Бугров, купцы А. Е. Зайцев, Н. И. Жадовский, а также городской голова А. М. Губин. Пожертвования перечислялись деньгами, банковскими билетами, строительными материалами для ремонтов, продуктами. Для преподавания в приютской школе приглашались лучшие педагоги, которым попечительский комитет устанавливал специальную прибавку к жалованью.

Бугрова З.А. и Бурмистрова В.М. были представительницами известных в нижегородских краях купеческих династий. **Зиновья Александровна Бугрова** после смерти своего брата, "мучного короля Поволжья", располагая солидным капиталом (ее движимое и недвижимое имущество оценивалось губернской казенной палатой в сумму свыше миллиона рублей: 1 253 993 рубля 33 копейки), взяла на себя семейную традицию благотворительности. [2] Она активно занималась ею и при жизни брата, именно Зиновья Александровна вела все дела по бугровским богадельням (ночлежный приют, Вдовый дом, Филипповская богадельня, школа в деревне Попово). Всем молодоженам бугровских предприятий она лично справляла приданое к свадьбам. А со смертью брата Зиновья Александровна стала главной благотворительницей Нижегородской губернии. К этому ее обязывали не только семейные традиции и личная склонность, но и завещание брата, который передал ей 77 паев "Товарищества" с условием, что 90% дивидендов с них она будет расходовать на дела благотворительные, а на себя – лишь 10%. А мельницы "Товари-

щества" ежегодно приносили солидные доходы. Средства благотворительного фонда шли на всевозможную помощь бедноте, в первую очередь погорельцам. Покровительствовала Бугрова и всем старообрядческим скитам, уцелевших к тому времени. Таковых к началу XX века в Семеновском уезде оставалось четыре: Малиновский при деревне Малиново и три скита при деревне Комарово. Опека была столь существенной, что все эти скиты официально именовались "обителями имени наследников Н.А. Бугрова". Под патронажем Зиновьи Александровны находилось целое благотворительное ведомство, которое обслуживали свыше 100 человек: читалки в богадельнях, кухарки, истопники, возчики, сторожа, пекари, прачки, сиделки, звонари, коровницы, банщики, привратники, водопроводчики, садовники, заведующие, учителя в старообрядческой школе. Все они получали немалую денежную плату. [3]

Бурмистрова Варвара Михайловна была женой купца Д.М. Бурмистрова и дочерью купца М.Г. Рукавишников – основного производителя стали на Волге. Своих детей у нее не было, поэтому всю любовь и тепло она отдавала воспитанницам из Мариинской гимназии, тепло принимала их в доме (в каникулярное время у нее жили 6–7 воспитанниц из Мариинского института), обучала за свой счет двух девушек, заботилась об их будущем. Здесь надо отметить, что Варвара Михайловна и ее муж Дмитрий Михайлович являлись почетными членами Ведомства учреждений императрицы Марии, занимавшегося детскими приютами, состояли в попечительском совете Мариинского женского института, расположенного рядом с их домом. Также Варвара Михайловна не раз участвовала в финансировании нижегородских учебных заведений. Так, в 1916 году, уже после смерти мужа, она внесла 50 000 рублей на обустройство переоборудованного в Нижний Новгород Варшавского политехнического института.

Отец **Александры Алексеевны Штевен**, Алексей Христианович Штевен, швед по национальности, был родом из Петербурга, окончил Царскосельский лицей и служил во втором отделении Собственной Его Величества Канцелярии, где разрабатывались проекты реформ 1861 года. Выросла Александра за границей, в основном в Германии, получив там серьезное и разностороннее образование. Попав в возрасте 20 лет в Нижегородскую губернию, в небольшое имение родных своей матери, Александра Штевен, искавшая для себя полезной деятельности, взялась обучать грамоте крестьянских детей. Началось все с занятий с тремя крестьянскими детьми, которых Александра Алексеевна стала учить читать и писать, а итогом деятельности было открытие более 50 школ грамотности во многих селах Арзамасского уезда, в том числе в Васильевом Враге Кичанзине, Чапарах (в них обучалось около тысячи детей). Кроме основ грамотности дети вместе с учительницей занимались русской историей, читали жизнеописание

великих русских людей, изучали Евангелие. Летом Штевен собирала наиболее способных своих учеников, чтобы подготовить из них учителей для этих школ. Это был своеобразный "учительский институт". Также Александра Алексеевна содействовала сельским библиотекам, в частности Выездновской; опубликовала несколько небольших книжек, наибольший успех из них имела "Записки сельской учительницы" (1895).

А.Н. Зайцева, жена известного в Нижнем Новгороде купца, являлась попечительницей приюта для призрения бедных детей "Миллиошки" [3] (район обитания городской бедноты и босяков), действовавшего с 1906 года. В нем воспитывалось 48 детей обоего пола от 2 до 13 лет. Зайцева своими личными пожертвованиями и привлечением благотворителей не только содействовала материальному благосостоянию приюта, но и помогала устраивать елки, присылала гостинцы для детей. Интересно отметить, что в благотворительности принимала участие вся семья Зайцевых: юные дети попечительницы, Мария, Николай и Ольга ежегодно также делали взносы на приют для своих маленьких стипендиатов.

Агния Николаевна Маркова оказывала большую помощь продуктами приюту подкидышей Нижегородского губернского земства. Княгиня **А.Г. Толстая**, урожденная Грузинская, передала в вечное владение епархии участок земли с садом и огородом на Большой Покровской улице (в 1860-е годы на этой территории было выстроено здание женского епархиального училища, предназначенного для обучения дочерей священнослужителей). Позднее Анна Георгиевна содержала на свои средства двух учениц училища, называемых стипендиатками.[2]

3 февраля 1891 года в Нижнем Новгороде была открыта первая воскресная школа для взрослого женского населения и для девочек-подростков не моложе двенадцати лет. В первый же день в школу записалось 120 учениц, а через месяц их число достигло уже цифры 253. Большая часть учениц была из крестьянского и мещанского сословия. В течение первых четырех лет во главе школы стояла **Екатерина Рафаиловна Бэр**, жена члена Нижегородского окружного суда. А с 1895 года

заведующей воскресной школой становится **Адель Петровна Кондратьева**. [3]

А. П. Кондратьева целиком отдавала себя организационной работе школы: вела всю школьную статистику, заведовала приемом учениц, составляла учебные программы, вникая во все мельчайшие подробности преподавания, добывала средства для содержания школы. Очень ценным материалом является отчет самой заведующей "К десятилетию женской воскресной школы в Нижнем Новгороде за 1891 – 1901 годы", помещенный в столичном журнале "Русская школа" (№1–1903 г.) в рубрике "Хроника воскресных школ". Отчет дает полное представление об истории открытия школы, её преподавательском и ученическом составе, учебном процессе, методике преподавания, предметах, изучаемых учащимися, о созданной при школе библиотеке. Кондратьева отмечала, что успех воскресной школы в смысле количества учениц, сразу превзошёл все ожидания: в первый же год открытия насчитывалось 323 ученицы от 12-летнего до 50-летнего возраста. А всего за 10 лет в школе перебивало 2482 ученицы. Некоторые из них, окончившие воскресную школу, получили места учительниц в селах, поступили дальше ученицами в гимназию или на акушерские курсы. На Всероссийской промышленной и художественной выставке нижегородская воскресная школа А. П. Кондратьевой получила почетный диплом первого разряда "За прекрасную постановку преподавания и за хорошо организованную библиотеку". Также при содействии Адель Петровны в Нижнем Новгороде в 1892 году была открыта и мужская воскресная школа. [3]

Резюмируем, основой для формирования женской общественной активности в Нижегородской губернии, как и в других губерниях Российской империи конца XIX века, стала благотворительность. Благотворительные начинания проявлялись в форме поддержки социально-культурных проектов (училищ, школ, приютов, помощи учащимся). [3;4; 5] Складывался новый образ женщины: независимой, предприимчивой, образованной, обладающей широким кругозором, чувством гражданской ответственности за судьбу родного края.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов Я. Образчик частной деятельности в области народного просвещения // Новое слово. – 1896. – №11. – С.198–208
2. Бибанов Т.П. Милосердие на земле Нижегородской / Т.П. Бибанов, М.В. Бронский // Город славы и верности России. – Н. Новгород, 1996. – С.136–138
3. Медведева А. Попечительство и благотворительная деятельность в Нижегородской губернии до 1917 года // Нижегородская старина. – 2001. – №12. – С.12–15
4. ЦАНО. Ф.5, оп. 48, д.7584, лл.41–50. Отчёт Нижегородского общества вспоможения бедным с 1.10.1837 по 01.01.1875гг.
5. ГУ ЦАНО. Ф.5, оп. 49, д.14083, лл.3, 3об., 4, 4 об., 5, 5 об. Списки благотворительных заведений в Нижнем Новгороде. 1898г.

ПАНИСЛАМИСТСКАЯ ДОКТРИНА КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ЭСКАЛАЦИИ НАСИЛИЯ АРМЯНСКОГО НАСЕЛЕНИЯ В ОСМАНСКОЙ ИМПЕРИИ

PAN-ISLAMIC DOCTRINE AS ONE OF THE FACTORS OF ESCALATION OF VIOLENCE OF THE ARMENIAN POPULATION IN THE OTTOMAN EMPIRE

L. Zeytunyan

Annotation

The article is devoted to the role of the pan-Islamic ideology in the oppression of the national minorities of the Ottoman Empire. It is planned to study the influence of pan-Islamism on the phase of "predogenocide" of the Armenian population.

Keywords: Haliph, Pan-Islamism, Armenian population, Raya, Christians, Muslims, Abdul-Hamid II, genocide.

Зейтуньян Людмила Суреновна

Аспирант, Адыгейский государственный университет, зам. директора по научно-методической работе МАОУ Белоярского р-на "Средняя общеобразовательная школа п. Сорум"

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению роли панисламистской идеологии в деле угнетения национальных меньшинств Османской империи. Предполагается изучить влияние панисламизма на фазу "предгеноцида" армянского населения.

Ключевые слова:

Халиф, панисламизм, армянское население, райя, христиане, мусульмане, Абдул-Гамид II, геноцид.

Помимо титульной нации ислам на территории Османской империи исповедовало подавляющее большинство народов и народностей, проживающих в пределах страны: курды, арабы, туркмены и др. Значительная доля турецкого населения исповедовала суннитский ислам ханифитского толка – религиозного монотеистического движения, возникшего в доисламской Аравии. В течение многих веков в Османской империи ислам вышеуказанного направления являлся официальной религией турецкого государства и оказывал воздействие на всю общественно-политическую жизнь. Целью данной статьи является рассмотрение роли панисламистской доктрины в деле угнетения армянского населения Османской империи.

После вступления Абдул-Гамида II на престол, султан согласно первой османской конституции 1876 г. был представлен как защитник и покровитель халифата и мусульман. Третий параграф конституции гласил, что титул халифа принадлежит османскому султану, в 4-м параграфе указывалось, что султан является защитником исламской веры [14, с.367]. По мере того, как Великая Порты утрачивала владения на Балканах, османский правитель все настойчивее подчеркивал мысль о том, что он является духовным вождем всех мусульман, халифом: "Я, прежде всего, повелитель правоверных и только после этого монарх османцев" [6, с.130]. Идео-

логическим обрамлением системы "зулума" (тирания, деспотия) стала доктрина панисламизма, провозгласившая султана-халифа главой всех мусульман. Согласно идеологии доктрины панисламизм являл собой движение, ставившее своей целью приспособить исламский мир к существованию в новых условиях и противопоставить мусульманское единство натиску европейского колониализма.

После того как в ходе русско-турецкой войне 1877–1878 гг. Болгария, Румыния и Сербия обрели независимость, Абдул-Гамид II решил сделать крайний, шовинистический национализм в проповедовании таких течений как пантюркизм и панисламизм государственной идеологией и построить стратегию своего правления на запугивании и истреблении этнических меньшинств. Уменьшение границ империи значительно сказалось на притеснениях армян, греков, ассирийцев.

Османский правитель предполагал таким образом предотвратить распад "лоскутной" империи, которая уже "трещала" к тому моменту по швам: "Беспрерывно на всем пространстве огромной империи вспыхивали восстания. Постоянное натравливание одних народностей на другие привело, наконец, к тому, что расчленение Турции стало вопросом ближайшего времени" [7, с.155]. Разработка и реализация панисламистской

идеологии была направлена на предотвращение сепаратистских тенденций и националистических агитаций в многонациональной империи.

В концепции идеолога панисламизма Джамала ад-Дина аль-Афгани содержались попытки сгладить религиозные и этнические различия, являвшиеся поводом к военным конфликтам на протяжении всего исторического периода. Политика Абдул-Гамида II, наоборот, строилась на углублении и обострении как религиозных, так и национальных противоречий. Эти меры явились итогом провальной политики реформаторской эпохи "танзимата" и знаменовали собой начало национально-освободительной борьбы нетурецких народов империи. Такая идеология, основанная на ненависти ко всему "немусульманскому", оказалась притягательной для наиболее отсталой и фанатичной части мусульман, которая составляла тогда довольно высокий процент.

Для Абдул-Гамида II панисламизм был средством для укрепления собственной власти в империи. Неудивительно, что на практике панисламизм превратился в реакционную идеологию, сила и влияние которой в мире и империи уменьшались по мере упадка власти султана.

Султан Абдул-Гамид II был убежден в том, что единственная сила, которую он может противопоставить росту европейского влияния, – это халифат: "он мечтал о создании великой теократической Империи от Алжира до Индии, знаменем которой должно быть "санджак и шерифэ" (знамя Пророка), столицей – Стамбул, а Халифом – он сам"[10, с.22].

После того как панисламизм был возведен в ранг государственной политики и усилились ксенофобские тенденции в отношении армянского населения, были пересмотрены все сферы жизнедеятельности населения Османской империи. Стоит отметить, что армяне играли важную роль во всех областях жизнедеятельности Великой Порты. Деятельность армян в области промышленности и свободных профессий превалировала над сельскохозяйственными занятиями. Помимо этого, в городах практически ни одна отрасль ремесла, науки, искусства не обходилась без участия османских армян. Но, несмотря на это, султан Абдул-Гамид II считал их "дегенерированной общиной", "вечными рабами" и указывал на то, что они "слишком богаты, составляют треть османских чиновников, налогов платят мало и в армии не служат" [1, с.97]. Так как стабильное положение армян в обществе объяснялось их экономической мощью, султан предпринял попытку ликвидировать эту мощь с помощью политики религиозной и национальной дискриминации.

Подданные Османской империи в большей степени различались по правовой и идеологической шкале, чем по этнической и религиозной принадлежности, подразделяясь на две категории: аскеры и райя. К "аскерам" относилось все служилое население государства (солдаты, чиновники, придворные чины), которые за свою службу освобождались от налогов в обмен на их службу. Категория "райя" (буквально "пасомые", особое сословие с низким социальным статусом, подлежавшее высокому налогообложению; в райю включались немусульманские подданные (христиане и евреи), независимо от своего социального статуса), включала сельских подданных (как мусульман, так и не мусульман). Несмотря на то, что категория "райя" была официально упразднена в 1839 г. (по Гюль-ханейскому хатт-и шерифу), это наименование существовало негласно и в последующее время. Положение "райи" было сравнительно хуже, чем раба на американской плантации или в Римской империи, причем "американский арендатор или римский рабовладелец мог освободить раба, сделав его вольным человеком" [12, с.144].

Официально все подданные Османской империи, без различия вероисповедания, имели равные права, но статус христиан определялся шариатом. Согласно исламскому каноническому закону, за христианскими подданными империи признавалось право проживать в государстве, свободно исповедовать свою религию, но шариат ставил их в неравноправное положение по отношению к мусульманам. Османское правительство обязало платить немусульманские элементы подушную подать.

В 1897 г. был издан указ, согласно которому предлагалось обратить особое внимание на преподавание Корана в школах. Важной составной частью панисламизма было учение о священной войне против неверных. Султан Абдул-Гамид II уверял своих братьев по вере, что за убийство армян правоправные будут отчитываться только перед Аллахом, и что он сам будет выступать в роли судьи. В деле распространения идей панисламизма Абдул-Гамиду II помогали софты (от персидского "сухта" – "сожженный"; имеется в виду любовь к науке). Это были молодые мусульмане в возрасте от 12 до 25 лет, посвятившие себя духовному образованию, и которые отличались фанатичностью и нетерпимостью к другим религиям: "софт не признает другой религии, кроме магометанской, так как им с детства втолковывают предпочтительно те места Корана, которые проповедуют ненависть к немагометанам"[7, с.158]. Число софтов в Османской империи было внушительным, – только в Стамбуле их насчитывалось более 4000 человек. Таким образом, султан Абдул-Гамид II использовал софтов как пропагандистское орудие, с помощью которого среди мусульманского населения империи распространялась

нетерпимость и ненависть к христианам, в то время как нравственное учение Корана оставалось неосвещенным.

Как утверждал Исмаил Кемаль-бей, генерал-губернатор Триполи, в своих воспоминаниях "в армянах не было ничего, что могло бы вызвать недоверие и подозрение"[13, с.252], армянский народ был наиболее преданным из всех христианских элементов, за что и получил название "Miletisadika" (преданные люди). Также турецкий чиновник, приближенный к султану отмечал, что Абдул-Гамид II желал оградить свою страну от "инфекции" либеральных идей. Вакциной по сути дела и стали армянские погромы, так как именно в армянах он видел угрозу существования своему восточному абсолютизму. Кемаль-бей объяснял это так: армяне часто посещали иностранные общеобразовательные учреждения, отправляли своих детей продолжать образование в Европе и США. Султан чувствовал себя бессильным остановить их развитие: армянский народ был ядовитой змеей, голова которой должна быть сокрушена [13, с.271]. Армянские погромы осуществлялись по следующему сценарию. Мусульмане собирались в самой крупной мечети города, где провокаторы объявляли от имени султана, что армяне начали восстание против ислама. Мусульманам, в свою очередь, предлагалось защитить ислам от неверных и, поощряя грабежи армян, разъяснялось, что присвоение мусульманином имущества мятежников не противоречит Корану. Как правило, руководителями и подстрекателями движения выступали представители духовенства (муллы, муфти), которые своими речами подталкивали рядовых турок на убийства армян.

Сохранилось заявление официальных лиц казы Арабкира (каза-мелкая территориальная единица в Османской империи, возглавляемая кади, или судьей), где говорилось следующее: "Все сыны Магомета сейчас должны исполнить свой долг – убить всех армян, разграбить их дома, сжечь и сравнять их с землей. Не щадить ни одного армянина – таков приказ султана. Те, кто не подчинится приказу, будут считаться армянами, они также будут убиты. Следовательно, каждый мусульманин должен доказать свою преданность правительству, убивая в первую очередь тех христиан, которые были его друзьями" [11]. Искаженное толкование Корана, а именно, толкование в угоду проводившейся тогда анти-армянской политики приводило к тому, что подстрекатели армянских погромов заявляли своим братьям по вере о необходимости насильственных действий в отношении этого христианского народа, так как это является обязанностью детей Магомета. Немецкий писатель и правозащитник Армин Т. Вегнер писал следующее: "никто не будет возлагать за это ответственность на религию ислама... Рядом с Христом, Буддой, Лао-

Цзы стоит также учение Мухаммеда, и если эта религия на самом деле сыграла какую-то роль в этих событиях, то только потому, что религией ислама злоупотребляли в этих целях" [4].

После поражения в русско-турецкой войне 1877–1878 гг. в правительственных кругах Османской империи не раз высказывалась идея о ликвидации армянского элемента в стране, так как армяне служили объектом вмешательства со стороны европейских стран. По представлениям идеологов панисламизма, когда в Малой Азии не осталось бы ни одного представителя народа христианского вероисповедания, то Европа перестала бы вмешиваться во внутренние дела империи.

Османские власти видели частичное решение Армянского вопроса в насильственном обращении армянского населения империи в ислам. Главной мишенью исламизации всегда выступали дети, исламизируя которых в раннем возрасте, можно было легче стереть только лишь формирующееся национальное и религиозное самосознание. Именно на этой логике основывался применяемый многие века и весьма распространённый в Османской империи институт "девширме" – "отнимания детей", также известный как "налог на детей", "налог на кровь". Этот "налог" подразумевал под собой изъятие у армянского населения империи малолетних детей мужского пола, которым давали религиозное и военное образование. Так армяне периодически подвергались насильственной исламизации, которая в разные периоды имела разные масштабы. Первые сведения о насильственном обращении армян в ислам при Абдуле-Гамиде II было сообщено английским вице-консулом в Муше, который писал в декабре 1895 г., что "большинство сельского населения близ Диярбекира обращено, под угрозой смерти в ислам" [2, с.105].

Нередко, чтобы сохранить жизнь, армяне переходили в ислам целыми деревнями. В доказательство приверженности новой религии новообращенных в ислам заставляли носить чалму, одеваться на манер улем (собирательное название признанных и авторитетных знатоков теоретических и практических основ ислама), придерживаться многоженства, совершать мусульманские обряды. Причиной массового перехода армян в ислам служило также то обстоятельство, что многие области, населенные армянами, не имели таких природных убежищ, где можно было бы укрыться, поэтому многие армяне в случае начала погромов бежали в мечети, в дома шейхов, мулл, дервишей, которые под угрозой смерти обращали их в ислам. Те же, кто отвечал отказом на принятие ислама, подвергались немедленной смерти, нередко с истязаниями. Особенно жестоко обращались с армянскими священнослужителями за отказ изменить христианской религии. Операция по исла-

мизации армянского населения была поручена советнику султана Абдул-Гамида II и бывшему послу в Петербурге Шакиру-паше, занимающему должность инспектора отдельных округов в Азиатской Турции. Помимо этого, задачей Шакира-паши было планирование и исполнение массовых убийств, и сокращение численности с перспективой полного уничтожения армянских христиан [5, с.610].

Первоначально "великие державы" встретили известия о переходе османских армян в ислам с недоверием, но когда стали поступать новые факты по исламизации христиан, иностранные дипломаты потребовали провести расследование по этому факту. К маю 1896 г. число обращенных в ислам армян достигло следующего количества: в Береджикском округе – 4300, в Урфе – 500, в Севереше – 200, в Адане и его окрестностях – 900. В Харпутском округе число насильно обращенных в ислам составило 7664 человека [8], в Ванском вилайете количество новообращенных доходило до 30 тысяч человек [9, с.119]. Не выдержав преследований правительства, 450 жителей области Хекиари в 1900 г. были вынуждены принять ислам. Но были среди армян и те, кто предпочитал смерть вероотступничеству. Так, французский публицист, профессор истории А. Леруа-Болье отмечал героизм, с которым большинство армянских крестьян предпочло мученическую смерть, чем перейти в ислам: "едва ли могли бы наши французские

крестьяне выдержать такое жестокое испытание веры" [3, с.63].

Таким образом, в конце XIX в. султан Абдул-Гамид II исповедовал концепцию панисламизма, согласно которой все исламские народы должны объединиться под властью халифа (на титул которого рассчитывал султан). Эту происламскую идеологию Абдул-Гамид II рассчитывал использовать в качестве средства поддержки своей постепенно ослабевающей власти правителя Османской империи. "Зулюм" проник во все сферы жизни армянского населения Османской империи. Помимо изменений в социально-экономическом и правовом положениях, метаморфозы претерпели культурная и религиозная сторона жизни армян. Все социальное устройство Великой Порты было подчинено идее панисламизма. Панисламистская доктрина, разработанная ближайшим окружением османского правителя, была для последнего средством для укрепления своей власти в распадавшемся государстве. Противостояние христианства и ислама достигло своего апогея именно в период правления султана Абдул-Гамида II. Проводимая политика еще более усугубила пропасть, которая и ранее отделяла христиан от мусульман. Панисламизм в руках османских политиков был тем орудием, который побуждал низменные инстинкты, поощряя мусульман к выступлениям против христиан, знаменуя, таким образом, фазу "предгеноцида" в истории армянского народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акчам Т. Турецкое национальное "Я" и армянский вопрос. М., 1995. 200 с.
2. Армянский вопрос по документам французской Желтой Книжки//Братская помощь пострадавшим в Турции армянам. М., 1898. С.95–121.
3. Беляев П.И. Письма турецких жертв из Малой Азии// Братская помощь пострадавшим в Турции армянам. М., 1898. С.50–63.
4. Вегнер А.Т. Судебное дело Талаата-паши. Стенографический отчет о судебном процессе [Электронный ресурс] URL: <http://armenianhouse.org/wegner/docs-ru/trial/foreword.html> (дата обращения: 15.06.2016).
5. Кинросс Лорд. Расцвет и упадок Османской империи. М., 2005. 696 с.
6. Киракосян Д. Младотурки перед судом истории. Ереван, 1989. 494 с.
7. Михайлов В. Армянская резня //Геноцид армян и русская публицистика. М., 1997. С.155–166.
8. Нансен Ф. Армения и Ближний Восток [Электронный ресурс] URL: <http://www.armenianhouse.org/nansen/docs-ru/armenia1.html> (дата обращения: 13.06.2016).
9. Резня в Ванском вилайете// Братская помощь пострадавшим в Турции армянам. М., 1898. С.127–131.
10. Хомизури Г.П. Социальные потрясения в судьбах народа (на примере Армении). М., 1997 г. 259 с.
11. Harris J.Rendel, Harris V.Helen. Letters from Armenia [Электронный ресурс] URL: <http://armenianhouse.org/harris/harris.html>. (дата обращения: 13.06.2016).
12. MacCol M. The Sultan and the Powers. London, 1896. 328 p.
13. The memories of Ismail Kemal Bey. London, 1920. 444 p.
14. The Ottoman constitution//The American Journal of International Law. 1908. No. 4. P. 367–387.

О СОВРЕМЕННОМ СОСТОЯНИИ ВОПРОСА О ПРОИСХОЖДЕНИИ ИНДОЕВРОПЕЙЦЕВ

ABOUT THE CURRENT STATE OF THE QUESTION OF THE ORIGIN OF INDO-EUROPEANS

D. Loginov

Annotation

Article is devoted to some aspects of a problem of an origin of Indo-Europeans. There are noted approaches to its decision which lost the scientific value so far, but continue to be exaggerated in pseudo-scientific circles. Hypotheses concern to those, are so-called "Indian" and "Arctic". Then, difficulties in definition of accurately localized ancestral home of Indo-Europeans are stated. An exit can be found in revision of understanding of an Indo-European ancestral home and initial Indo-Europeans.

Keywords: Indo-Europeans, Indo-European ancestral home, Indo-European language, language divergence, language convergence, prehistory, ethnos, pseudo science.

Логинов Дмитрий Сергеевич
К.ист.н., доцент,
Рязанский государственный
медицинский университет
им. И.П. Павлова

Аннотация

Статья посвящена некоторым аспектам проблемы происхождения индоевропейцев, новым подходам к её решению, которые утратили своё научное значение к настоящему времени, но продолжают муссироваться в околонучных кругах. К таковым относятся так называемые "индийская" и "арктическая гипотезы". В статье отмечены сложности в определении чётко локализованной прародины индоевропейцев и подчеркивается, что выход может быть найден в пересмотре самого понимания индоевропейской прародины и первоначальных индоевропейцев.

Ключевые слова:

Индоевропейцы, индоевропейская прародина, индоевропейский язык, языковая дивергенция, языковая конвергенция, праистория, этнос, псевдонаука.

Трудно найти более сложный и дискутируемый в отечественной и зарубежной исторической науке, археологии, лингвистике, а теперь и популяционной генетике и ДНК-генеалогии вопрос, чем происхождение индоевропейской общности. К тому же он, наравне с проблемой происхождения Руси, является и очень благодатной почвой для псевдонаучных, а иногда и антинаучных домыслов и спекуляций. В широкой читательской аудитории эта тема окружена огромным количеством мифов и стереотипов, зачастую не имеющих никакого отношения к современной науке. В рамках одной статьи сложно сказать новое слово в обширной области знания, разработкой которой занималось множество специалистов. Свою задачу мы видим главным образом в том, чтобы осветить современное состояние проблемы, а также выявить и отбросить те положения, которые следует считать отжившими или находящимися вне научной парадигмы.

Прежде всего необходимо отметить, что в понятия "индоевропейская прародина", "праиндоевропейцы" исследователи вкладывают подчас совершенно разный смысл. С чисто научной точки зрения "индоевропейцы", несомненно, лингвистический термин. "Индоевропеец – это тот, кто говорит на индоевропейском языке. Никаких других свойств приписать ему мы не можем" [8, с. 67].

Индоевропейцами в этом смысле могут быть названы и современные русские, и англичане, и иранцы, и евреи нового времени, говорившие на идиш, и англоязычные афроамериканцы. Таким образом, "индоевропейцы" – это не обозначение некоего этнического или расового родства. "Индоевропейскость" и этническое или генеалогическое происхождение – понятия, лежащие в разных плоскостях. Последнее практически всегда игнорируется в псевдонаучных публикациях, где обнаруживаются подчас самые химерические нагромождения и сочетания понятий "язык", "этнос", "раса", "генетическое происхождение" и т. п.

Однако выше речь шла о современном положении дел. Нельзя ли предположить, что в глубокой древности действительно существовала некая общность – носитель древнейшего праиндоевропейского языка, который, дробясь и расселяясь по Евразии, взаимодействуя с другими этносами и языками, оказывая на них влияние и подвергаясь ответным влияниям, создала за тысячелетия современную этноязыковую картину? Если таковая действительно существовала, то с какой известной археологической культурой она может быть увязана, где может быть локализована её прародина? Такие вопросы уже вполне логичны, научно оправданы и заслуживают вдумчивого и серьёзного ответа. В монографии В.А. Са-

фронава "Индоевропейские прародины" перечислено более двух десятков гипотез первоначальной географической локализации праиндоевропейского языка [6, с. 13–27]. Остановимся, во-первых, на наиболее расхожих точках зрения, в том числе популярных в псевдонаучных кругах, и, во-вторых, на действительно наиболее влиятельных мнениях в современной научной литературе.

К числу первых следует отнести т.н. "индийскую" (и близкую к ней "гималайскую") и "арктическую" гипотезы. Появление гипотезы "индийской" прародины стало в своё время естественным следствием развития лингвистической компаративистики. Действительно, в условиях, когда родство санскрита и других индоарийских языков было уже доказано, и санскрит считался древнейшим и самым архаичным из всех индоевропейских языков, внешне логично было предположить, что именно этот, или близкий ему язык был исходным для прочих индоевропейских, а предки современных европейских народов некогда пришли из Индостана или сопредельных с ним территорий.

Однако позднейшие открытия полностью разрушили эти умозрительные построения.

Во-первых, был открыт (в конце XIX в.) и дешифрован (в первой четверти XX в.) оказавшийся индоевропейским хеттский язык в Анатолии, письменная фиксация которого значительно древнее санскрита. В середине XX в. было дешифровано критское линейное письмо Б. Выяснилось, что уже во II тыс. до н. э. существовали разные индоевропейские языки, весьма отличавшиеся по основным языковым характеристикам: грамматическим, синтаксическим, фонетическим.

Во-вторых, выяснилось, что, например, балтийские языки, при том, что письменно они были зафиксированы гораздо позднее санскрита, и вообще одними из последних среди всех индоевропейских, содержат не меньше архаичных черт.

В-третьих, индийская гипотеза не может быть принята ввиду отсутствия в индоевропейских языках, помимо индоарийских, следов дравидийского субстрата, что крайне маловероятно при допущении, что все они происходят из Индии.

В-четвёртых, не обнаруживается признаков генеалогической преемственности арийских археологических культур Индостана от предшествующих им автохтонных, в частности, цивилизации Хараппы и Мохенджо-Даро.

В целом, можно было бы отнести "индийскую" гипотезу целиком к области историографии и не останавливаться на ней, если бы она причудливым образом не "всплыла" в настоящее время в российских псевдонаучных кругах. Оговоримся, что в них муссируется не столько географическая привязка прародины к областям современной Индии, сколько тезис об исключительной архаичности индоарийских языков, которые в подобных

"исследованиях" прямо отождествляются с санскритом. Соответственно, близость к санскриту рассматривается как признак особой "престижности" языка. При этом делаются попытки доказать преемственность от санскрита именно славянских языков. Разумеется, подобные рассуждения не имеют под собой никакой научной основы. Славянские языки родственны индоиранским, но ни в коем случае не тождественны им и не происходят от них. Любителям истории следует иметь в виду, что а) санскрит не тождествен праиндоевропейскому языку и б) славянские языки не являются прямыми родственниками санскрита, и арийским языкам в целом. Все они имеют близкие истоки (праиндоевропейский язык), но на генеалогическом языковом древе принадлежат к разным ветвям.

Следует признать, что в последнее время путанице понятий "индоевропейцы", "арии" и "славяне" немало способствовали публикации создателя ДНК-генеалогии А.А. Клёсова. Этот учёный, даже при признании его заслуг в области выявления времени происхождения и путей миграции представителей различных гаплогрупп (в центре его внимания, прежде всего, гаплогруппа R1a), весьма вольно обходится с устоявшимися в исторической науке и лингвистике терминами, и постоянно смешивает такие разнопорядковые понятия как гаплогруппа, этнос и язык. В частности, в книге "Происхождение славян. ДНК-генеалогия против "норманнской теории"" немало места уделено издёвкам над понятиями "индоевропейцы", "индоарии", "ираноязычные племена" [4, с. 6–8; 14, 33, 35, 53, 63, 74]. Он, в частности, пишет: "Последнее (понятие "индоевропейцы" – Д.Л.) – чудовищно неуклюжий термин. Слово "индоевропейцы" – просто издевательство над здравым смыслом" [4, с. 6]. Иранцев и индоариев, по Клёсову, чудовищно называть "иранцами" и "индоариями" потому, что в Иране и Индии они когда-то были пришельцами, а индоевропейцев – "индоевропейцами" потому, что они сами себя никогда так не именovali. Можно лишь согласиться с критиком взглядов А.А. Клёсова М. Подгайным, что в данном случае речь следует вести о "неспособности ученого-естествоведника отделять значение термина от его этимологии" [5]. Ведь не придёт в голову учёному-химику А.А. Клёсову считать "издевательством над здравым смыслом" название химического элемента "менделевий" на том основании, что создатель периодической системы элементов не имел отношения к его открытию!

Вот ещё показательная сентенция из книги А.А. Клёсова: "Итак, стало ясно, что род R1a в ДНК-генеалогии – при рассмотрении древних времён, в частности 6000–2500 лет назад – это арии, они же наши предки, праславяне, они же "индоевропейцы". Свой арийский язык, он же праславянский, они принесли в Индию и Иран 3500–3400 лет назад, то есть за 1400–1500 лет до нашей эры" [4, с. 38]. Воистину, "всё смешалось в доме Облон-

ских": биологическая сущность "род" и культурно-языковая – "этнос", арии, праславяне и индоевропейцы (три последних понятия ДНК-генеалог достаточно произвольно смешивает на протяжении всей своей значительной по объёму книги). Приходится признать, что безответственная терминологическая эквилибристика очень серьёзно дискредитирует труды А.А. Клёсова в глазах профессионалов, часто заслоняя собой действительно интересные исследования путей древнейших миграций. Одновременно формируется и превратное представление о доисторических процессах этногенеза и глоттогенеза среди интересующихся историей любителей.

Одним из самых известных пропагандистов "арктической" или "нордической" гипотезы происхождения индоевропейцев в в начале XX в. являлся индийский политический деятель и толкователь ведийских текстов Бал Гангадхар Тилак. Его гипотеза, базируясь исключительно на толковании некоторых спорных мест из древнейших санскритских текстов, до сих пор не имеет признания среди ученых, профессионально занимающихся археологией северной Европы и происхождением индоевропейцев. Выводы Тилака не пользуются поддержкой и со стороны профессиональных лингвистов (за исключением нескольких индийских авторов). Однако с 90-х годов XX столетия определенный резонанс и популярность в псевдонаучных кругах получили работы этнографов Н.Р. Гусевой и С.В. Жарниковой. Они сделали попытку реанимировать "арктическую" гипотезу, отыскивая параллели в гидронимах русского Севера и Центральной России с гидронимами "Вед" и индийского эпоса, в особенности "Махабхараты" [1; 2; 3].

Прежде всего, серьёзные сложности связаны с интерпретацией эпических сведений и соотношением их с реальными историческими событиями. Сложение текстов "Махабхараты" относят ко второй половине I тыс. до н. э., а завершение их редактирования – к первым векам н. э. Большинство исследователей оспаривает приводимые в эпосе датировки описываемых событий (ранее конца IV тыс. до н. э.), и настаивает на том, что историческая основа повествования относится к концу II тыс. до н. э. В отличие от них, С.В. Жарникова склонна всецело доверять хронологии "Махабхараты" и обращаться к наиболее древним событиям индийского эпоса. По её мнению, в рассказе о войне племён пауравов и панчалов отразились реалии мезолита, имевшие место в центре Русской равнины, а именно противостояние носителей бутовской и иеневской культуры. Тогда же, если не ранее, сформировалась и "арийская топонимика" Поочья [2; 3].

Конечно, можно теоретически предположить, что стычки эпохи мезолита, в которых в силу разрозненности и малочисленности тогдашних общностей с обеих сторон едва ли могло принимать участие более двух-трёх десятков воинов, спустя тысячелетия приобрели в памяти потомков воистину баснословный масштаб. Главная проблема заключается не в этом, а в том, что

преимущество индоевропейских культур вообще и праиндоарийских, в частности, от бутовской и иеневской, полностью противоречит всей совокупности данных современной науки. Для доказательства близости двух языков или двух разных этноисторических общностей нужно рассматривать системные соответствия – общность сочетания целого ряда значимых и взаимосвязанных языковых признаков.

Впрочем, указанные выше измышления являются прямым следствием метафизического восприятия мира. Развитие систем, в том числе языковых, в этом случае игнорируется, и вполне возможным становится прямое и априорное соотнесение древней санскритской топонимики с современной российской, индоевропейцев с ариями и ариев с русами. Для неподготовленной аудитории такие соотнесения могут показаться убедительными, но ничего не прибавляют к объективному научному знанию. Какие же гипотезы индоевропейской прародины действительно влиятельны в научной среде? Большинство современных авторов склонны отыскивать прародину индоевропейцев либо в Малой Азии (Анатолии), либо в Закавказье (в частности, на территории Армянского нагорья; данная гипотеза считается вариантом Анатолийской), либо в одном из регионов Центральной или Восточной Европы. Из "европейских" наибольшей популярностью пользуется, пожалуй, вариант В.Г. Чайлда, развитый позднее М. Гимбутас, о Североприморских степях как прародине индоевропейцев (в интерпретации М. Гимбутас – т.н. "курганная" гипотеза).

Прежде всего, обращает на себя внимание факт практически равноценного обоснования всех указанных и многочисленных "промежуточных" построений. Те из них, которые обнаруживают кажущиеся подтверждения в языке, имеют слабые основы в археологии, и наоборот; в зависимости от произвольно выбираемых языковых критериев (общность лексики, обозначающей определённых представителей флоры или фауны, или определённый уровень социально-экономического или технического развития) также возможны очень географически отличные варианты. Далее следует отметить тот факт, что антропологические, популяционно-генетические или ДНК-генеалогические данные не могут играть определяющей роли для решения рассматриваемого вопроса. Определение "исходного" антропологического типа индоевропейцев само находится в зависимости от лингвистических и археологических обоснований, то есть вторично по отношению к ним. В значительной мере это может быть отнесено и к выявлению исходной индоевропейской гаплогруппы. Среди ДНК-генеалогов с подачи А.А. Клёсова наметилась тенденция считать за таковую гаплогруппу R1a, хотя в последних публикациях этот исследователь и делает многочисленные оговорки в том смысле, что прямая увязка гаплогруппы с языком или этносом недопустима. Следует, впрочем, обратить внимание на факт, что ближайшие генеалогические родственники R1a – носители гаплогрупп Q1R2 по своему

происхождению отнюдь не индоевропейцы. Первая наиболее представлена у кетов, селькупов и коренных народов Америки, вторая – у дравидоязычных телугу. Несколько сложнее ситуация с гаплогруппой R1b. Она широко распространена как у некоторых народов Кавказа и Закавказья (осетины–дигорцы, армяне), на Урале (у некоторых популяций башкир), а также в Западной и Центральной Европе. Многие современные носители этой гаплогруппы действительно говорят на индоевропейских языках. Однако против "индоевропейскости" R1b выступает уже сам А.А. Клёсов, считая их типичными представителями современных басков. Собственно, нет никаких оснований полагать, что древние представители гаплогруппы R1a говорили на индоевропейских языках до появления на территории Анатолии и Балканского полуострова (по А.А. Клёсову – в VIII–VII тыс. до н. э.) [4, с. 60–61]. На обширных же пространствах Центральной, Южной и Восточной Европы, Малой Азии и Закавказья они не могли не контактировать с носителями других гаплогрупп, прежде всего, I2, J1 и J2, G1 и G2, а несколько позднее (с IV–III тыс. до н. э. по А.А. Клёсову) – с уже упоминавшимся R1b [4, с. 61]. В принципе, все они имеют не меньшие основания считаться праиндоевропейцами, чем R1a.

На факт существования нескольких практически равноценных по убедительности и доказательности теорий индоевропейской прародины исследователи обратили внимание достаточно давно. Как следствие стали появляться теории нескольких хронологически последовательных прародин. Примерами можно считать теорию В.А. Сафронова, сочетающую элементы северо–центрально–европейской, юго–центрально–европейской, восточноевропейской и отчасти западноанатолийской гипотез [6], теорию "циркумпонтийского очага" Е.Н. Черных, объединяющую восточноевропейскую и ближневосточную гипотезы [10; 11], концепцию нескольких последовательных слияний и распада разных древнеиндоевропейских диалектных групп на пространствах Восточной Европы, Передней, Средней и Центральной Азии (стартовавших в позднепалеолитическом Иракском Курдистане и Иранском Загросе), обоснованную Л.М. Сверчковым [7, с. 190 – 192] и др. На наш взгляд, в подобных синтетических обобщениях действительно есть определённый смысл. В известной мере сближаются с "синтетическими" и гипотезы о чрезвычайно широкой прародине, охватывавшей большую часть Европы, Малую и Переднюю Азию, Кавказ и Закавказье [6, с. 15–16]: они также исходят из невозможности идентификации сколько–нибудь узко локализованной области, объяснявшей все особенности индоевропейских языков.

По нашему мнению, на взгляды очень многих филологов и археологов, занимающихся индоевропейской проблематикой, накладывает отпечаток тот факт, что во все времена всегда имели место разные, обособившиеся друг от друга языки. Логика рассуждений следующая: имеет место ряд самостоятельных языков, но таких, ко-

торые обладают рядом существенных сходных черт в грамматике, лексике и фонетике, объясняемых родственным происхождением. Далее делается вывод: некогда существовал единый праиндоевропейский язык, позднее разошедшийся по разным ветвям. При кажущейся логичности подобный вывод, однако, не является единственно возможным, исходя из названных посылок. Он базируется на априорном, принимаемом "по умолчанию", положении о том, что в древнейшей истории индоевропейских языков имели место исключительно процессы дивергенции, то есть расхождения. Это понятно: повторимся, что к самой мысли о родстве индоевропейских языков учёные пришли в своё время, именно купируя расхождения, объяснить которые иначе чем дивергенцией невозможно. Но очень похоже на то, что увлечение "дедукцией" в данном случае пошло во вред выявлению "индуктивных" процессов.

В связи с вышесказанным следует обратить внимание на позицию О.Н. Трубочёва, вслед за рядом других крупных лингвистов отмечавшего: "Образ индоевропейского генеалогического древа с единым стволом и отходящими от него ветвями, очевидно, устарел. Более адекватной кажется сумма этногенезов, или образ более или менее близких параллельных стволов, идущих от самой почвы, т.е. подобие куста, а не дерева; этот образ неплохо передаёт древнюю полидиалектность, но и он не вполне удовлетворителен, поскольку недостаточно выражает то, что придаёт индоевропейскому характер целого. Это целое не ограничивается корнями, но существует, существовало и в виде объединяющих слоёв" [9, с. 96]. И далее: "Очень здраво и сейчас звучит суждение, что образование "ветвей" индоевропейской языковой семьи шло преимущественно через интеграционные процессы, как и указание, что образование крупных племён и народов – сравнительно позднее явление" [9, с. 98].

Действительно, подход к образованию древнейших индоевропейских языков как к результату конвергенции, а не дивергенции, открывает новые перспективы решения индоевропейской проблемы. В частности, теряет прежнюю остроту вопрос о конкретной локализации "первоначальной общности". Возможно, что таковой в привычном понимании просто не было. Скорее, имело место взаимодействие носителей разных археологических культур, вероятно, имевших первоначально разное этноязыковое происхождение, причём взаимодействие нелинейное и неоднозначное, неоднократно сопровождавшееся схождениями (которые объяснили бы отмеченные О.Н. Трубочёвым "объединяющие слои") и расхождениями. Известные нам ветви или, если угодно, слои индоевропейской языковой общности – лишь отражение финального этапа данного процесса.

Вообще, в известном смысле, укоренившееся представление о едином праиндоевропейском языке является отражением метафизического мировоззрения, тяготеющего к восприятию мира в виде неких неизменных

фактов или явлений. Между тем, живой язык, особенно реальный, разговорный – это всегда процесс, всегда движение. Попытки восстановления филологами "праиндоевропейского" языкового состояния, конечно же, не лишены научного интереса, как и прочие научные модели, однако сами по себе не способны дать ответа на вопрос о происхождении индоевропейских языков, так же как "идеальный газ" сам по себе не объясняет свойства всех газов. Нам представляется, что происхождение индоевропейских языков, вероятнее всего, связано с продолжительными межэтническими контактами разных племён на широкой территории юга Центральной (Балканский полуостров, Подунавье) и юго-запада Восточной Европы (лесостепные районы и степи Северного Причерноморья). Скорее всего, несколько позднее (хотя не исключено, что более или менее одновременно) данные процессы охватывают области Кавказа и Закавказья, Малой Азии.

Большую сложность представляет ответ на вопрос о хронологии формирования праиндоевропейских диалектов или языков (такие понятия представляются нам более адекватными, чем "праиндоевропейский язык"). На наш взгляд, это тот случай, когда серьёзное подспорье историкам и лингвистам могут оказать естественнонаучные данные популяционной генетики и ДНК-генеалогии. Действительно, в наши дни довольно убедительно показана высокая вероятность связи проникновения индоарийских языков собственно в Индию с распространением там гаплогруппы R1a. В то же время единственным возможным вариантом места перехода носителей R1a на индоевропейские языки представляется очерченный выше регион. Если следовать приводившимся выше датировкам А.А. Клёсова (которым, в целом, не противоречат и последние расчёты популяционных генетиков) R1a появляются на Балканах и в Анато-

лии в VIII–VII тыс. до н.э. С известными оговорками можно предположить, что появление в регионе новых племён, нарушивших привычную этноязыковую картину могло катализировать и интенсифицировать процессы глоттогенеза. Впрочем, логичнее было бы основные процессы, связанные с началом формирования праиндоевропейских, всё-таки перенести на несколько более поздний срок – в неолит, с характерными для него общим ростом народонаселения, численности социумов, интенсификацией их миграций (примерно с VI тыс. до н. э.). Естественно, индоевропейские языки возникли не на пустом месте, у них должны были быть генеалогические предшественники, в связи с чем любая датировка начала их происхождения более чем условна. Речь идёт скорее о времени широкого распространения индоевропейских языков, обладающих уже классическими чертами.

Следует ещё раз подчеркнуть, что прямая увязка индоевропейских или праиндоевропейских с какой-то одной конкретной гаплогруппой не только спекулятивна, но и антинаучна. Едва ли может быть названа и одна конкретная археологическая культура, про которую можно уверенно сказать, что в её границах жили первые индоевропейцы. Скорее следует обратить внимание на целый ряд неолитических культур юга Центральной и Восточной Европы и Малой Азии: Триполье–Кукутени, Винча, Димины, Дудешть, Боян, Буго–Днестровская, Линейно–Ленточной керамики, Сурская, Днепро–Донецкая, Чатал–Гюк и др. Речь, скорее, может идти не о том, что в рамках всех указанных культур говорили на праиндоевропейских языках, но о том, что в их рамках осуществлялся сложный процесс перехода на индоевропейские диалекты, о деталях которого пока можно только строить предположения, и который в перспективе должен стать предметом специальных исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гусева Н.Р., Жарникова С.В. Опыт расшифровки через санскрит названий водоемов русского Севера // <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0211/005a/02110020.htm>.
2. Жарникова С.В. Веда – значит знание // <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0211/002a/02111139.htm>.
3. Жарникова С.В. Реки – хранилища памяти // <http://www.perunica.ru/zharnikova/770-zharnikova-s.v.-reki-xranilishha-pamyati.html>.
4. Клёсов А.А. Происхождение славян. ДНК-генеалогия против "норманнской теории". М.: Алгоритм, 2013. 512 с.
5. Подгайный М. Клёсов Анатолий Алексеевич – шарлатан в науке // <http://subscribe.ru/group/pole-chudes/6049563/>.
6. Сафронов В.А. Индоевропейские прародины. Горький: Волго–Вятское книжное издательство, 1989. 402 с.
7. Сверчков Л.М. Тохары. Древние индоевропейцы в Центральной Азии. Ташкент: SMI-ASIA, 2012. 240 с.
8. Соколянский А.А. Введение в славянскую филологию: Учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 400 с.
9. Трубочёв О.Н. Этногенез славян и индоевропейская проблема // Трубочёв О.Н. К истокам Руси. Народ и язык. М.: Алгоритм, 2013. С. 16–95.
10. Черных Е.Н. Протоиндоевропейцы в системе Циркумпонтийской провинции // Античная балканистика / отв. ред. Л. А. Гиндин. М.: Наука, 1987. С. 136–147.
11. Черных Е.Н. Циркумпонтийская провинция и древнейшие индоевропейцы // Древний Восток: этнокультурные связи / под ред. Г. М. Бонгард–Левина. М.: Наука, 1988. С. 37–57.

РОССИЙСКАЯ ИМПЕРИЯ И ЕЕ НАЦИОНАЛЬНАЯ ПОЛИТИКА: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА ПО УНИФИКАЦИИ ИМПЕРСКИХ ОКРАИН НА ПРИМЕРЕ ЦАРСТВА ПОЛЬСКОГО

Мамаев Илья Андреевич
Московский
государственный институт
международных отношений

THE RUSSIAN EMPIRE AND ITS NATIONAL POLICY: REALIZATION OF THE IMPERIAL PROJECT ON TERRITORIES HARMONIZATION ON THE EXAMPLE OF THE KINGDOM OF POLAND

I. Mamaev

Annotation

The article dissects the Russian empire's national policy towards its territories in the context of the Kingdom of Poland from the perspective of the notion of empire and the historic uneven development concept. The analysis shows that the Russian empire incorporated many peoples and nations which were on different stages of their historic development and played a civilizing role. With the use of its imperial paradigm the Russian empire stimulated historic evolvement of less-developed nations and peoples and by doing so it was trying to create a homogeneous space. However, when dealing with highly-developed nations, for example with the Poles, Russia had to conduct tough russification policy within the Polish territories and to integrate them into its imperial organism to realize its own historic mission.

Keywords: empire, national policy of the Russian Empire, the Kingdom of Poland.

Аннотация

В статье рассматривается национальная политика Российской империи в отношении ее окраин на примере Царства Польского через призму концепции империи как социо-культурного феномена, а также через призму закона о неравномерном историческом развитии. В результате анализа автор приходит к выводу о том, что Российская империя, вобравши в себя народы, находящиеся на совершенно разных этапах своего исторического развития, играла цивилизаторскую роль и подтягивала менее развитые народы до общеимперского уровня развития, создавая тем самым единое гомогенное пространство. Однако, в случае с польским народом, по уровню развитию не уступающим империи, и даже где-то ее опережающим, Россия была вынуждена проводить жесткую политику русификации польских территорий и интеграции их в свой состав для выполнения своей роли как империи.

Ключевые слова:

Империя, национальная политика Российской империи, Царство Польское.

Разделы Речи Посполитой и Наполеоновские войны перевели российско-польские отношения из плоскости внешнеполитической конкуренции обоих государств на международной арене за господство в Восточной Европе в плоскость внутривнутриполитической проблемы Российской империи. С точки зрения внутренней политики царизма, польский вопрос заключался во всеобъемлющей интеграции польских территорий в имперский организм России, а также в превращении польского населения, главным образом польского шляхетства, в верноподданных царской династии и носителей имперской идеи (парадигмы) в рамках проекта унификации имперского пространства. Имперская парадигма вытекает из самого понятия империя, под которой подразумевается конгломерат народов, образующих единую политическую, экономическую и культурную систему, где ведущая и определяющая роль принадлежит центру, который определяет наполнение парадигмы.

Иными словами империя не государство, а форма объединения обществ и система их коммуникаций и взаимодействий, при помощи общеимперской идеи осуществляемых в рамках гетерогенного пространства. Имперская парадигма являлась одновременно системой и иерархией ценностей, централизованным конструированием норм и масштабным производством легитимности, развертывающейся в существующем пространстве. Данную систему, чтобы указать на ее структурную логику, порой незаметную, но распространяющуюся на всех участников в рамках всеобщего порядка, можно описать, пользуясь термином "правление без правительства"[1, с.26].

Империя создает пространство, в котором население вследствие воздействия на них диспозитивов (общих правил поведения) само подчиняется системе и ее дисциплине и автоматически является носителям соответ-

ствующей имперской картины мира. Как следствие легитимность имперского порядка служит обоснованием использования права на насилие. Классическим примером является Римская империя. Она вобрала в себе огромные пространства, населенные разными этносами и народностями, однако фактически это не препятствовало восприятию Рима как трансцендентного порядка, который в итоге принял характер единства в многообразии. Преодоление дихотомии и гетерогенности пространства стало главной задачей Рима не только с целью обеспечения внутренней стабильности, но и для реализации своего исторического смысла. Рим играл важную прогрессивную роль для всех своих окраин, поскольку он предоставлял им условия для более быстрого исторического развития за счет своей экономической, политической и культурной развитости и тем самым "подтягивал" окраины на более высокий уровень. Однако, когда окраины по уровню своего социального экономического и политического развития достигают уровня центра, империя как явление теряет свое смысловое наполнение, исчерпывает свой потенциал и становится явлением реакционным и как следствие распадается [2, с.3]. Это и произошло с Римом. Римские провинции достигли приемлемого уровня развития, который позволил им развиваться не только автономно, но вскоре и независимо от центра.

Пример Римской империи в этом плане показателен, поскольку Риму удалось решить вопрос, связанный с унификацией имперского пространства, по нескольким причинам. Во-первых, Римская империя никогда не включала в свой состав территории, имеющие возможность конкурировать с центром. Во-вторых, Рим создал эффективную систему диспозитивов, которые определяли поведение населения. Так, Римскую империю называли *Pax Romana*, то есть мир, функционирующий на основе договора, а в более фундаментальном смысле на основе закона *lex*, который обрел форму вселенской власти [2, с.3]. Тем самым понятие гражданин Рима стирало рамки между этносами, создавая при этом у людей чувство равенства и принадлежности к единой системе. Имперский опыт Рима является историческим образом того, как на практике реализуется закон неравномерности исторического развития, суть которого заключается в том, что империи, являясь на определенном этапе, когда периферия находится на более низком уровне развития, лидерами для своих окраин, распадаются тогда, когда эти окраины достигают уровня развитости центра. Данный закон приемлем и для Российской империи.

Любая территория, входившая в состав Российской империи, так или иначе, подвергалась воздействию определенной имперской парадигмы, сводившейся к теории Москва – Третий Рим; теории официальной народности и гипертрофированной роли государства.

Для большинства народов, например, Сибири, Кавказа и Средней Азии процесс синтеза их политических, культурных и социальных структур с аналогичными системами империи был прогрессивен вследствие огромной разницы в уровне развития центра и присоединенных территорий. Как следствие диспозитивы, действующие в рамках империи, были приемлемы для этих народов и процесс формирования носителей имперской парадигмы из представителей этих народов не был сопряжен с какими-либо трудностями.

Процесс вхождения Сибири в состав России, начавшийся в конце XVI века, стал одной из наиболее важных вех во всей истории колонизации земель Россией. Уже к середине XIX века не вызывал сомнения тот факт, что Сибирь стала неотъемлемой частью организма Российской империи. Это было достигнуто посредством взвешенной национальной политики, которая сводилось к следующим мероприятиям. Сначала шел процесс освоения новых земель первопроходцами, что давало историческое право империи на данные территории. Впоследствии создавались опорные военно-промышленные пункты и устанавливался периметр внешней границы (рубежа), целью которого было обеспечение безопасности и формирование имперского тыла [3, с.231]. Также в целях обеспечения безопасности внешних границ Царская Россия размещала вдоль границ вооруженные силы (регулярные и иррегулярные – войска казаков) и основывала города, игравшие роль военно-административных центров. Это впоследствии позволяло верховной власти создавать имперскую инфраструктуру (телеграф, дороги) и переходить к культурной экспансии (строительство церквей, школ). Последним этапом внутренней колонизации территории было поглощение империей территории посредством создания унифицированных управленческих институтов (создание специальных судебных, военных и иных структур).

Важным аспектом национальной политики было взаимоотношение Российской империи с местными народами. К началу XVII века этнолингвистическая карта Сибири включала несколько десятков общностей, численностью около двухсот тысяч человек, говорящих на разных языках [4, с.34] и по уровню развития находящих на стадии разложения родоплеменного строя. Имперские власти пытались интегрировать народы Сибири в общероссийскую систему политических, экономических и главным образом культурных связей, проводя политику вовлечения местного населения в государственную деятельность и сельскохозяйственные работы. Более того, проводилась постепенная христианизация инородцев, однако, империя не стремилась к полному подчинению местных народов, но, напротив, понимала абсурдность слома традиций, поскольку такая политика могла привести к нежелательным политическим осложнениям.

Если на западных окраинах империи, например, в Польше и Финляндии создававшаяся правовая система могла опереться на европейские источники права, то на восточных окраинах правовая система народов была иной. Поэтому империя не ломала существующую систему управления, но и не отказывалась от намерения интегрировать ее в имперский государственно-правовой механизм [5, с.34]. Интеграция права автохтонного населения в единое имперское правовое пространство было прогрессивно (чего нельзя сказать про европейское право, которое противоречило сути и содержанию Российской империи), поскольку правовые традиции местных народов не противоречили тем принципам, которые легли в основу общеимперского законодательства. В итоге происходило сращивание правовых систем и как следствие становление Сибири как неотъемлемой части империи. Таким образом, краткий анализ отношений Российской империи и присоединенной к ней Сибири позволяет сделать следующие выводы. Российская империя проводила колонизацию территорий на основе своего мощного политического, экономического и культурного потенциала, который превосходил уровень развития населяющих Сибирь народов. Иными словами, Российские власти имели дело с народами дофеодального периода с низко развитой культурой и слабым военным потенциалом. Также у народов Сибири отсутствовали правовые традиции, такие как в европейских государствах и развитые экономические отношения, а культура не могла конкурировать с культурой империи. Для самого автохтонного населения Российская империя была лидером, который мог вывести их на более высокий уровень развития.

Польские территории значительным образом отличались от других национальных окраин Российской империи.

Во-первых, на момент их присоединения Речь Посполитая представляла собой не только государство с восьмисотлетней историей, но и в прошлом континентальную державу, которая претендовала на гегемонию в Восточной Европе. Все это значительным образом отразилось на ментальной картине мира поляков (в лице шляхты), которые стали олицетворять свое государство в качестве *orbis terrarum* (как некое совершенное пространство) с идеальным политическим и социальным устройством и с единственной правильной католической верой.

Во-вторых, Польша, будучи одним из главных католических центров в Европе и одной из сильнейших держав своего времени, стала непримиримым врагом России, вследствие ее стремлений расширить свои территории и установить свое господство на Украине и Белоруссии.

В-третьих, социальная структура польского общества, в особенности положение свободолюбивого дворянства, намного отличалось от положения того же дворянства в Российской империи, которое во многом было зависимо от монархии.

В-четвертых, Польша была источником прогрессивных правовых традиций, сформированных под воздействием европейского права (Польша – первое государство в Европе, принявшее Конституцию). Все это является подтверждением того, что Польша по уровню развития могла конкурировать с имперской системой. Поэтому неизбежным стало столкновение двух парадигмальных систем, польской и российской. Это вылилось в многочисленные восстания на территории Царства Польского, самые крупные из которых произошли в 1830–1831 гг. и в 1863 году.

Таким образом, развитые польские территории стали инородным телом в организме Российской империи. Как следствие социально-экономическая и культурная интеграция неизбежно грозила в будущем деструкцией, поскольку утрачивается смысл империи как лидера для окраин и как источника прогрессивного развития. Имея превосходящие политические и военно-административные силы имперского механизма, царизм сосредоточил свое внимание на политике, целью которой была попытка сдвинуть польскую парадигму и навязать общеимперскую.

Активные действия имперских властей не заставила себя долго ждать. Они начались еще во время самого восстания 1863 года, а именно с подготовки реформ, которые нанесли удар по основной социальной и экономической базе восстания – дворянству. Во-первых, согласно распоряжениям Муравьева, которые распространились не только в Северо-Западном крае, но и в Царстве Польском, польские помещики были обложены временным 10 % денежным сбором, поместья участников восстания обложили 20–30 % сбором, помещики русского и остзейского происхождения платили 5 % сбор, позже сокращенный до 2,5 %. Более того, за материальный ущерб казне особыми сборами были обложены имения, на территории которых проходили нападения на власть и верных императорской короне людей. В итоге польское дворянство заплатило около 2,6 миллиона рублей [6, с.144]. Имущество восставших было секвестрировано, к началу 1864 года было урезано около 370 имений, тем самым был нанесен мощный удар по материальной базе повстанцев. Во-вторых, затуханию восстания способствовало проведение аграрной реформы. В ноябре 1863 года Н. Милютиним был представлен проект, а в 19 февраля 1864 года он был обсужден и подписан Александром II. Первая статья провозглашает право собственности на землю для крестьян: "Земли, состоящие в пользовании крестьян (т.е. крестьянские усадебные участки) в имениях, принадлежащих частным лицам, майоратным владельцам, ин-

ститутам (разным учреждениям) и казне, поступают в полную собственность крестьян, теми землями владеющих"[7]. Вторая статья отменяла любого рода повинности помещикам со стороны крестьян: "С 3 [15] апреля сего 1864 года крестьяне освобождаются навсегда ото всех без исключения повинностей, которыми они обложены были в пользу владельцев имений, как-то: барщины, денежного откупа, хлебного оброка, чинша, данин и т.п"[7]. Статьи 15, 16, 17 закрепляли за крестьянами право охоты и рыбной ловли; сдачи в наем, залога и продажи имения, а также право на пропинацию, то есть право на производство и продажу алкоголя. Статья 28 определяла повинность в размере 2/3 чинша.

Следующей реформой было изменение территориальной структуры Царства Польского "Положением о губернском и уездном управлении в губерниях Царства Польского", согласно которому число губерний было увеличено до 10. А согласно указу от 11 января 1874 года должность наместника упраздняялась и вводилась должность генерал-губернатора: "Управление Царством Польским вверяется генерал-губернатору и состоящей под его председательством канцелярии"[8]. Данные реформы не только обеспечивали скорейшую политическую ассимиляцию данных земель с Российской империей, но и приравнивали статус Царства Польского к статусу, например, Сибири, иными словами, польские территории больше не воспринимались как нечто особенное в "теле" Российской империи. Еще при Николае I главной задачей, поставленной перед генерал-губернаторским корпусом императора, а затем неоднократно подтверждаемой его преемниками на престоле, стала инкорпорация управляемых ими территорий в общеимперское пространство[9, с.126]. В 1853 году император утвердил "общую инструкцию генерал-губернаторам", которая составила правовую основу их деятельности. Генерал-губернаторы назначались только императором и "по особому личному к ним доверию Его Императорского Величества". Там же был определен характер их должности как главных блюстителей "неприкосновенности верховных прав Самодержавия, пользы Государства и точного исполнения законов и распоряжений высшего Правительства по всем частям управления во вверенном им крае" [9, с.127].

В 1866 году на территории Царства Польского было введено уголовное право Российской империи, а годом позже был упразднен: Государственный Совет, Совет управления Царством Польским, а также правительственные комиссии (своего рода министерства внутри Царства Польского): "В указе Нашем, данным Правительствующему Сенату 28 марта 1867 года, Мы возвестили волю Нашу принять меры к полному слиянию губерний Царства Польского с прочими частями Державы Нашей и с сею целью упразднить все централь-

ные в Царстве правительственные учреждения, с подчинением местных по каждому ведомству управлений заведыванию подлежащих Министерств в Петербурге"[10]. Отдельным указом императора была упразднена Правительственная Комиссия Внутренних Дел в Царстве Польском.

В 1875 специальным указом[11] императора был введен в действие судебный устав 1864 года, согласно которому источником судебной власти была имперская власть, которая назначала судей на должности, а также отзывала их: "Всякая судебная власть в Царстве Польском даруется Нами и действует Нашим именем. Право миловать и смягчать наказания принадлежит лишь Нам <...> Судебные места составляются из Судей, назначаемых Нами и Судей избираемых, по определенному для сего особым Уставом порядку"[11]. Судопроизводство было переведено на русский язык, что означало невозможность использования польского языка во время судебных разбирательств, а полякам было запрещено занимать должности в судебных органах: "<...> поэтому целесообразнее не разрешать полякам занимать должности в судебных палатах, окружных и даже мировых судах"[12].

В итоге на польских территориях, которые прогрессивно развивались в русле западноевропейского права в течение по крайней мере около ста лет, процессы либерализации судебной системы под влиянием Российской империи замедлились. Судопроизводство, до 1864 года служившее в чем-то примером для русских юристов, позднее было унифицировано согласно общеимперскому образцу. Кульминацией всего процесса русификации стало исчезновение названия Царство Польское из официальных документов империи. С 1887 года по отношению к польским территориям стали применять название Привислинский край.

Специфика имперской парадигмы России во много определяла контекст взаимоотношений периферии и центра. Успех этих взаимоотношений определялся главным образом готовностью национальных окраин к перенятию соответствующей идеологии. Как следствие менее развитые народы, например народы Сибири, беспрепятственно интегрировались и становились носителями имперской картины мира. Поляки, напротив, обладая развитой политической культурой, государственными, правовыми традициями и своей уникальной картиной мира, могли конкурировать с общеимперской системой, ставя под сомнение прогрессивность утверждения политического и культурного превосходства империи в Царстве Польском и как следствие реализации Российской империи своего смысла и предназначения. Поэтому для осуществления своей роли как империи, территории которой должны быть унифицирова-

ны, решением польского вопроса могло стать только интеграция Царства Польского в состав России за счет жестких мер, даже если они тормозили процесс развития польских территорий. Иначе роль России как лидера и прогрессивного источника развития для нацио-

нальных окраин была бы исчерпана. Именно в контексте взаимоотношений Российской империи и Царства Польского в полной мере отображается суть феномена империи и реализуется закон неравномерного исторического развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хардт М., Негри А. Империя Пер. с англ., под ред. Г. В. Каменской, М. С. Фетисова. – М.: Праксис, 2004 – С. 440
2. Уколова В.И. Империя: исторический опыт Рима // Вестник МГИМО (У) МИД России. – 2008. №2.
3. Любавский М.К. Обзор истории русской колонизации с древнейших времен до XX века. М.: 1996. С. 682
4. Небольсин П.И. Покорение Сибири М.: Вече, 2014. С. 356
5. Дамешек Л.М., Ремнев А.В. и др. Historia Rossica. Окраины Российской империи Сибирь в Составе Российской империи. М., Новое литературное обозрение, 2007. С. 368
6. Комзолова А.А. Политика самодержавия в Северо-Западном крае во второй половине 1850–х–1870–х годах М., 2003
7. Указ об устройстве крестьян Царства Польского ст.1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/poland63.htm> (дата обращения: 01.05 2015)
8. Учреждение Управления Губернского Отделение первое О Губернаторе ст.9 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.textreferat.com/referat-6495-35.html> (дата обращения: 01.05 2015)
9. Злобин Ю.П. Генерал-губернаторства в системе российского регионального управления в XIX – начале XX века // 2014. Вестник ОГУ №7 (168)/июль
10. Указ Именной, данный Сенату 29 февраля 1868 года. Об упразднении Правительственной Комиссии Внутренних Дел в Царстве Польском и дополнительных правил к Высочайше утвержденному 19 (31) декабря 1866 года Положению о губернском и уездном управлении в губерниях Царства Польского: ПСЗ Российской империи. Собрание второе. Том 43. Отделение первое. 1868. СПб., 1873. С. 173–1
11. Указ Именной, данный Сенату 19 февраля 1875 года. О введении в действие Судебных Уставов 20 ноября 1864 года в Царстве Польском. Полное собрание законов Российской империи. Собрание второе. Том 50. Отделение первое. 1875. СПб., 1877. С. 152–153. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.textreferat.com/referat-6495-35.html> (дата обращения: 01.05 2015)
12. Судебно-статистические сведения и соображения о введении в действие судебных уставов 20-го ноября 1864 г. Ч. 1. СПб., 1866.

© И.А. Мамаев, (iyamamaev096@gmail.com), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ СНАБЖЕНИЯ ЛЕКАРСТВЕННЫМИ ПРЕПАРАТАМИ АПТЕК СИМБИРСКОЙ ГУБЕРНИИ В ЗЕМСКИЙ ПЕРИОД

FEATURES OF FORMATION OF SYSTEM OF DRUG PROCUREMENT PHARMACY IN SIMBIRSK ZEMSTVO PERIOD

T. Moiseeva

Annotation

The article investigates a system of supply of drugs pharmacies in the province of Simbirsk in the period of the birth of the provincial pharmacy. Revealed the dependence of the internal pharmaceutical market of procurement and supply from abroad of medicines, instruments and other pharmaceuticals, particularly severely undermining the country's national security in the years of the emergency and the First world war.

Keywords: zemskaja pharmacy, freestyle pharmacy, zemskaja pharmacy, drug supply, central warehouse of medicines, pharmacy agriculture, galenical preparations, pharmacy commission, sanitary bureau.

Моисеева Татьяна Алексеевна
Аспирант, ФГБОУ ВО "Ульяновский
государственный педагогический
университет им. И. Н. Ульянова",
Преподаватель, ГБОУ СПО "Сызранский
политехнический колледж"

Аннотация

В статье проводится исследование системы снабжения лекарственными препаратами аптек Симбирской губернии в период зарождения земской фармации. Вскрыта зависимость внутреннего фармацевтического рынка от закупок и поставок из-за границы медикаментов, инструментов и других средств фармацевтики, особенно сильно подорывающая национальную безопасность страны в годы чрезвычайных ситуаций и Первой мировой войны.

Ключевые слова:

Земская аптека, вольная аптека, земская фармация, лекарственное обеспечение, центральный склад медикаментов, аптечное хозяйство, галеновые препараты, аптечная комиссия, санитарное бюро.

В начале XIX века состояние лекарственной помощи в Симбирской губернии, впрочем, как и по всей России находилось на низком уровне. Число аптек было крайне недостаточным, по стране в 1848 году их насчитывалось всего 689 [1].

С момента создания земской медицины проблема организации аптечного дела на протяжении всего периода существования земств находилась в центре внимания местных органов власти и земских учреждений. Росло понимание того, что от состояния провизорского дела очень многое зависит в поддержании здоровья граждан, мало диагностировать какое-либо заболевание, необходимо было, в первую очередь, обеспечить его необходимыми лекарствами.

С 1 января 1864 года "Временными правилами для земских учреждений по делам о земских повинностях, народном просвещении и общественном призрении" в ведение земств перешли от Приказов общественного призрения больницы и аптеки, находившиеся при них, но большинство земств должно было организовывать их вновь [2, с. 20]. Это явилось основной предпосылкой начала процесса формирования земской фармации в Российской империи.

Аптеки в конце XIX века в основном учреждались в губернских и уездных городах, и делились на создаваемые при больницах, лекарства из которых отпускались по рецептам лечащих врачей, и аптечные магазины, в которых аптекари торговали лекарствами, причем, лекарства разделялись на находящиеся в свободном доступе и отпускаемые по рецептам врачей.

В Симбирске первая аптека была открыта в 1778 году, размещалась она на Покровской улице (ныне улица Льва Толстого). К 1851 году аптек во всей Симбирской губернии насчитывалось уже семь, причем две частные и одна казенная – при губернской больнице – в Симбирске [3]. К 1888 году земское аптечное хозяйство Симбирской губернии состояло из 13 аптек, с годовым оборотом в 4391 рублей 55 копеек (Табл. 1).

Во времена Приказа Общественного Призрения при снабжении Губернской больницы лекарствами был разработан список лекарств с указанием количества каждого лекарства в год по расчёту 100 больных, и строго запрещалось выписывать лекарства в списке непоименованных и расходовать их в количестве большем, чем указано. Земские аптеки снабжались как из частных (вольных) аптек, так и непосредственно с фабрик и заводов. Начи-

Таблица 1.

Количество аптек в Симбирской губернии по состоянию на 1 января 1888 года [4, л. 165]:

| № п/п | Наименование аптеки | Статус | Оборот в рублях за 1887 год |
|-------|---------------------|----------------------------|-----------------------------|
| 1 | Симбирская земская | Земская | 349,56 |
| 2 | Симбирская земская | Вольная | 551,50 |
| 3 | Симбирская земская | Вольная | оборот не известен |
| 4 | Сенгилеевская | Вольная | 233,00 |
| 5 | Сызранская первая | Земская | 122,00 |
| 6 | Сызранская первая | Земская | 233,90 |
| 7 | Карсунская | Вольная | 166,90 |
| 8 | Алатырская | Вольная | 245,98 |
| 9 | Ардатовская | Вольная | 167,89 |
| 10 | Курмышская | Вольная | 98,97 |
| 11 | Буинская | Земская | 233,45 |
| 12 | Порецкая | Вольная, Алатырского уезда | оборот неизвестен |
| 13 | Промзинская | Вольная, Алатырского уезда | 455,00 |
| | <i>Итого:</i> | | <i>4391,55</i> |

ная с 1885 года, выписка медикаментов в Симбирской губернии производилась из С.-Петербурга от Русского общества торговли аптекарскими товарами. Участковым врачам было разрешено управой в виде опыта приобрести на первую треть 1885 года сложные медикаменты для губернской больницы из вольной аптеки. Медикаменты эти по заверению врача Николаева оказались вполне удовлетворяющими всем требованиям Российской фармакопеи и ценностью своей не превышали выписываемых медикаментов. В виду чего управа предлагает собранию разрешить ей на будущее время приобретать из вольной аптеки необходимые медикаменты в промежутки времени от начала выписки до получения медикаментов из С.-Петербурга от Русского общества торговли аптекарскими товарами [5, с. 53].

Владельцам аптек разрешалось изготавливать и в своих паровых лабораториях галеновые препараты (спиртовые или водно-спиртовые вытяжки из растительного сырья), что позволяло снизить стоимость данного вида товаров. Кроме выгоды материальной от собственного приготовления галеновых препаратов провизор гарантировал еще и доброкачественность своих медикаментов, так как фальсификация их имела место и неоднократно прерывалась усилиями симбирской полиции [6, с. 82].

В Сенгилеевском уезде Симбирской губернии в 1901 году 23 сентября, согласно постановлению Сенгилеевского уездного Земского Собрания сессии 1900 года, приглашенному на заведывание аптекой фармацевту,

вменялось в обязанность заняться изготовлением галеновых препаратов для земских лечебных заведений. Для этой цели была устроена лаборатория в подвальном этаже больницы, там же был приспособлен склад для медикаментов, в каменном надворном строении выделено помещение для заготовки и сушки лечебных трав. К рассылке галеновых препаратов своего приготовления Сенгилеевская земская аптека приступила только в январе 1902 года. Ежемесячно после первого числа по требованиям врачей отпускались во врачебные участки галеновые препараты, сиропы, порошки, мази (ртутная, чесоточная), грудной чай, пластыри, спирты (муравьиный, горчичный, камфорный, мыльный) и т. д. на сумму – 21 14 р. 59 коп., а именно, в Новодевичье – 248 р., в Тереньгу – 548 р. 20 к., в Стар. Ерыклу – 220 р. 08 к., Поповку – 356 р. 91 к., в Дворянское – 519 р. 23 к., в Л. Матюнино – 221 руб. 54 коп. За первое полугодие, как значится в лабораторной книге земской аптеки, собственное приготовление галеновых препаратов дало 500 руб. экономии в сравнении с таковыми же, выписанными от фирм. [7, с. 86].

Удешевление галеновых препаратов собственного приготовления произошло ещё от того, что уездная управа начала покупать спирт в Симбирском винном складе по льготной для земских аптек цене, вместо прежних 18 руб. 04 коп., только 12 руб. 80 коп. за ведро. Согласно постановлению Симбирского губернского съезда врачей, галеновые препараты должны были рассылаться по участкам не больше одного раза в месяц [8, л. 82].

С 1903 по 1904 гг. Сенгилеевская земская аптека

работала в том же направлении, руководствуясь постановлениями уездного земского собрания, производила галеновые препараты. Медикаменты же выписывались по требованиям участковых врачей в обычное для выписки время – ноябре и декабре месяцах от разных фирм.

Так происходило до 1905 года. В этом году земское собрание по докладу подготовительной комиссии по Сенгилеевской земской аптеке, в котором она на основании цифровых данных и заключения врачей посчитала необходимым:

1. ...

2. Сократить штат аптекарских служащих, сохранив лишь должности фармацевта и сторожа для приготовления галеновых препаратов, причём фармацевт обязан наблюдать за складом и рассылать медикаменты по участкам, а в свободное время от вышесказанных занятий заниматься отпуском лекарств амбулаторным больным и принимать участие в составлении каталогов по выписке лекарств и распределению последних по участкам.

3. Выписку медикаментов производить исключительно через губернское санитарное бюро.

4. Возбудить ходатайство через губернское земское собрание об устройстве склада медикаментов для всей губернии при губернской земской управе, что ещё более удешевит стоимость медикаментов для уездных земств и тем самым даст возможность сокращения расходов по приготовлению галеновых препаратов. Уездное земство доклад комиссии приняло и возбудило ходатайство, перед губернским земским собранием об устройстве склада для медикаментов для всей губернии при губернской земской управе [9, с. 82].

К организации складов, рассчитанных, на сбыт медикаментов призывало и Карсунское Уездное Собрание еще в 1890 году. Оно ходатайствовало, об устройстве в Симбирске при губернской больнице *центрального склада медикаментов с выпиской из-за границы*. Это ходатайство было поддержано мнением конференции врачей губернской земской больницы, однако, губернское земское собрание на первое время решило ограничиться выпиской из-за границы лекарств только для губернской больницы, однако в 1891–1892 гг. в губернии возник голод и сопутствующая ему эпидемия холеры, поэтому решение вопроса с ходатайством Карсунского земства было отложено. Карсунское уездное земство своё ходатайство повторило в 1893 году. В докладе этого года губернская больница уже представила, что опыт выписки лекарств из-за границы дал 17,8 % экономии против цен, назначенных местной аптекой Филипп, из которой шло снабжение больницы лекарствами. Губернское собрание предложило уездам выписывать лекарства через Губернскую земскую управу, но без образования центрального склада. В 1897 году состоялся IV съезд губернских врачей, который поддержал ходатайство Карсунского земства. И губернская Земская управа высту-

пила в очередную сессию 1897 года с докладом ассигновать 10 тыс. руб. в распоряжение губернской управы для выписки лекарств уездам с тем, что уездные управы в течение 3-х месяцев будут рассчитываться с губернской управой с начётом 4 % за неуплаченную сумму. С этого времени дело выписки лекарств не только из-за границы, но и из России из первых рук и от лучших фирм стало постепенно развиваться, и это была одна из важнейших сторон деятельности санитарного бюро. И обороты бюро по выписке лекарств в 1898 и 1899 годы дошли до 30 тысяч в год, что давало земствам 7–8 тысяч в год экономии [10, с. 21].

В начале XX века целый ряд заграничных фирм учредили свои агентурные конторы в Москве и выписка стала производиться через их агентов. Стоимость лекарств резко понизилась благодаря конкуренции. Санитарное бюро в течение 10 лет занималось выпиской лекарств для всей губернии, а с закрытием его каждый уезд получил возможность и научился пользоваться услугами представителей заграничных фирм и самих заводов. Всё это значительно оживило дело выписки лекарств. Однако с закрытием санитарного бюро исчезает главное преимущество – центральной выписки. Каждая покупка обсуждалась и критиковалась всеми врачами губернии, так как закупалось много ненужных и дорогостоящих лекарств [11, с. 22]. Фармацевты, не входившие в состав уездных советов, не могли оказать влияние на принятие решений, касающихся закупок медикаментов. Сложилась кризисная ситуация в системе земских аптек. Впоследствии уезды ещё вернутся к совместной выписке лекарств, главным образом не из-за желания иметь лекарства получше и подешевле, а с целью иметь гарантии в доброкачественности полученного товара.

К началу Первой мировой войны Симбирская губерния имела всего 29 аптек на более чем двухмиллионное население, т. е. по одной на каждые 70 тысяч жителей – где в последний предвоенный год было изготовлено по рецептам около 165 тысяч лекарств [12].

С началом Первой мировой войны положение дел с лекарствами значительно ухудшилось, так как разразившаяся война застала губернские и уездные земства в отношении медикаментов в сложном положении. Россия, помимо прочего, столкнулась с очень серьёзной и, в прямом смысле, болезненной проблемой, получившей название "лекарственный голод" [13]. С открытием военных действий и прекращением торговли с Германией запасы лекарственных средств и медицинского инструментария начали стремительно истощаться, чему в значительной мере способствовал постоянно увеличивавшийся поток раненых и больных воинов, прибывавших с фронта. Это вызвало резкий рост цен на медикаменты, причём, многие лекарства нельзя было купить ни за какие деньги, так как они попросту отсутствовали в стране. Появилось множество спекулятивных предприятий, началась массовая подделка лекарств, к чему в условиях введения частного "сухого закона" прибавились практически бес-

контрольная торговля через аптеки спиртом и изготовление его суррогатов. Фармацевтическое благополучие России "внезапно" оказалось в прямой зависимости от Германии, являвшейся мировым поставщиком лекарственных препаратов, медицинских и аптекарских приборов, хирургических инструментов, дезинфекционных аппаратов, научных пособий и т. д. [14, с.9].

Медикаменты для аптечной сети земств Симбирской губернии также выписывались и из Германии (Дармштадт, фирма Мерка). Ещё ранней весной 1914 года была проведена оплата заказа на лекарственные препараты фирме Мерка. К началу Первой мировой войны они были уже в Москве и здесь их реквизируют для нужд военного ведомства. Таким образом, земство не имело возможности пополнить те запасы, которые центральный склад медикаментов при губернской управе всегда заготовлял заблаговременно. Между тем, стоимость медикаментов и перевязочных материалов стала возрастать "не по дням, а по часам" [15, с. 80].

Поэтому Врачебный Совет 19 августа 1914 года постановил командировать врача А.В. Воробьёва в Москву для выяснения вопроса, откуда выписывать медикаменты. Эта командировка дала возможность губернскому земству сделать некоторые запасы различных лекарств и перевязочных материалов. [16, с. 80].

Таким образом, система снабжения лекарственными препаратами аптек Симбирской губернии складывалась из заказов непосредственно с фабрик и заводов России. Однако, вследствие слабого развития отечественной химической промышленности, производство лекарственных средств на небольших заводах, технически плохо ос-

нащенных ограничивалось изготовлением настоек, сиропов, экстрактов, мазей, таблеток и других галеновых препаратов [17, с. 13]. Владельцам аптек разрешалось изготавливать галеновые препараты в своих паровых лабораториях, что являлось еще одной составляющей системы снабжения лекарственными препаратами, а также возможностью снизить стоимость медикаментов для населения губернии. Кроме выгоды материальной от собственного приготовления провизор гарантировал еще и доброкачественность своих медикаментов, ведь спрос на медикаменты в губернии, впрочем, как и по всей России возрастал из года в год, а случаи фальсификации имели место, хотя и неоднократно прерывались усилиями полиции.

В связи с расширением сети аптек и стабильно растущим спросом на медицинские препараты в губернии, при отсутствии в достаточном количестве отечественных химико-фармацевтических препаратов неизбежно возникла потребность в поставках из-за границы. Занимавшееся, выпиской лекарств, для Симбирской губернии Санитарное бюро, закрылось и фармацевтам пришлось напрямую сотрудничать в основном с Германией, а позже в начале XX века с агентами заграничных фирм в Москве, что привело к значительной зависимости внутреннего фармацевтического рынка от зарубежных фармацевтических фирм, особенно, с началом Первой мировой войны.

Снабжение населения страны доступными, эффективными и безопасными лекарствами является составной частью проблемы национальной безопасности России, как в прошлом, так и по настоящее время.

ЛИТЕРАТУРА

1. Развитие фармации в России во второй половине XIX века – начале XX вв. http://медпортал.com/istoriya-meditsiny_751/razvitie-farmatsii-rossii-vtoroy-polovine.
2. Полное собрание законов Российской империи: Собрание 2-е (ПСЗРИ-2). Т. 39. Ч. 1, № 40458. С. 20.
3. Гвазава Н. От зеленых лавок к аптечным супермаркетам. Фармацевтическое обозрение, декабрь 2002.
4. ГАУО. Ф. 76. Оп. 8. Д. 585. Л. 165.
5. Вестник Симбирского земства. Симбирск, 1886, № 6. – С. 53.
6. Обзор Симбирской земской медицины за 1913 год. – С. 82.
7. Журналы Сенгилеевской городской думы. 1913 г. – С. 86.
8. ГАУО. Ф. 76. Оп. 8. Д. 585. Л. 82.
9. Журнал Сенгилеевской городской думы. 1913. – С. 82.
10. Шостак Я.Е. Народное здравие. Симбирск, 1914. – С. 21.
11. Там же. – С. 22.
12. Гвазава Н. От зеленых лавок к аптечным супермаркетам. Фармацевтическое обозрение, декабрь 2002.
13. Алексеев И. Лекарственный голод" при "новом строе". http://ruskline.ru/analitika/2014/11/22/lekarstvennyj_golod_pri_novom_stroe.
14. Мартыненко Л.М., Андреева В.В., Дьячкова С.Я. Аптечное дело. Рецпт. История и современность: Учебно-методическое пособие для фармацевтических факультетов. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2008. – С. 9.
15. Журнал Симбирского уездного земского Собрания. 1915. – С. 80.
16. Журнал Симбирского уездного земского Собрания. 1915. – С. 80.
17. Натрадзе А.Г. Очерк развития промышленности СССР. / Медицина. М., 1967. С.13

ИСТОРИЯ ЧИНОВНИЧЕСТВА: РОЛЬ, ФАКТЫ, РЕАЛИИ

HISTORY OF THE BUREAUCRACY: ROLE, FACTS, REALITIES

M. Polovinkina

Annotation

The article raised issues and the role of the bureaucracy, the administrative apparatus and public service in the history of Russia (inextricably associated with its formation and development); the main periods of Russian statehood, the facts of history, the personality of the famous reformers of the Russian statehood.

Keywords: the formation and development of Russian state, history of public service, historical highlights, government, bureaucracy, reform, historical figures, reformers, evolutionary stages, the role of bureaucracy in public administration, bureaucracy.

Половинкина Марина Леонидовна
К.ист.н., доцент,
Липецкий государственный
технический университет

Аннотация

В статье подняты проблемы и роль чиновничества, административно-го аппарата и государственной службы в истории России (связанные неразрывно с ее становлением и развитием); приведены основные периоды в государственности России, факты истории, личности знаменитых реформаторов российской государственности.

Ключевые слова:

Становление и развитие российского государства, история государственной службы России, исторические моменты, государственная власть, чиновничество, реформы, исторические личности-реформаторы, эволюционные этапы, роль чиновничества в государственном управлении, бюрократизм.

Формирование традиций, структуры, институтов и механизмов государственной власти и его аппарата по мере становления российского государства всегда неотрывно были связаны с чиновничеством.

Как бы не именовали чиновников в разные времена (государственный служащий, служилый человек, чиновник, государев человек или служащий, дворцовый), суть, цели и функции их должностей никогда не менялись – служить государству, служить на благо своей страны, служить России.

История государственной службы России насчитывает несколько столетий. Она неразрывно связана с созданием русского централизованного государства (с его выживаемостью в сложных геополитических условиях XVI–XVII вв.), периодом "удельного княжества" (с закономерным и прогрессивным этапом феодальной раздробленности и вступлением в стадию распада), татаро-монгольским игом, политикой Золотой Орды в отношении русских земель и созданием единого Русского (Московского) государства (в условиях тотальной борьбы самыми мощными военными державами средневековья: с исламизированной Золотой Ордой и католицизированной Речью Посполитой), Смутой (с системным кризисом и сложным взаимодействием разнонаправленных противоречий во всех сферах жизни российского общества

XVI–XVII вв.), чередой дворцовых переворотов (с фаворитизмом и регентством), реформами Петра I и Екатерины II, земскими реформами (подняли аграрно-крестьянскую Россию на ноги и превратили страну в могущественную мировую державу), нулевой и Первой мировой войнами, двумя революциями (с полным развалом имперской российской государственности, заменой прежних государственных институтов, традиций и системы государственной службы, с приобретением опыта самоуправления; созданием принципиально новой государственной системы, основанной на Советах трудящихся, идеологическом и политическом диктате), НЭПом (с доктриной свободной экономической торговли и плановым народным хозяйством), Великой Отечественной войной (с огромными человеческими и материальными потерями, трагичными и скорбными моментами, великим праздником Победы), созданием и развалом СССР (со взлетами и падениями; ошибками личностей, народа и государства; коллективизацией и индустриализацией; освоением космоса; демонтажом партийно-государственной машины), лихими 90-ми (с перестройками и "перегрузками", с развитым номенклатурно-бюрократическим аппаратом, с переходом к новой модели государственного, местного управления и самоуправления, преобразованием и созданием заново российской государственности в условиях мирового геополитического коллапса), новыми современными преобразованиями (с попыткой пересмотра фактов нашей истории и жесткой

(а порой и жестокой) борьбой за многополярность миропорядка) и многим другим [1,2,5,7,8,9,12,13].

За всеми этими историческими моментами и событиями стоит государственный аппарат (для каждой эпохи – свой) и чиновники (государственные служащие). За каждым эволюционным этапом развития чиновничества России видны не только основные этапы формирования ее государственности, развития управленческого опыта и управленческой мысли, а стоит историческая личность–реформатор. Наиболее известными реформаторами Российского государства (государственности и управления) были Иван IV (Грозный), Петр I, Екатерина II, Александр II, Николай I; реформами управления занимались Г.Р.Державин, Н.П.Румянцев, В.А. и П.А. Зубовы, П.В.Завадовский, А.Б.Куракин, М.М.Сперанский, П.А.Столыпин, С.Ю.Витте и другие. Это были "державные мужи", которые никогда не ставили "местечковые интересы" выше интересов Государства Россия.

Значимая роль чиновничества в государственном управлении уже доказана – военной и гражданской службой, преданностью государству и государственности, кровью и жизнями, требованиями и просьбами, приказами (указами) и распоряжениями, документами и кинолентами, неоспоримыми фактами истории и мн.др.

В 1846г. министр юстиции граф В.Н. Панин (по поручению императора Николая I) разработал записку о пересмотре устава о гражданской службе. Для реализации замысла был образован Особый комитет для пересмотра "Устава о службе гражданской". На основании указаний императора комитет высказался за отмену названий чинов, замену производства за выслугу лет прибавкой к жалованью.

Однако работа комитета была замедлена двумя сержными записками на имя Николая I министра народного просвещения С.С.Уварова:

- ◆ в первой он доказывал, что чины есть "орудие столь могущественное, что доколе оно останется в руках властителей, едва ли что-либо может поколебать самодержавную власть в ее основаниях";

- ◆ во второй подчеркивал, что есть несколько путей для достижения известности или власти: род, богатство, талант (Европейский). В Российском же "гражданское значение всех и каждого зависит от степени, которая определяется по усмотрению высшей власти" в зависимости от службы престолу и отечеству. Так же утверждалось, что "Табель о рангах..." так укоренилась в сознании россиян (соответствует их психологии), что стала частью представлений о мироустройстве. "Россия любит в "Табели о рангах" торжественное выражение начала, славянским народам драгоценного – равенства пред законом, дорожит знаменем мысли, что каждый в

свою очередь может проложить себе путь к высшим достоинствам службы", – писал С.С.Уваров[3].

В реальной жизни было все далеко не так, как красиво написал С.С.Уваров. Однако, перспектива блестящей карьеры, возможность приобрести дворянское достоинство действительно привлекала многих; достигнув же известных высот, они становились защитниками (за редким исключением) сложившейся системы чиновничества.

Николай I был вынужден согласиться с С.С.Уваровым: подписание им Проект нового Устава о службе гражданской не состоялось; Особый комитет в 1856г. был закрыт.

Условия и правила прохождения государственной службы (как и сам отбор претендентов к ней) был жестким; последовательное произведение в чины, после выслуги определенного количества лет в каждом чине – одно из них (независимо от фармации и эпохи; это правило, впрочем, как и многие другие, действует и в нынешних реалиях для госслужащих РФ). Никто не мог быть произведен через чин, или, минуя чины низшие, прямо в высшие. Только император мог сделать исключение: назначить чиновника на любую должность и присвоить ему соответствующий чин. Послужной список С.Ю. Витте: Управляющий Юго–Западных железных дорог (титулярный советник IX класса) → Директор департамента железнодорожных дел Министерства финансов (действительный статский советник IV класса; назначен императором Александром III после крушения царского поезда (несколькими месяцами ранее отказался повысить скорость движения императорского поезда на перегоне по требованию министра путей сообщения и генерал–адъютанта со словами: "Я государю голову ломать не хочу", – поступок абсолютно недопустимый); назначение вызвало сенсацию в сановно–бюрократических кругах) → Министр финансов Российской империи (всего спустя три года)[4].

Эти факты свидетельствуют еще раз, что "роль личности в истории" всегда отражается на деятельности государства, его аппарата, и принятии управленческих решений.

В мемуарной литературе приводится много фактов, свидетельствующих о великолепии и блистательных карьерах (высших чинов; хорошем материальном и социальном положении) и бедственном положении чиновников (в основном, рядового чиновничества). К отрицательным составляющим "чиновничества" относились: пагубные последствия беззакония, бесконтрольности должностных лиц, низкий нравственный и образовательный уровень, мизерные оклады, процветающее казнокрадство ("От канцлера до последнего протоколиста все кралло и все было продажно", А.С.Пушкин[6]), беспримерное взя-

точничество (не презиралось; считалось необходимым атрибутом чиновной службы; нередко были единственным рычагом для запуска механизма бюрократической машины), прогрессирование бюрократии (бумаготворчество и многоступенчатость в прохождении бумаг)[10,11,14]. По отношению к нынешнему времени почти ничего не изменилось.

Советская власть первыми же своими декретами разрушила дореволюционную нормативно-правовую базу государственного аппарата и чиновничьей службы; термины "чиновник" и "бюрократ" стали тождественны и перешли в разряд ругательств. Затем были долгие годы забвения государственной службы и ее специалистов; были зависимы от существовавшей в стране государственной практики, диктата и дискретного управления (от правительства до администраций предприятий и учреждений)[15].

Только к середине 90-х годов XXв. (уже в современ-

ной России) законодательно было оформлено понятие "государственная служба" (соответственно "государственный служащий") со всеми задачами, требованиями и правилами, условиями и результатами служения государству и обществу; фактически была создана система прохождения государственной службы, включающей в себя подобие "Табели о рангах..." (в контексте изучения абсолютизма в России, развития государственного аппарата, становления чиновничества, проблем борьбы с бюрократизмом и т. п.).

Смена времен и фармаций, министерств и ведомств, учреждений и организаций, мундиров и фраков, жалования и окладов, чинов и рангов никак не отразились на чиновничестве – спрос на него актуален и по сей день. Однако все преобразования и крутые повороты российской истории показали, что сами понятия "чиновник" и "чиновничество" бессмертны (как и черты, составляющие их суть), поскольку обусловлены исключительно ролью государства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альшиц Д.Н. Начало самодержавия в России: государство Ивана Грозного. Л.: Наука, 1988. – 241с.
2. Архипова Т.Г., Сенин А.С., Румянцева М.Ф. История государственной службы в России XVIII – XX века – М.: РГГУ, 2001. – 230с.
3. Егоров В.П., Слинков А.В. История чиновничества в России / Учебное пособие. – М.: 2012.– 335с.
4. Егоров В.П., Слинков А.В. История государственного аппарата и чиновничества в России / учебное пособие / Московский гос. ун-т путей сообщ., Юридический ин-т. – М: Юридический ин-т МИИТа, 2013. – 280 с.
5. Еремян В.В., Федеров М.В. История местного самоуправления в России. Часть 1./Учебное пособие. – М.: Изд-во РУДН. – 1999. – 295с.
6. Жерихина Е., Шепелев Л. Столичный Петербург. Город и власть. – СПб.: Центрполиграф, 2009. – 552 с.
7. Кобрин В.Б. Материалы генеалогии княжеско-боярской аристократии, XV–XVI вв. – М.: Мысль, 1985. – 278с.
8. Латкин В.Н. Учебник истории русского права периода империи (XVIII и XIX вв.) /Под редакцией и с предисловием В. А. Томсинова. – М.: Зерцало 2004. – 504 с.
9. Медушевский А.Н. Утверждение абсолютизма в России: Сравнительное историческое исследование. – Москва–Берлин.: MEDIA, 2015. – 402с.
10. Носов Н.Е. Становление сословно-представительных учреждений в России. –Л.: 1969. – 231с.
11. Оболонский А.В., Барабашов А.Г. Государственная служба (комплексный подход): Учеб. пособие. – 2-е изд. – М.: Дело, 2000. – 440 с.
12. Российское законодательство X–XX веков: В 9 т. Акты земских соборов. – М., 1985.–Т. 3.
13. Соколова Э.В. Эволюция сословно-представительной власти в России с середины XVI до середины XVII вв. Монография. На основе кандидатской диссертации, защищенной в Ивановском государственном университете в 2007г. – М., 2013г. – 229с.
14. Троицкий С.М. Русский абсолютизм и дворянство в XVIII в.: формирование бюрократии. – М.: Наука, 1974.– 393с.
15. Янов А.Л. У истоков трагедии. – М.: Прогресс–Традиция, 2001. – 540с.

© М.Л. Половинкина, (m.shtokolova@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

Санкт-Петербургский международный книжный салон

Время читать!
Time to read!

"Ни о чем не думает лишь тот, кто ничего не читает."
Д.Дидро

Реклама

ВКЛАД Ш.Ф.МУХАМЕДЬЯРОВА В ИСТОРИОГРАФИЮ КАЗАНСКОГО ХАНСТВА

S.F.MUKHAMEDJAROV CONTRIBUTION TO THE HISTORIOGRAPHY OF THE KHANATE OF KAZAN

B. Khamidullin

Annotation

In article the contribution of the famous historian Sh.F.Mukhamedyarov (1923–2005) to studying of history of the Kazan khanate is considered. Sh.F.Mukhamedyarov is a recognized expert in medieval history of Russia, the author of numerous works in history of the Kazan khanate, the Crimea and Yakutia, medieval history of Turkic peoples and finno-ugr of the Volga region and the Urals. Its master's thesis "The social and economic and political system of the Kazan khanate (XV – the first half of the 16th centuries)", written in 1950 was a serious step forward on the way of objective studying of history of the Kazan state. The scientist in the works by one of the first tried to be beyond prejudiced and konjyukturny Soviet historiographic tradition in reflection of history of the Tatar people, in general, and the Kazan khanate, in particular.

Keywords: S.F.Mukhamedyarov, middle Volga region, the Kazan khanate, historiography, source studies.

Хамидуллин Булат Лиронович
К.ист.н., Институт татарской
энциклопедии и регионоведения
Академии наук Республики Татарстан,
г. Казань

Аннотация

В статье рассматривается вклад известного историка Ш.Ф.Мухамедьярова (1923–2005) в изучение истории Казанского ханства. Ш.Ф.Мухамедьяров является признанным специалистом по средневековой истории России, автором многочисленных трудов по истории Казанского ханства, Крыма и Якутии, средневековой истории тюрков и финно-угров Поволжья и Урала. Его кандидатская диссертация "Социально-экономический и государственный строй Казанского ханства (XV – первая половина XVI вв.)", написанная в 1950 г. явилась серьезным шагом вперед на пути объективного изучения истории Казанского государства. Ученый в своих трудах одним из первых попытался выйти за рамки предвзятой и конъюктурной советской историографической традиции в отражении истории татарского народа, в целом, и Казанского ханства, в частности.

Ключевые слова:

Ш.Ф.Мухамедьяров, Среднее Поволжье, Казанское ханство, историография, источниковедение.

Своеобразным "лучом света в темном царстве" в отечественной историографии истории Казанского ханства в советский период явилась диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук Шамиля Фатыховича Мухамедьярова "Социально-экономический и государственный строй Казанского ханства (XV – первая половина XVI вв.)" [18–19; 28, с. 67–88; 26; 3], написанная в 1950 г. под руководством члена-корреспондента АН СССР М.Н.Тихомирова и успешно защищенная в Москве в 1956 г.*

* Информация о том, что диссертация была написана в 1950 г., а защищена в 1956 г., была получена мной из уст самого Ш.Ф.Мухамедьярова. На титуле рукописи диссертации указано "Москва, 1950". О том, что диссертация была защищена в 1956 г. я отметил в своей монографии "Народы Казанского ханства" [28, с. 67].

Эта работа, хотя и отражала многие тенденции развития советской исторической науки 1950–х гг., однако, явилась серьезным шагом вперед на пути объективного изучения истории Казанского государства. Не останавливаясь на "отпечатках времени" в тексте диссертации, отметим наиболее оригинальные ее положения.

В своем исследовании Ш.Ф.Мухамедьяров использовал широкий круг доступных ему источников. Все разнообразие их анализируется автором в первой главе диссертации [18, с. 8–53], где отмечается "отсутствие единого компактного фонда источников, на основании которых можно было бы поставить и осветить вопросы социально-экономической истории Казанского ханства". Это обстоятельство обусловило привлечение автором разнообразных по своему характеру и происхождению источников как на русском, так и на восточных и западноевропейских языках. Из всей совокупности источников, привлеченных к исследованию, Ш.Ф.Мухамедьяров на первый план ставит следующие: 1) ярлык хана Сахиб-Гирея; 2) татарские заветания; 3) казанско-татарскую эпиграфику; 4) труды Хисамуддина Муслими и Кадыр Али-бека; 5) поэмы Мухамедьяра; 6) фольклорные материалы; 7–8) русские летописи; 9) "Историю..." А.М.Курбского; 10) сборники исторических и юридических актов; 11) неопубликованные русские источники из фондов Центрального государственного архива древних актов; 12) "Записки..." С.Герберштейна. Кроме указанных источников, автором эпизодически привлекались данные архео-

логии, этнографии и лингвистики. Ш.Ф.Мухамедьяровым было отмечено, что "возможность использования археологических источников была чрезвычайно ограничена, т.к. археологическое изучение Татарстана в дореволюционный период и достижения советской археологии..., имеющие важное значение для понимания истории Татарстана в древний период и раннее средневековье, прямого отношения к интересующему нас Казанскому ханству не имеют". Таким образом, мы видим, что диссертация строится на базе привлечения самых разнообразных источников, не позволивших, однако, ее автору "полностью разрешить проблемы феодального прошлого Казанского ханства".

Далее диссертация Ш.Ф.Мухамедьярова разделена на несколько глав, основное содержание которых полностью отражено в заглавии глав и параграфов: Гл.2. Хозяйство Казанского ханства (§1. Критический обзор высказываний об основном занятии населения Казанского ханства; §2. Свидетельства источников о развитии земледелия в Волго-Камском крае в XV-XVI вв.; §3. Вопрос о системе земледелия в Казанском ханстве; §4. Основные сельскохозяйственные орудия; §5. Садоводство, скотоводство, бортничество, охота и рыболовство); Гл.3. Феодальное землевладение (§1. Предварительные замечания; §2. Ханское землевладение; §3. Крупное феодальное землевладение; §4. Сойюргал – основной вид феодального землевладения в Казанском ханстве); Гл.4. Положение крестьянства (§1. Вопрос о крепостном праве; §2. Крестьянское землевладение; §3. Общий перечень податей и повинностей крестьян); Гл.5. Ремесло и торговля в Казанском ханстве (§1. Вопрос о татарском феодальном городе; §2. Город Казань; §3. Внутренняя торговля; §4. Внешняя торговля; §5. Ремесло); Гл.6. Государственный строй Казанского ханства (§1. Вопрос о политическом строе Казанского ханства в буржуазной историографии; §2. Образование Казанского ханства; §3. Классовая сущность Казанского ханства как государства феодалов-землевладельцев; §4. Высшие органы власти; §5. Высшие органы управления; §6. Местные органы власти; §7. Местные органы управления).

Как мы видим, диссертация Ш.Ф.Мухамедьярова носит комплексный характер, в ней затронуты многие проблемы политической и социально-экономической истории Казанского государства. На наш взгляд, рассматривая эту работу, в первую очередь необходимо обратить внимание на шестую главу. По мнению автора диссертации, после монгольского завоевания 1236 г. Волжская Булгария вошла в состав Золотой Орды, "сохранив некоторые элементы автономии". В это время она была феодально-раздробленной и состояла из нескольких княжеств, наиболее крупными из которых были Булгарское, Жукотинское и Иски Казанское. Упадок Золотой Орды приводит к отделению от этого государства

целых улусов, "процессу объединения феодально-раздробленных княжеств Волжско-Камского края" и отделению Булгарии от Золотой Орды. "В 1407 году, – пишет Ш.Ф.Мухамедьяров, – Казань, по-видимому, [уже] была независимой от Золотой Орды", о чем свидетельствует информация И.Шильбергера, русских летописей и ряда монет, чеканенных в Болгаре ал-Джадид. В это время население центральных улусов Золотой Орды, пытаясь избежать бесконечных разорений от внутренних феодальных междоусобиц и внешний вторжений, перекочевывает на окраины Золотой Орды: в Булгарию, Крым, Сибирь и т.д. "Связь между [пришедшим в запустение] центром Золотой Орды и окраинами постепенно прерывается, и на окраинах складываются самостоятельные государственные образования, способствующие постепенной консолидации отдельных народностей (казанских татар, ногайцев и др.)". По мнению автора диссертации, не имеет решающего значения – кем было основано Казанское ханство – Улуг-Мухаммадом в 1437–1438 гг. или Махмутеком в 1445 г. Важно, что "в условиях постоянных феодальных войн и нападений соседей установление более сильной власти, чем та, которая была до первых казанских ханов, должно было положительно повлиять как на экономику страны, так и на положение населения". Ханы нашли здесь поддержку среди "части местного населения", видевшего в их приходе усиление центральной власти и ослабление постоянных междоусобиц. "Попытку изобразить возникновение Казанского ханства исключительно как результат завоевания народностей Волжско-Камского края вооруженными отрядами золотоордынских татар следует признать ошибочной", – заключает автор.

Анализируя высшие органы власти Казанского ханства, Ш.Ф.Мухамедьяров отмечает, что Казанское государство являлось слабо централизованной феодальной монархией, во главе его стоял хан – первый феодал-землевладелец в стране, повседневная деятельность которого "контролировалась и направлялась верхушкой феодального класса". Далее он рассматривает совет при хане – диван, который состоял из "приближенных ко двору представителей феодальной знати и высшего мусульманского духовенства". Главными членами дивана были представители "четырёх известных татарских фамилий: Ширин, Барын, Аргын и Кипчак", носившие специальное название "карачи" (букв. 'смотритель', русское "князь князей"). Вся территория Казанского ханства в административном отношении делилась на несколько "дорог" – Ногайскую, Арскую, Алатскую, Зюрейскую и Галичскую; эти дороги, в свою очередь, делились на улусы ("вилаяты", области), во главе которых стояли наместники центрального правительства (дивана и карачибеков?) – "хакимы", о чем свидетельствуют тексты ярлыка Сахиб-Гирея (строки 2, 4, 5) и "Казанской истории". Для обсуждения наиболее важных государственных вопросов собирался съезд казанских феодалов – "курул-

тай", называвшийся в русских источниках "вся земля Казанская". Это было "собрание казанских феодалов (светских и духовных), с участием представителей князей и старейшин входивших в Казанское ханство племен и народностей". Здесь Ш.Ф.Мухамедьяров резко критикует М.Г.Худякова за то, что он называл курултай "единственным выразителем народной воли", что, по мнению диссертанта, "является грубым извращением природы политической надстройки в классовом обществе".

Характерной чертой центральной татарской администрации, пишет Ш.Ф.Мухамедьяров, являлось тесное переплетение публичных и частных функций должностных лиц: не было четкого различия высших органов государственного управления от органов управления частными делами хана. Далее он дает анализ дворцовых чинов в Казанском ханстве: главы финансового ведомства, дворецкого (ведавшего ханским хозяйством), конышого, ловчего (ведавшего ханской охотой), окружного (ведавшего ханским арсеналом?), "хлебокормля" (ведавшего ханской кухней), аталыка (воспитателя ханских детей), пишет о ханской канцелярии и т.д.

Какие же выводы делает Ш.Ф.Мухамедьяров в заключение своей диссертации? По его мнению, изучение социально-экономического и государственного строя Казанского ханства показывает, что на территории ханства господствовали феодальные отношения. Земледелие было главным занятием жителей, основой феодального способа производства. При этом земледельческая культура Казанского ханства была преимущественно связана с предшествовавшей ей богатой земледельческой культурой волжских булгар. Основными земледельческими районами государства были Заказанье и Горная сторона. Земля являлась основным средством и условием производства. Отношением к земле определялось положение в обществе отдельных лиц, групп и классов. Татарское феодальное общество состояло из двух основных групп: феодалов и крестьян. Верхушку феодальной знати составляли эмиры (беги, князья). Вторую категорию феодалов составляли мурзы – дети эмиров. Третью категорию составляли огланы – служилые феодально-военачальники. Самой низшей категорией феодалов были казаки. Особую влиятельную группу феодалов составляло высшее мусульманское духовенство. Типичной формой поземельных отношений в ханстве была военнo-ленная система в виде наследственного владения (феод – сойюргал – вотчина). Феодалы пользовались иммунитетом, основой которого были не пожалования ханов, а владение феодалов землей. Неоднократные вооруженные восстания крестьянского населения (1496, 1546, 1551 и другие гг.) против казанских ханов и их феодалов, пишет далее Ш.Ф.Мухамедьяров, наглядно свидетельствуют о сильных внутренних противоречиях в татарском феодальном обществе.

Таким образом, мы видим, что при всех объективных и субъективных факторах, сопутствующих исследовательской работе Ш.Ф.Мухамедьярова, он смог относительно полно и адекватно изложить накопленный им материал и доказать, что "государственное образование народов Среднего Поволжья" Казанское ханство представляло собою достаточно развитое феодальное государство. Свои основные положения о политическом и социально-экономическом развитии Казанского ханства Ш.Ф.Мухамедьяров развил в последующие годы во многих своих публикациях по истории Казанского ханства, обратив позднее пристальное внимание этногенезу и этнической истории татарского народа, культуре Казанского ханства, а также событиям 1552 г. Возможно, например, особо отметить написанные им разделы о народах Поволжья и Приуралья в "Очерках истории СССР" [24, с.717–734] и [25, с.423–442, 660–682], брошюру "Земельные правоотношения в Казанском ханстве" [10], статьи "К истории земледелия в Среднем Поволжье в XV–XVI веках" [14], "К вопросу о положении крестьянства в Казанском ханстве" [13], "Тарханный ярлык казанского хана Сахиб-Гирея 1523 года" [21], "Казанское ханство" [15], "Изучение в СССР основных этапов военно-политической истории тюркских народов Поволжья и Приуралья" [11], "Изучение в СССР этнокультурных связей тюркоязычных и финно-угорских народов Поволжья и Приуралья" [12] и "Сравнительно-историческое изучение в СССР феодальных отношений у финно-угорских и тюркских народов Поволжья" [20]. Этногенез и этническая история татар рассмотрены Ш.Ф.Мухамедьяровым во многих его статьях (часто – в соавторстве с Р.Г.Кузеевым), но в определенной степени базовой является его статья "Основные этапы происхождения и этнической истории татарской народности" [17], где проанализированы 3 основные теории происхождения татар, периодом формирования татарской народности назван конец XIV – середина XVI в., исследовано функционирование этнонима "татары" и т.д. Здесь ученый пишет: "Казанские татары не являются прямыми потомками ни татаро-монгольских завоевателей, ни волжских болгар и сформировались как народность в результате длительного и сложного исторического процесса, в результате этнического смещения местных и пришлых племен, когда в период Казанского ханства складываются необходимые условия для завершения этнической консолидации, значительно усиливаются территориальные связи, развивается языковая общность, элементы экономической связи и укрепляется национальное самосознание новой этнической общности. Образование Казанского ханства во второй четверти XV в. политически оформляет этническую территорию татарской народности, а само это феодальное государство предстает перед нами как национальное государство казанских татар" [17, с. 54]. Целостный взгляд Ш.Ф.Мухамедьярова на этногенез казанских татар и историю Казанского ханства обозначен в одной из

самых последних его работ во 2-м томе "Очерков истории распространения исламской цивилизации" [16]. О завоевании Казани Иваном IV в концептуальной интерпретации Ш.Ф.Мухамедьярова (соавтор – Б.Л.Хамидуллин) написано в статьях "Казанское ханство в панораме веков (отражение событий 1552 года в источниках и литературе)" и "Казанское взятие: взгляд из XXI века" [23; 22].

В заключении хотелось бы отметить, что все вышеуказанные работы историка внесли существенный вклад

в исследование этнополитической и социально-экономической истории татар Поволжья XV–XVI вв. Ученый в своих трудах одним из первых попытался выйти за рамки предвзятой и конъюнктурной советской историографической традиции в отражении истории татарского народа, в целом, и Казанского ханства, в частности. Высказанные им идеи и взгляды нашли дальнейшее продолжение в монографических трудах и обобщающих энциклопедических статьях современных историков, изучающих историю Казанского ханства (см., например: [28–29; 7; 1; 27]).

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксанов А.В. Казанское ханство и Московская Русь: Межгосударственные отношения в контексте герменевтического исследования. – Казань, 2016. – 288 с.
2. Исхаков Д.М., Измайлов И.Л. Введение в историю Казанского ханства: Очерки. – Казань, 2005. – 116 с.
3. Мухамедьяров Ш.Ф. Земельные правоотношения в Казанском ханстве. – Казань, 1958. – 27 с.
4. Мухамедьяров Ш.Ф. Изучение в СССР основных этапов военно-политической истории тюркских народов Поволжья и Приуралья // *Central Asiatic Journal*. – Wiesbaden, 1973. – Vol. 17. – № 2–4. – 200–211 p.
5. Мухамедьяров Ш.Ф. Изучение в СССР этнокультурных связей тюркоязычных и финно-угорских народов Поволжья и Приуралья // *Altaica. Proceedinen of the 19th annual meeting of the PIAC. Held in Helsinki, 7–11 June 1976*. – Helsinki, 1977. – 181–188 p.
6. Мухамедьяров Ш.Ф. К вопросу о положении крестьянства в Казанском ханстве // *Ученые записки КГУ*. – Казань, 1962. – Т. 122. – Кн. 2. – С. 143–161.
7. Мухамедьяров Ш.Ф. К истории земледелия в Среднем Поволжье в XV–XVI веках // *Материалы по истории сельского хозяйства и крестьянства СССР*. – М., 1959. – С. 89–122.
8. Мухамедьяров Ш.Ф. Казанское ханство // *История Татарской АССР с древнейших времен до наших дней*. – Казань, 1968. – С. 68–100.
9. Мухамедьяров Ш.Ф. Казанское ханство // *Очерки истории распространения исламской цивилизации: В 2 т.* – М., 2002. – Т.2. – С. 144–151.
10. Мухамедьяров Ш.Ф. Основные этапы происхождения и этнической истории татарской народности // *VIIIth Congress of Anthropological and Ethnological Sciences*. – Tokio, 1968. – В.2. – 53–56 p.
11. Мухамедьяров Ш.Ф. Социально-экономический и государственный строй Казанского ханства (XV – первая половина XVI вв.) / *Дисс. ... кин.* – М., 1950. – 381 с.
12. Мухамедьяров Ш.Ф. Социально-экономический и государственный строй Казанского ханства (XV – первая половина XVI вв.) / *Репринтное воспроизведение кандидатской диссертации (Институт истории АН СССР, г. Москва, 1951 г.)*. Сост. и отв. ред. Р.Г.Галлям; авторы предисл. Р.Г.Галлям, С.М.Исхаков, А.А.Бурханов. – Казань, 2012. – 276 с.
13. Мухамедьяров Ш.Ф. Сравнительно-историческое изучение в СССР феодальных отношений у финно-угорских и тюркских народов Поволжья // *Congressus quartus internationalis fenno-ugristanum*. – Budapest, 1983. – 16–23 p.
14. Мухамедьяров Ш.Ф. Тарханный ярлык казанского хана Сахиб-Гирея 1523 года // *Новое о прошлом нашей страны. Памяти академика М.Н.Тихомирова*. – М., 1967. – С. 104–109.
15. Мухамедьяров Ш.Ф., Хамидуллин Б.Л. "Казанское взятие": взгляд из XXI века // *Научный Татарстан*. – Казань, 2012. – № 3. – С. 31–40.
16. Мухамедьяров Ш.Ф., Хамидуллин Б.Л. Казанское ханство в панораме веков (отражение событий 1552 года в источниках и литературе) // *Татарский народ после 1552 года: потери и приобретения: Материалы научной конференции 2002 г.* – Казань, 2003. – С.263–290.
17. Очерки истории СССР. Период феодализма. IX–XV вв.: В 2 ч. Ч.1. IX–XIII вв. Древняя Русь. Феодальная раздробленность. – М, 1953. – 1020 с.
18. Очерки истории СССР. Период феодализма. IX–XV вв.: В 2-х ч. Ч.II. Объединение русских земель вокруг Москвы и образование Русского централизованного государства. – М, 1953. – 1020 с.
19. Хамидуллин Б.Л. По следам Михаила Худякова ("забытый" труд середины XX столетия по истории Казанского ханства) // *Зеленодольский регион: проблемы истории и культуры*. – Казань–Зеленодольск, 2003. – С. 213–234.
20. Хамидуллин Б.Л. Казанское ханство // *Большая Российская энциклопедия*. – М., 2008. – Т. 12. – С. 402–405.
21. Хамидуллин Б.Л. Народы Казанского ханства: этносоциологическое исследование. – Казань, 2002. – 335 с.

ВОПРОСЫ ИСТОРИИ КИРГИЗСКО-РОССИЙСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В УЧЕБНОЙ И НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ СУВЕРЕННОГО КИРГИЗСТАНА

THE HISTORY QUESTIONS OF THE KYRGYZ-RUSSIAN RELATIONS IN EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC LITERATURE OF SOVEREIGN KYRGYZSTAN

A. Shipilov

Annotation

The considered as the reflection of some issues of Russian–Kyrgyz relations in the modern scientific and educational literature of Kyrgyzstan. It is proved that the wave of sovereinization of the attempt to abandon ideologically aligned assessments of historical events often leads to new ideological excesses.

Keywords: tsarist Russia; Turkestan; sovereign Kyrgyzstan; historical objectivity; the accession of Kyrgyzstan to Russia.

Шипилов Александр Владимирович
Кандидат культурологии, докторант,
Кыргызско–Российский Славянский
Университет им. Б. Н. Ельцина,
г. Бишкек, Кыргызстан

Аннотация

Рассматривается состояние отражения некоторых вопросов российско–киргизских взаимоотношений в современной научной и учебной литературе Киргизстана. Доказывается, что на волне суверенизации попытка отказаться от идеологически выверенных оценок исторических событий нередко приводит к новым идеологическим перегибам.

Ключевые слова:

Царская Россия; Туркестан; суверенный Киргизстан; историческая объективность; присоединение Киргизстана к России.

Нынешнее демократическое (или излишне демократическое) время позволяет по–разному относиться к значению событий прошлых лет, в частности к присоединению Киргизстана к России во второй половине XIX в. Казалось бы, по истечении достаточного времени (более 150 лет) этот вопрос должен был быть изучен во всех деталях, потому что интерес к нему со стороны науки, зародившись в дореволюционную эпоху, не иссякал в советский и с новой силой возрос в постсоветский период истории Киргизстана, когда в суверенной республике многие документы, которые в советский период значились под грифами "секретно" или "совершенно секретно", становятся доступными общественности и науке, достоянием гласности, открывая новые аспекты проблемы.

К примеру, современный ученый Г. Д. Джунушалиева, исследовавшая историографию вопроса об интересах царской России в Киргизстане, отмечает, что подавляющее большинство дореволюционных исследователей считали, что этот интерес был ограничен целями просветительно–миссионерской деятельности. Ученые–историки советского периода (Б. Д. Джамгерчинов, К. У. Усенбаев, А. Х. Хасанов и другие [1–5]) утверждали, что царская Россия видела в Киргизстане выгодный рынок сбыта, дешевый источник сырья и рабочей силы, важный во–

енно–стратегический пункт, торговый тракт, источник пополнения государственного бюджета, подчеркивая в то же время добровольный характер и прогрессивные последствия присоединения Киргизстана к России [6, с. 16]. Г. Д. Джунушалиева приходит к выводу о том, что вряд ли все эти цели были характерны одновременно для начальной стадии процесса присоединения Киргизстана к России. Убедительно звучат ее доводы–опровержения относительно того, что Киргизстан был выгодным рынком сбыта и оборота товаров, имея для этого слишком ограниченные возможности: "Во–первых, до конца третьей четверти XIX в. Россия особо не нуждалась во ввозимом сырье, к тому же кыргызы, скотоводы–кочевники, могли поставлять только продукты животноводства. Во–вторых, полезные ископаемые были еще не открыты и не изучены... Кыргызы с навыками кочевника–скотовода не могли стать дешевой рабочей силой для промышленных и сельскохозяйственных предприятий. Использование же конечно кыргызских земель для размещения крестьян–переселенцев из европейской части России началось почти спустя десятилетие после окончательного вхождения кыргызского племени бугу в состав России в 1864 г." [6, с. 17].

На волне переосмысления многих явлений истории, особенно связанных с периодом идеологической одно–

мерности, предполагавшей правомочным только марксистский взгляд на общественные явления, набирал обороты процесс переосмысления марксистско-ленинской идеологии как теоретической базы исторической науки [7, с. 217]. Однако новые суверенные республики, отказываясь от старых советских оценок, нередко допускают новые идеологические перегибы, что особенно характерно для периода утверждения суверенных государств: они искажают взаимоотношения с соседями, "нередко бесосновательно удревняя и возвеличивая собственную национальную историю" [7, с. 216]. В общем, один, марксистско-ленинский идеологический крен сменился другим, связанным с амбициями новой политической элиты, ее желанием преодолеть упрочившийся за годы Советской власти комплекс зависимости от России, что выразилось в отрицании прогрессивного значения каких бы то ни было начинаний не только имперской, но и советской России. Правда, как утверждает А. А. Клинецов, изучавший проблему политических архетипов в Центральной Азии, "...на нее (проблему. – А. Ш.) никак не влияют те грубые (а чаще всего, просто ужасающе идеологизированные и мифологизированные) фальсификации исторического прошлого народов Центральной Азии, практикуемые официальной историографией стран региона за исключением Киргизстана, где качество и профессионализм (а значит, объективность) гуманитарного знания поддерживается такими видными учеными, как В. М. Плоских, Дж. Джунушалиев, А. А. Брудный, А. Д. Джуманалиев, А. Ч. Какеев, А. А. Князев, А. Н. Кангельдиев, В. А. Воропаева, З. К. Курманов, Н. М. Омаров, А. Б. Элебаева и др." [8, с. 35].

В. М. Плоских считает, что "...многие изданные в Киргизстане после 1991 г. научные труды и учебные пособия по истории грешат недостаточной исторической объективностью, тенденциозностью в освещении событий как дореволюционного, так и советского периодов" [7, с. 219]. В качестве примеров ученый приводит цитаты из работ Т. И. Омурбекова и Т. К. Чоротегина ("...алчущая новых пространств Российская империя давно намеревалась через Казахстан проникнуть в Среднюю Азию и использовала бугу как удобный предлог") [9, с. 112]; Ч. Т. Нусупова ("бесперывная борьба кыргызов с Российской империей") [10]; Д. Б. Сапаралиева, который считает, что Россия завоевала государство кыргызов под предлогом защиты их от кокандцев [11, с. 7]; Б. Л. Боотаевой ("кыргызы были вынуждены выбирать, под чью власть пойти") [12, с. 4]; Т. К. Кененсариева, который утверждает, что "покорение северных кыргызов" осуществлялось пассивными и активными методами (завоеванием) [6, с. 17] и мн. др.

Г. Д. Джунушалиева ссылается на книгу Т. К. Кененсариева, доказывая свой вывод о том, что "в трудах, опубликованных после обретения Кыргызской Республикой государственного суверенитета, отрицается доб-

ровольность вхождения Кыргызстана в состав России, умалчиваются его прогрессивное значение. Так, по мнению Т. К. Кененсариева, Россия начала рассматривать весь Туркестан, в том числе и Кыргызстан как объект колонизации с XVI в., то есть еще со времен Ивана Грозного. Этот интерес усилился в эпоху правления Петра I, а процесс присоединения завершился в 70-е годы XIX в. завоеванием Кыргызстана" [6, с. 17].

Негативную оценку переселенческого движения в Киргизстан, а по сути взаимоотношений России и Киргизстана, можно найти, к примеру, в работе Ч. Д. Турдалиевой, которая утверждает, что "русские заставили кыргызов принять российское подданство" [13], в автореферате кандидатской диссертации Н. Исабаевой, один из выводов гласит: "Такая целенаправленная колониальная политика России в течение 50 лет привела к тому, что в Туркестанском крае шел быстрый и возрастающий процесс обнищания коренного населения" [13, с. 21] или "...естественная эволюция государственности кыргызов была заблокирована в процессе российской колонизации, подорвавшей возможности самостоятельного развития Кыргызстана" [13, с. 5].

Как отмечает В. М. Плоских, "вышеуказанные авторы упускают из виду, что архивные источники свидетельствуют о факте включения в состав России новых территорий в Центральной Азии, которое не сопровождалось установкой на ассимиляцию, изменение жизни, религии и языка новых подданных. Российское правительство отлично понимало: для того, чтобы новые территории органично вошли в состав России, нужно сохранять их веру и языки, предоставлять местным жителям самостоятельность, а национальную элиту привлекать на государственную службу" [7, с. 223–224].

Разумеется, для получения объективной информации нужно анализировать первоисточники, архивные документы, причем, не однобоко, под удобным или единственно разрешенным углом зрения, как это было в советское время, а всесторонне, не навешивая ярлыков, а демонстрируя объективную истину. Думается, что мы живем, в этом смысле, в благодатное время.

В этой связи обращают на себя внимание комментарии С. С. Даниярова относительно позиций царских чиновников в сфере образования, представленные в его книге, изданной в 1963 г. [15]. Доказывая то, что "русско-киргизские школы содержались исключительно на средства трудового киргизского народа", автор приводит документ, согласно которому "население 19 киргизских волостей Пржевальского уезда выделило средства на открытие 8 русско-киргизских школ и их содержание" [16, л. 9]. И дает по этому поводу такой комментарий: "Такое повсеместное активное стремление киргизского народа к свету и знаниям не по душе было царско-

му правительству, проводившему политику не народного просвещения, а народного затемнения. Поэтому Попечительский комитет при Управлении учебных заведений Туркестанского края, считая "нецелесообразным", отклонил просьбы киргизов вышеуказанных уездов. А наместник царя в Туркестане, генерал-губернатор Иванов, на эти просьбы цинично наложил такую резолюцию: "Совершенно согласен с мнением... о полной нецелесообразности создавать при Пишпекском городском училище киргизский интернат на 139 воспитанников; правильный вывод – учредить при городских училищах Пишпека и Пржевальска интернаты только на 20 киргизских детей" [15, с. 27].

Более того, известны документы, которые содержат информацию, подтверждающую, что интернаты были организованы и не только в этих регионах. К примеру, из рапорта инспектора народных училищ Семиреченской области ревизирующему Туркестанский край графу К. К. Палену можно узнать о том, что киргизы сами платили за обучение своих детей: "...школы для киргиз устроены ... в 1900 г. и только в Пишпекском уезде: Сокулукская, Тынаевская, Джумгалская. Школы эти устроены были бывшим пишпекским уездным начальником Талызиным, склонившим киргизов к отпуску необходимых на это средств". И о необходимости устройства интернатов: "...школы посещались неаккуратно зимой киргизами... Поэтому позднее было приступлено к устройству школ-интернатов. Этих интернатов было устроено три: один при Пишпекском городском училище, на 20 человек, и два – на 15 человек – в Сукулукской и Тынаевской школах.... На содержание степных интернатов отпускается по 1 555 руб. в год. На содержание городского – 3 650 руб. Несколько позднее приступлено было к устройству интернатов в Пржевальском уезде. Там имеется такой интернат при городском Пржевальском училище, а также около селения Покровского и в Атбаши. В текущем году будет открыт еще интернат в русском селении Сазановке. Организованы интернаты так же, как и Пишпекский относительно числа учащихся и средств содержания. Покровский и Атбашинский интернаты имеют удовлетворительные собственные помещения, рассчитанные на интернаты" [17, л. 26].

Кстати сказать, интернаты вполне учитывали специфику кочевого образа жизни киргизов, которые довольно охотно стали отдавать в них своих детей. Так, в 1905 г. в интернаты было помещено 65 детей. В 1906 г. были открыты две новые школы с интернатами в городе Пржевальске на 50 учеников и в селе Покровском Пржевальского уезда на 20 учеников [18, с. 1]. Успешный проект царской администрации с интернатами был впоследствии поддержан и советской властью, о чем сегодня, в эпоху суверенного развития Киргизстана, некоторые историки, с особым рвением отрицающие достижения советского периода, могли бы сказать как о

преимущества имперских традиций. А можно подумать об этом так, как пишет, к примеру, Г. Д. Курумбаева: "...продвижение имперских российских интересов в регионе не имело только положительные намерения, что в принципе подтверждает роль русского языка и алфавита как важнейшего инструмента политики ассимиляции киргизов с Россией. Как покажет история, наибольших успехов в этом направлении удалось достичь только большевистской России. При этом было бы неправильным понимание данной политики исключительно враждебным по отношению к киргизам или ко всему национальному, так как русский язык сыграл в новейшей истории народа наиважнейшую роль в прогрессе от родового строя до строительства основополагающих институтов независимого национального государства и выхода народа в международную систему взаимоотношений" [19].

Таким образом, не только советский период истории, но и период суверенитета Киргизстана требуют очень осторожного восприятия информации, которая нередко граничит с предвзятостью. В связи с вышеуказанными тенденциями, нашедшими отражение в научных исследованиях последних лет, очень актуальным является вопрос о том, каким образом история взаимоотношений России и Киргизстана отражена в современных киргизстанских учебниках. Этот вопрос давно волнует академика НАН КР В.М. Плоских, его же поднимает в своей новой книге эксперт по Центральной Азии Л.Л. Хопёрская [21], которая дает подробный анализ следующих учебных пособий: учебника для 9 класса школы (авт. М.К. Иманкулов) [22], учебного пособия для студентов I курса вузов (авт. Ю. Подкуйко, В. Выговская, Э. Карабаев) [23], а также приводит выдержки из интернет-статьи И. Звягинцева [24], содержащей анализ материалов справочника для выпускников школ и вузов, касающихся периода вхождения Киргизстана в состав России.

Многочисленные цитаты из школьного учебника М. К. Иманкулова, которыми снабдила свою книгу Л. Хопёрская, переворачивают буквально с ног на голову все имеющиеся у зрелого человека сведения из истории. Например: "...колониальные власти всячески препятствовали созданию условий для культурного развития киргизского народа" (с. 5); "...началась открытая борьба местного населения против Советской власти, которую позже стали называть "басмаческим движением"... Повстанческие или по официальной версии – "басмаческие" отряды стали возникать повсеместно... Народные борцы пользовались среди местного населения большим уважением" (с. 41). Приведенные во множестве цитаты позволяют эксперту утверждать, что вышеуказанные учебники "...ориентированы на воспитание агрессивного этнонационализма, который уже проявился в межэтнических конфликтах 2010 г. и продолжает набирать силу" [21, с. 111].

Непонятна позиция Министерства образования и науки КР, с одобрения которого данный учебник не просто читают, а изучают школьники разной этнической принадлежности, сидящие в одном классе. Опять – декларируем одно, а делаем другое?!

Вместе с тем, Л. Хопёрская указывает на то, что в Киргизстане имеются и другие учебники истории (дается ссылка на учебник В. П. Мокрынина и В. М. Плоских для 8–9 кл. русской школы (Бишкек, 1995) и на "Краткий курс лекций по истории Кыргызстана" В. Воропаевой, Д. Джунушалиева и В. Плоских (Бишкек, 2005), которые построены на документальной основе и лишены конфликтогенных стереотипов, авторы которых, нисколько не отступая от исторической правды и не искажая ее, рассматривают "исторические перипетии как трагедию всего народа Кыргызстана, всех этнических групп и граждан" [21, с. 115]. Однако "...в последние годы они (эти учебники. – А. Ш.) активно вытесняются из системы образования, а стандартом обучения становятся этноцентризм и национализм" [21, с. 111].

Отметим, что учеными кафедры истории и культурологии Киргизско–Российского Славянского университета, Национальной Академии наук КР постоянно издаются и переиздаются учебники, учебные пособия, хрестоматии, сборники документов и материалов по истории

Киргизстана и киргизско–российских взаимоотношений и др. пособия, пользуясь которыми студенты получают возможность понять сложные перипетии исторических процессов и установить объективную истину [25–31].

На низкое качество оформления и разночтения в учебниках обратил внимание президент республики А. Атамбаев на встрече с членами комиссии по развитию исторической науки при президенте, приуроченной к 90-летию образования Кара–Киргизской автономной области. По словам А. Атамбаева, "...в богатейшей истории народа есть этапы развития, которые не совсем хорошо освещены. Например, история кыргызов в древние века и в средневековый период. Слабо исследован период распада Кыргызского каганата, период джунгарского нашествия, взаимоотношения с Кокандским ханством, пребывание в царской России, образование Кара–Кыргызской автономной области и др." Отдельное внимание президент уделил тому, что в учебниках по истории нет единого понимания и оценки исторических событий. "Народ должен знать свою историю. В том числе для того, чтобы знать ошибки прошлого и не повторять их в будущем", – сказал А. Атамбаев [32]. Заявление президента КР о необходимости "вооружить народ единым пониманием своей истории" прозвучало для ученых–историков как государственный заказ, который они обязаны выполнить. *Время покажет...*

ЛИТЕРАТУРА

1. Джамгерчинов, Б. Д. Очерки политической истории Киргизии XIX в. / Б. Д. Джамгерчинов. – М., 1959.
2. Джамгерчинов, Б. Д. Присоединение Киргизии к России / Б. Д. Джамгерчинов. – М., 1959.
3. Джамгерчинов, Б. Д. Добровольное вхождение Киргизии в состав России / Б. Д. Джамгерчинов. – Фрунзе, 1963.
4. Усенбаев, К. У. Присоединение Южной Киргизии к России / К. У. Усенбаев. – Фрунзе, 1960.
5. Хасанов, А. Х. Экономические и политические связи Киргизии с Россией / А. Х. Хасанов. – Фрунзе, 1960.
6. Джунушалиева, Г. Д. Культурная политика государства в Кыргызстане: этапы и пути реализации: вторая половина XIX в. – конец 30–х гг. XX в.: дис. ...канд. ист. наук: 07.00.02 / Джунушалиева Гульмира Дженишевна. – Бишкек, 2005.
7. Плоских, В. М. Становление национальной историографии суверенного Кыргызстана: проблемы, особенности, разночтения / В. М. Плоских // Сборник материалов VI международной летней школы молодых ученых–историков стран СНГ "20 лет СНГ: историко–культурное наследие". 12–19 июня 2011 г. – Бишкек, 2011.
8. Клинцов, А. А. Дискурс политических архетипов в международных отношениях постсоветских государств Центральной Азии / А. А. Клинцов. – М.; Бишкек, 2009.
9. Омурбеков, Т. И., Чоротегин, Т. К. История Кыргызстана (XIX–1917 г.) / Т. И. Омурбеков, Т. К. Чоротегин. – Бишкек, 2003.
10. Нусупов, Ч. Т. Истоки кыргызской государственности и Евразия / Ч. Т. Нусупов. – Бишкек, 2003.
11. Сапаралиев, Д. Б. Этнополитическая история Оша и его окрестностей с XVIII до сер. XIX в. / Д. Б. Сапаралиев. – Бишкек, 1999.
12. Боотаева, Б. Кыргызы между Россией, Кокандом и Восточным Туркестаном (вторая половина XVIII – 70–е годы XIX в.). Во–енно–дипломатический аспект: автореф. дис. ...канд. ист. наук: 07.00.02 / Боотаева Бактыгуль. – Бишкек, 1996.
13. Турдалиева, Ч. Д. Западные путешественники и исследователи о кыргазах и Кыргызстане (вторая половина XIX – начало XX в.) / Ч. Д. Турдалиева. – Бишкек, 2008.
14. Исабаева, Н. А. Аграрная политика Российской империи в Северном Кыргызстане во второй половине XIX – начале XX в.: автореф. дис. ...канд. ист. наук : 07.00.02 / Исабаева Назгул Акылбековна. – Бишкек, 2007.
15. Данияров, С. С. О прогрессивном значении русской культуры в развитии культуры киргизского народа в конце XIX и начале XX веков / С. С. Данияров. – Фрунзе: Мектеп, 1964.
16. ЦГА РК. – Ф. 90. – Оп. 1. – Д. 266.

17. Из рапорта инспектора народных училищ Семиреченской области ревизующему Туркестанский край графу К. К. Палену. 16 августа 1908 г. // РГИА. – Ф. 1396. – Оп. 1. – Д. 340.
18. Административное устройство, оседлые пункты и кочевья волости Семиреченской области / изд. Семиреченского статисти-ческого комитета. (По сведениям на 1-е января 1913 г.); сост. член-секретарь Стат. комитета В. Е. Недзведцкий. – Верный, 1913.
19. Курумбаева, Г. Д. Влияние русско-туземных школ на развитие национальной интеллигенции Кыргызстана в конце XIX – начале XX веков [Электронный ресурс] / Г. Д. Курумбаева. – Режим доступа: <http://archive.today/Yne3>
20. Из приказа Туркестанского генерал-губернатора о состоянии учебного дела в Сыр-Дарьинской и Семиреченской областях (19 июня 1910 г.) // ЦГА КР. – Ф.И. 86. – Оп. 1. – Д. 1.
21. Хопёрская, Л. Л. Нетитульная судьба: российские соотечественники в Центральной Азии / Л. Л. Хопёрская. – М.: Московское бюро по правам человека, 2013.
22. Иманкулов, М. К. История Кыргызстана XX–XXI вв.: учебник для 9 класса средней школы / М. К. Иманкулов; пер. с кырг. – Бишкек, 2006.
23. Подкуйко, Ю., Выговская, Ю., Карабаев, Э. Основные проблемы истории Кыргызстана: учебное пособие / Подкуйко Ю., Вы-говская Ю., Карабаев Э. – Бишкек, 2007.
24. Звягинцев, И. Колонизация, независимость и прочие "радости". Ч. I [Электронный ресурс] / И. Звягинцев. – Режим доступа: <http://www.polit.kg/conference/3/22>
25. Воропаева, В., Джунушалиев, Д., Харченко, Г. Введение в курс истории / В. Воропаева, Д. Джунушалиев, Г. Харченко; под ред. проф. В. Плоских. – Бишкек: Илим, 1994, 1995, 1997.
26. Источниковедение Кыргызстана (с древности до конца XIX в.) / отв. ред. В. М. Плоских; 2-е изд., доп. – Бишкек: Илим, 2004.
27. Плоских, В. М. С отрогов Небесных гор до Северной Пальмиры / В. М. Плоских. – Бишкек, 2003.
28. Плоских, В. М. У истоков кыргызско-российских взаимоотношений (по архивным материалам XVIII–XIX вв.) / В. М. Плоских. – Бишкек: КРСУ, 2013.
29. Плоских, В. М., Джунушалиев, Д. Д. История кыргызов и Кыргызстана: учебник для вузов / В. М. Плоских, Д. Д. Джунушалиев. – Бишкек, 2009.
30. Хрестоматия по истории кыргызов и Кыргызстана (с древнейших времен до XX в.) / сост. В. Воропаева. – Бишкек, 1997; 2004.
31. Хрестоматия по истории дипломатии Кыргызстана : учебное пособие / сост. В. Воропаева, Р. Кемелбаев, В. Мальнева. – Бишкек : Илим, 2007.
32. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://ru.ca-news.org>

© А.В. Шипилов, (4shipilov@gmail.com), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



К ВОПРОСУ ОБ ОЦЕНИВАНИИ И СПОСОБАХ ДИАГНОСТИКИ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНИКОВ ПО ИСТОРИИ (теоретико-методический аспект)

THE ISSUE OF ASSESSMENT
AND THE METHODS OF DIAGNOSIS
OF SUBJECT RESULTS OF PUPILS
IN HISTORY (THEORETICAL-METHODOLOGI-
CAL ASPECT)

*L. Alekseeva
G. Zvereva*

Annotation

The article is devoted today in a pedagogical science and practice, the problem of assessment of educational results of pupils in history. The focus of the article, the authors focus on the correlation between methods of evaluation and the approach that the teacher in the educational process (competency or knowledge), emphasize the value of the overall assessment of development of knowledge and skills of students in history.

Keywords: diagnosis, training, evaluation, competence approach, knowledge, abilities, skills, standard, substantive results.

*Алексеева Любовь Васильевна
Д.и.н., профессор,
ФГБОУ ВО "Нижевартовский
государственный университет"
Зверева Галина Юрьевна
Аспирант,
ФГБОУ ВО "Нижевартовский
государственный университет"*

Аннотация

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день в педагогической науке и практике проблеме оценивания образовательных результатов школьников по истории. Основное внимание в статье авторы акцентируют на корреляции способов оценивания и того подхода, которого придерживается учитель в образовательном процессе (компетентностный или знаниевый), подчеркивают значение итогового оценивания сформированности знаний, умений и навыков учащихся по истории в отечественной практике.

Ключевые слова:

Диагностика, обученность, оценивание, компетентностный подход, знания, умения, навыки, стандарт, предметные результаты.

Проблема незавершенности процесса осмысления оценки образовательных результатов с учетом требований ФГОС остается одной из актуальных в школьном историческом образовании. В современной практике работы общеобразовательной школы, учитель вынужден придерживаться требований ФГОС общего образования, направленных на оценку образовательных достижений школьников по личностным, метапредметным и предметным результатам. Хотя стоит подчеркнуть, что старшая школа (10–11 кл.) работает еще по государственным стандартам 2004 г. (стандартам первого поколения). Тем не менее, как известно, именно в них были заложены идеи компетентностного и деятельностного подходов, нашедшие, собственно, продолжение и дальнейшее развитие в Федеральных государственных стандартах, как справедливо заметил к.п.н. И. Ю. Синельников (г. Москва) [9, с.58]. В соответствии с компетентностным подходом, основной ценностью обучения становится не усвоение суммы сведений, а освоение учащимися таких умений, которые позволяли бы им определять свои цели, принимать решения и действовать в типичных и нестандартных ситуациях [4, с. 16].

Однако, нельзя не заметить, что в современной науке относительно компетентностного подхода дискуссии не прекращаются. Есть ученые, кто весьма негативно его оценивают. Например, проф. А.Б. Соколов (г. Ярославль) придерживается мнения, что компетентностный подход наносит ущерб образованию, является псевдонаучной демагогией [10, с. 19–20].

Поскольку компетентностный подход отнесен к новой парадигме отечественного образования, то, в этой связи в последние 10–15 лет в современной науке активно разрабатывались теоретические аспекты оценивания ключевых компетенций учащихся массовой школы. В частности, к.п.н. А.В. Пашкевичем (г. Нефтеюганск) представлена характеристика оценивания при компетентностном подходе в обучении, где единицей измерения потенциала выпускника является не только сумма ЗУНов, а круг задач, потенциально решаемых им, способность к самостоятельному приобретению знаний. Система оценивания учебных достижений учащихся осуществляется через многообразие педагогического инструментария мониторинга (портфолио, карта самос-

тотальной работы, комбинированные тесты и т.д.). В контексте компетентного подхода задача учителя – обеспечение соответствия методов обучения и процедур оценивания. Основная цель оценивания, по мнению указанного автора, – развитие познавательной активности и мотивации к изучению предмета [7, с. 6]. Однако, в зарубежной педагогической науке на этот счет имеются более разносторонние представления, которые кажутся весьма интересными. Например, английский педагог, сторонник активного обучения Д. Петти большое внимание уделяет не только итоговому, но и промежуточному оцениванию, рассматривая его как способ повышения успеваемости. В частности он обращает внимание на ясность цели. "Если учащиеся не понимают, чего от них хотят, маловероятно, что у них что-нибудь получится! Учащиеся должны понимать, в чем состоит задание; например, в чем различие между указаниями "оценить", проанализировать" и "описать". Они также должны понимать, как определяется качество работы, в том числе что такое "критерии оценки". Они должны знать, в чем состоит их цель. Важно и подтверждение того, что ученик делает успехи. Для успешной учебы человеку важно понимать, что обучение поможет ему в достижении его собственных целей. Поощрять необходимо не только результат, но и процесс (т.е. то, как работал ученик). Промежуточное оценивание должно содержать информацию о том, что нуждается в улучшении и как этого достичь. Критика должна быть конструктивной, то есть позитивной и ориентированной на будущее; она должна показывать, как можно улучшить ситуацию, а не только констатировать недостатки. Критика может быть учтена при выполнении следующего задания или использована для исправления уже сделанного задания. Сами по себе оценки не являются критикой" [8, с.525–527].

Наряду с компетентным подходом, ориентирующим на практическое образование, существует и другой – научно-практическое образование, в котором, как известно, знания – первичны. И многие учителя-практики, судя по нашим наблюдениям, придерживаются именно этого подхода, что не исключает декларирование ими формирования у учащихся компетенций. Таким образом, в современном образовательном процессе оценка образовательных результатов по истории (в том числе и старшеклассников) осуществляется в зависимости от того, какого из двух подходов придерживается школа и конкретный учитель: знаниевого или компетентного.

Не секрет, что главная роль в оценке результатов отечественного образования (и в том числе исторического) отводится итоговой аттестации. Обращает на себя внимание тот факт, что действующие модели контрольно-измерительных материалов ЕГЭ по истории отражают доминирующее в теоретической педагогике и школьной практике понимание способов измерения образова-

тельных результатов (преимущественно ЗУН). Как совершенно справедливо заметил проф. Е.Е. Вяземский (г. Москва), эти результаты фактически рассматриваются как предметные. Обозначенные в ФГОС личностные результаты образования действующая модель ЕГЭ не учитывает [2, с.13].

С 2015/16 учебного года начался переход с концентрической системы обучения истории России – на линейную (с 6 по 10 класс), учителя пытаются через призму реализации историко-культурного стандарта, в предметном содержании осуществить корректировку в отборе фактического материала, с опорой на объяснительные теории [12, с.42] и соотнести это новое содержание с требованиями к предметным результатам. В условиях переходного периода крайне сложно не потерять цель, которая заключается для школьника в получении качественного образования, обеспечивающего ему дальнейшее успешное обучение и трудовую деятельность. Очень хорошо на этот счет заметил к.п.н. Е.Б. Куркин (г. Москва): "Нет в мире другой такой силы, способной менять человека – как образование" [6, с.6], ибо только образование приведет к изменению мыслей, а они повлекут за собой изменение поступков. Е.Е. Вяземский также неоднократно подчеркивал, что в историческом образовании первичным вопросом являются ценности и цели образования [2, с. 14], которые остаются в современной России дискуссионными.

Таким образом, в отечественном образовании приоритетным видом оценивания является итоговое. Собственно ОГЭ и ЕГЭ подчинена вся учебная деятельность ученика и преподавательская деятельность учителя. Итоговое оценивание в школьном образовании переживает стадию бурного реформирования. Это не только характерно для России, но и для многих других стран. И вот здесь приходится констатировать, что не всегда понята нашими коллегами-соотечественниками необходимость разработки стратегии оценивания. В зарубежной практике она рассматривается как необходимое условие эффективности образовательного процесса. При ее разработке следует принимать во внимание следующие аспекты: 1. Каковы цели оценивания: поставить оценку или провести диагностику? 2. Что требуется оценить? Как лучше всего это сделать? 3. Кто кого будет оценивать и когда? Пойдут ли отметки сразу в журнал или нет? 4. Что произойдет в результате оценивания – особенно с теми, кто получил очень низкие или очень высокие отметки? Только тогда, когда будет определена стратегия, нужно подобрать методы, которые соответствуют этой стратегии, а также целям и задачам курса [8, с. 547–548].

Исходя из новой иерархии образовательных результатов в современной российской школе, понимая их на-

целенность на переориентацию школьного образования от приоритетного решения специальных (предметных) задач на формирование у школьников, в первую очередь, индивидуально и социально значимых (личностных) качеств, а также неких универсальных (метапредметных) способов деятельности и связанных с этим умений и компетенций, школьные учителя, тем не менее, в контексте требований ЕГЭ в реальном педагогическом процессе озабочены именно предметной подготовкой школьников, овладением ими знаниями по предмету и специальными умениями.

Предметными результатами, согласно Концепции ФГОС ОО, являются усвоенные конкретные элементы социального опыта (знания, умения, навыки, опыт решения проблем, опыт творческой деятельности). В этой связи проблема оценочной функции учителя является одной из важнейших, ибо он должен понимать, с какой целью оценивать учебные успехи школьников, что важно в первую очередь оценивать в познавательной деятельности, как лучше обеспечить объективность оценок [5, с. 4]. Учитель, рассматривая оценочный компонент как важнейшую часть образовательного процесса, должен владеть методами диагностики образовательных результатов. Традиционно, под диагностикой обучения принято понимать познавательно-преобразовательную деятельность по распознаванию (установлению, выявлению) особенностей участников процесса обучения и самого процесса, обстоятельств его протекания, точное и объективное определение результатов последнего в интересах достижения целей обучения [5, с. 167].

Наблюдение за образовательным процессом в школах г. Нижневартовска в период педагогических и исследовательских практик студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры Нижневартовского государственного университета позволило выявить некоторые тенденции, присущие процессу педагогической диагностики. Диагностирование проводится во всех школах. Оно, как правило, включает проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, прогнозирование дальнейших способов педагогического взаимодействия учителя и ученика. Суть и содержание диагностики предметной обученности становится составляющей целостного педагогического мониторинга [1, с.48], который также осуществляют все образовательные учреждения. Информация о результатах образовательного процесса важна всем его субъектам: учителям, ученикам и их родителям, поэтому результаты становятся достоянием всех субъектов образования, а не только администрации школы и учителей. Наиболее распространенной формой является диагностика предметной обученности, которая проводится в несколько этапов: входная диагностика ЗУН; подбор заданий для диагностических работ (фонд оценочных средств); проверка работ учащихся; анализ результатов диагностики [3].

Объектами проверки образовательных результатов преимущественно являются предметные, ограниченные знаниями, умениями и навыками. Среди методов и форм проверки преобладают тесты, содержащие задания закрытого и открытого характера. В 10–11 кл. диагностические материалы составляются по аналогии с заданиями ЕГЭ.

В ФГОС основного и среднего (полного) общего образования отражено видовое многообразие предметных результатов: знания, умения, навыки; ключевые понятия, методы и приемы; виды деятельности; научные представления; научный тип мышления; элементы социального опыта. При составлении диагностических заданий, учитель должен учитывать это видовое многообразие. И здесь большую роль играет качество составления заданий. Проф. О.Ю. Стрелова (г. Хабаровск) выделила следующие подходы к классификации познавательных заданий по истории: по уровням познавательной деятельности, по характеру выполнения, по особенностям содержания и ведущим приемам деятельности [11, с. 34]. Наиболее распространенными являются для проверки знаний учащихся – тесты, направленные на выявление уровня предметной подготовки школьника. Наряду с ними используются образные, творческие, логические, проблемные задания, направленные на диагностику и проверку неформализованных компонентов предметной подготовки. По мнению О.Ю. Стреловой, заданиям диагностического типа присущи следующие признаки: нацеленность на конкретный результат образования; комплекс критериев; использование политомической шкалы проверки и оценки ответов; методы проверки и оценки, фиксирующие динамику развития индивидуальных способностей; методики самодиагностики ответов учащихся [11, с. 39].

И так, в современной школьной практике учителя пытаются обеспечить требования ФГОС о получении школьниками трех уровней образовательных результатов, что вносит существенные коррективы в учебный процесс. В историческом образовании эти результаты должны заключаться в способности учеников применять знания о прошлом в своей жизнедеятельности, делать правильный выбор и нести за него ответственность. Сегодня от ученика уже не только требуется находить информацию, но и распознавать в ней пропаганду, манипуляцию и рекламу, и на основе указанного умения оценивать риски и находить оптимальные решения. Следовательно, в новых условиях требуется иная система текущей, итоговой проверки и оценки предметных результатов. Однако, по существу, не отрицая значения указанных универсальных учебных действий, в преподавании истории реализуется знаниевый подход, где приоритет в образовании отдается знаниям [6, с.127], поскольку многие педагоги придерживаются аксиомы: в истории знание – это фундамент понимания. Отсюда и отбор со-

держания, который основывается на указанном компоненте. Соответственно и диагностический инструментарий, используемый учителем – традиционный.

В качестве заключения отметим, что школа, как известно – один из самых консервативных институтов общества, не спешит меняться; уже выросло цифровое поколение, а его зачастую обучают методами прежней

эпохи, сетуя, что "они не такие, как мы". Грядет Новый мир, образ которого мы еще плохо представляем, в котором все очень быстро меняется, прежде всего, экономическая, политическая и культурная архитектура, роль образования также трансформируется, а значит, требуется постоянная готовность к быстрому наступлению этого нового будущего с его рисками, разрушением привычных основ жизни, называемым прогрессом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Л.В. О технологии мониторинга предметных результатов школьников по истории // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия "Гуманитарные науки". Научно-практический журнал (ВАК). 2016. № 12 (декабрь). С. 47–49
2. Вяземский Е.Е. Система общего исторического образования в контексте ФГОС и закона "Об образовании в Российской Федерации": дискуссионные вопросы теории, методологии и педагогической практики // Актуальные проблемы преподавания истории в образовательных организациях различных типов: Коллективная монография. Ч.1. / Под общ. ред. Л.В. Алексеевой. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2014. 107 с.
3. Диагностика обученности и мониторинг как способ управления качеством образовательного процесса // [http://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/diagnostika_obuchennosti_i_monitoring_kak_sposob_up_174703.html](http://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/diagnostika_obuchennosti_i_monitoring_kak_sposob_upravleniya_kachestvom_obrazovatel'nogo_protsessa) (дата обращения – 2 марта 2017 г.)
4. Ефремова Н.В. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. М.: Изд-во "Национальное образование", 2012. 416 с.
5. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. М.: Педагогическое общество России, 2000. 122 с.
6. Куркин Е.Б. Образование для среднего класса. Меритократическое общество // Российское образование. 2015. № 3. С. 3–6.
7. Пашкевич А.В. Создание системы оценивания ключевых компетенций учащихся массовой школы. М.: РИОР: ИНФРА-М, 2013. 166 с.
8. Петти Д. Современное обучение. Практическое руководство (прикладная психология). М.: Ломоносов, 2010. 624 с.
9. Синельников И.Ю. Практика обучения истории в школе и степень ее готовности к реализации требований ФГОС по формированию у обучающихся предметных, метапредметных и личностных компетенций // Проблемы преподавания истории и гуманитарных дисциплин в школе: традиции и новации: Материалы Всерос. Межвуз. науч.–практ. конф. 26 ноября 2015 г. / Под ред. Е.Е. Вяземского, Ю.В. Романова; Общ. Ред. И.Ю. Синельникова. М.: Моск. Пед. гос. Ун-т, 2016. 130 с. С. 58–64.
10. Соколов А.Б. Историческое образование как фактор формирования грамотности: вызовы современного развития // Преподавание истории и обществознания в школе. 2015. № 8. С. 19–25.
11. Стрелова О.Ю. Проблема реализации требований ФГОС ОО к результатам общего образования в школьных курсах истории // Актуальные проблемы преподавания истории и обществознания в образовательных организациях различных типов: Коллективная монография. Ч.2. / Под общ. ред. Л.В. Алексеевой. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2015. 119 с.
12. Шевченко Н.И. Стандартизация исторического образования: вызовы и поиск ответа компетенций // Проблемы преподавания истории и гуманитарных дисциплин в школе: традиции и новации: Материалы Всерос. Межвуз. науч.–практ. конф. 26 ноября 2015 г. / Под ред. Е.Е. Вяземского, Ю.В. Романова; Общ. Ред. И.Ю. Синельникова. М.: Моск. Пед. гос. Ун-т, 2016. 130 с. – С.36–43.

© Л.В. Алексеева, Г.Ю. Зверева, (lvalexeeva@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ МАГИСТРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ "ПСИХОЛОГИЯ"

PECULIARITIES OF EDUCATIONAL PROGRAMME CONSTRUCTION FOR MASTERS OF PSYCHOLOGY

S. Burdynskaya

Annotation

Teaching a foreign language to master's of non-language specialities raises a number of challenges for lecturers who train specialists at an international standard level. In the article requirements to the qualification of masters are amply viewed according to Dublin descriptors and European Qualification Framework. It is shown that the innovative system of education in Russia opens new scopes, promotes more profound language learning, thereby contributing its efficiency and competitive abilities of graduates. The focus of the article is methodological approach and peculiarities of learning process organization for master's degree. Objectively subsistent differences between bachelors and masters are viewed. Consequently, the result of successful mastering of a second-level programme is formation a professional competence of postgraduates. The role of a highly proficient teacher possessing new assessment methods is also highlighted. The author draws a conclusion that innovative system of Russian education is more preferable and profitable than the traditional five-year training of specialists.

Keywords: foreign languages, professional activity, master's degree training; 3-step structure of a course; professional competence; professionally oriented course.

Бурдынская Светлана Петровна

*К.п.н., доцент, Ленинградский
государственный университет
им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург*

Аннотация

Преподавание иностранного языка студентам магистратуры неязыковых вузов ставит ряд задач перед преподавателями, осуществляющими подготовку кадров на уровне международных стандартов. В данной статье подробно рассматриваются международные требования, предъявляемые к выпускникам магистратуры в Дублинских дескрипторах и Европейской системе квалификаций; отмечается, что новая практика построения системы образования в России открывает для иностранного языка новые возможности, способствует его более углубленному изучению, тем самым содействуя повышению эффективности обучения и конкурентоспособности выпускников. В фокусе статьи – методический подход и организация учебного процесса подготовки магистров в области психологии. Рассматриваются объективно существующие различия между типами студентов – бакалаврами и магистрами. Как следствие, результатом успешного освоения образовательной программы второго уровня является формирование профессиональной компетенции магистров. В статье подчеркивается роль преподавателя, максимально использующего свой опыт и знания, владеющего высоким уровнем преподавательской культуры и новыми методами контроля усвоения магистерской программы. Автором делается вывод о том, что инновационная система высшего образования в России является более предпочтительной и своевременной, чем традиционная пятилетняя система подготовки специалистов.

Ключевые слова:

Иностранный язык; профессиональная деятельность; подготовка магистров; профессионально ориентированный курс; профессиональная компетенция; трехэтапная структура курса.

На современном этапе реформирования высшего образования подготовка магистров сегодня заявлена ведущими университетами как продолжение непрерывной последовательности образовательных действий, поскольку магистратура способствует обеспечению нового уровня подготовки кадров высшей квалификации, повышению эффективности аспирантуры, стимулирует творческую, научную и научно-методическую деятельность, и тем самым вносит определенный вклад в решение проблемы конкурентоспособности страны в современных условиях.

Двухступенчатая структура образования, которая реализуется в России с 2007 года, предполагает проведение отбора студентов на специализированную подготовку в магистратуре.

Таким образом, изменяется на более высокую концентрация интеллектуального потенциала студенческого контингента, что позволяет реализовать программы повышенного уровня сложности [1]. В свою очередь это способствует формированию у магистрантов специальной компетентности, отражающей специфику конкретной сферы профессиональной деятельности [2].

Пристальное внимание к исследованию процессов становления и развития системы уровневое высшего образования в России оказывают М.Н. Берулава, Г.А. Бордовский, Н.О.Верещагина, Г.В. Кашкарев, Е.М.Нестеров, И.Н. Пономарева, О.Г. Роговая, М.С.Пак, В.П. Соломин [3], [4], В.Д. Шадриков, которые подробно рассматривают общие тенденции, влияющие на развитие высшего педагогического образования. Проблемой моделирования процесса подготовки магистров занимаются А.М. Митяева, Л.К. Наумова, Г.М. Романцев, Е.Д. Тельманова и др. Результатом подготовки магистров, по мнению исследователей, является формирование у них профессиональной компетентности [5].

Однако, несмотря на возрастающий интерес к вопросам подготовки магистров, в изученной нами литературе мы находим недостаточно информации относительно методической стороны интересующего нас образовательного процесса, современных технологий, содержания обучения магистров, поэтому отдельные аспекты подготовки магистра-психолога представляются нам особенно актуальными.

Цель статьи – рассмотреть, как происходит реализация поставленных задач по подготовке магистров направления "Психология" на примере дисциплины "Иностранный язык".

Среди основных документов, формирующих требования к выпускникам магистратуры в европейских вузах можно отнести "Дублинские дескрипторы" и "Европейскую квалификационную рамку".

В соответствии с Дублинскими дескрипторами (Dublin descriptors) выпускники магистратуры должны "демонстрировать знания и понимание того, что получено по завершению первого цикла обучения, уметь осознанно применять полученные знания в широком междисциплинарном контексте, обладать способностью интегрировать знания и комплексные умения" [6]. Важность приобретают умения обладать коммуникативными способностями и уметь ясно излагать свои знания специалистам и неспециалистам, иметь навыки, позволяющие продолжать образование, самостоятельно определяя способы его совершенствования.

Европейская система квалификаций (European Qualification Frameworks) [7],[8] от выпускника магистратуры требует использовать теоретические и практические знания, которые являются новыми в данной области, демонстрировать критическую оценку состояния знаний, исследовать состояние проблем. Другими важными компонентами европейской рамки являются умения развивать новые навыки, демонстрировать лидерство и инновации в работе. Также одними из приоритет-

ных являются умения формировать стратегию преобразований, демонстрировать глубокое понимание изучаемых процессов. И, наконец, последние важные компоненты – умения решать проблемы в новом нестандартном контексте, демонстрировать способность к оперативному взаимодействию в сложных ситуациях, нести социальную, научную ответственность, возникающую в работе или учебе.

В настоящее время в профессиональном сообществе отсутствует единое представление о содержании обучения иностранным языкам. Однако, чтобы соответствовать требованиям к выпускникам магистратуры, многие российские вузы в настоящее время оптимизируют образовательный процесс и структурируют учебный курс иностранного языка неязыковых специальностей.

Данные исследований позволяют сделать вывод о том, что наиболее популярной сегодня моделью структурирования курса иностранного языка является трех-этапная организационная структура:

1-й этап – базовый курс иностранного языка.

2-й этап – курс языка делового общения.

3-й этап – курс языка профессионального общения.

На первом этапе студенты овладевают навыками бытового общения и элементарной коммуникативной коммуникации; на втором закладываются основы профессиональной коммуникации; во время третьего этапа формируются навыки общения в сфере непосредственных профессиональных интересов. Одним из главных показателей степени профессионального развития выпускника-магистра становится уровень его профессиональной компетентности, которая показывает его подготовленность и готовность к будущей деятельности [9].

Таким образом, высшая школа России в условиях двухуровневой структуры системы высшего образования получила возможность в области иностранного языка нахождения ему нового применения и новую (профессиональную) направленность. Она представляет собой попытку совместить в рамках магистерской программы углубленное бакалаврское образование и подготовку к фундаментальной научно-исследовательской и международной деятельности, что превращает магистратуру для иностранного языка неязыковых специальностей в пролонгированную ещё на один год образовательную программу.

В этом контексте переход на уровневую систему образования актуализирует проблему подготовки магистров в области психологии, которая характеризуется наличием ряда противоречий в вузовской практике, а именно: между сложившейся системой подготовки психологов и необходимостью развития её новых методоло-

гических основ в условиях перехода к стандартам новых поколений, между инертной позицией студента в учебном процессе и новой позицией исследователя, в которой студент более самостоятелен в осуществлении своей учебной деятельности.

На третьем (магистерском) этапе формируется специальный уровень – иноязычная компетентность в области профессиональной деятельности психолога, по мнению Киржиновой С.С. – "максимально возможное обогащение профессионального иноязычного тезауруса и развитие навыков его использования" [10, с.51]. Третий этап языковой подготовки является в образовательной практике наиболее сложным, в связи с чем, необходимо разработать специальный профессионально ориентированный курс иностранного языка в рамках магистерской программы по данной дисциплине. При этом мы учитываем следующее. На первом и втором году обучения студенты изучают "Общий курс иностранного языка" (General English) – в 1–3 семестре; в пятом (шестом) семестре в программу обучения иностранному языку включен специальный факультативный курс "Английский в психологии" (English in Psychology). Как было уже отмечено, в этот период целесообразно постепенно повышать уровень профессиональной ориентированности за счет осваиваемого первичного делового общения, вводя и отработывая терминологические понятия, основы профессиональной лексики.

В задачи магистерского курса необходимо включить подготовку устного или письменного высказывания по теме диссертационной работы, изложение содержания прочитанного в форме резюме и/или аннотации, изучение, анализ и обсуждение на английском языке наиболее актуальных вопросов психологии, а также подготовку студентов к обсуждению этих проблем с иностранными коллегами в рамках научных конференций, семинаров и других форм международного сотрудничества.

Опыт показывает, что задачи курса решаются, если студенты являются активными субъектами в приобретении основных знаний о будущей профессиональной деятельности. При этом активная позиция магистрантов стимулирует мыслительный процесс, направленный на поиск решения поставленных задач, требует привлечения для этих целей знаний из разных областей. В процессе выполнения групповой работы происходит соединение приобретенных академических знаний и практических действий.

Как отмечает в своем исследовании А.К. Крупченко, преподаватель "для того, чтобы построить программу профессионально ориентированного курса конкретной специальности предпринимает ряд методических действий" [11., с. 238].

Для построения абсолютно новой профильно-ориентированной магистерской программы преподаватель, соблюдая преемственность, последовательность и углубленность содержания, аналогичным образом:

- ◆ анализирует уже имеющиеся знания и опыт в конкретной профессиональной сфере у магистрантов;
- ◆ формулирует задачи, которые необходимо достичь по окончании курса;
- ◆ определяет и формирует конечные лингвистические и профессиональные навыки, необходимые специалистам при использовании иностранного языка как средства иноязычного профессионального общения;
- ◆ моделирует ситуации межкультурного общения;
- ◆ разрабатывает средства контроля [12], которые должны отличаться от контроля общего ИЯ (GE), проверяющего знания грамматики и лексики, тем, что они включают поисковые и коммуникативные задания профессионально-ориентированного характера по тематике конкретной специальности.

Одной из важнейших характеристик профессиональной компетенции преподавателя также является его умение разрабатывать специализированные учебные пособия, а при необходимости умение адаптировать учебный материал с учетом специфики ступени образования и учебного заведения, либо составлять или разрабатывать новый, в то время как преподаватель GE пользуется, в основном, готовой учебно-методической литературой.

Известно, что изучение дисциплины требует систематического и последовательного накопления знаний, максимального проявления возможности научения, следовательно, пропуски отдельных тем не позволят глубоко освоить предмет. Именно поэтому важно отметить действия преподавателя на данном этапе – контролировать систематическую работу магистрантов [13]. Целью всех форм контроля является проверка (устная и письменная) уровня владения магистрантами изученного языкового академического материала, а также степени сформированности навыков и умений в различных видах речевой деятельности.

В основе учебного процесса лежат интерактивные методы обучения, он организуется при включении в процесс исследования и познания всех магистрантов группы. Информационно-поисковые, коммуникативно-поисковые, познавательные-поисковые задачи, направленные на выбор правильного ответа, задачи по восстановлению текста активизируют речемыслительную деятельность магистрантов [14]. Они могут принять участие во взаимооценивании письменной или устной самостоятельной работы в своей финальной стадии (Peer Review). Между автором текста и рецензентом таким образом в процессе взаимооценивания происходит обмен

опытом. Этот вид деятельности стимулирует мыслительный процесс, поскольку позволяет обоим участникам процесса самим находить проблемы и излагать свои комментарии и идеи по обсуждаемому вопросу.

Коллективное взаимооценивание способствует развитию критического мышления, что усиливает фактор мотивации и улучшает качество самостоятельной работы магистранта. При этом в ходе совместной коллективной деятельности каждый приобретает свой индивидуальный коммуникативный опыт, в процессе обсуждения идет обмен идеями, знаниями, способами деятельности. Принципы активности магистрантов, взаимодействия, использование группового опыта и обязательной обратной связи лежат в основе организации интерактивной работы. Среда общения характеризуется научностью, логикой аргументирования, накоплением совместного знания, возможностью взаимного контроля и оценки. Преподаватель, использующий по максимуму свой опыт и знания, при этом занимает активную педагогическую позицию, его место на таких занятиях сводится к контролю над самостоятельной работой студентов, проводимому в режиме групповых или индивидуальных консультаций.

Самостоятельная работа [15] магистрантов, объем которой на данной ступени более интенсивен и составляет 74%, включает в себя выполнение различных заданий, которые ориентированы на более глубокое и серьезное усвоение материала изучаемой дисциплины, а также на индивидуализацию процесса познания. По каждой теме студентам предлагается несколько заданий для самостоятельной работы с учетом специфики содержания темы. Они должны отвечать следующим требованиям: индивидуальное выполнение заданий; оформление в виде профессионального портфолио (упражнения, терминологический словарь, таблицы, аннотации, статьи, эссе, материалы презентаций и др.), которое демонстрирует его/ее языковые возможности и дает возможность балльного оценивания результатов работы; предоставление заданий в установленный срок, а также соответствие требованиям по оформлению, установленным рабочей программой [16].

Результаты обучения – это набор знаний, умений и/или компетенций, освоенных человеком, которые он может продемонстрировать по завершении обучения. Формулировка результатов обучения показывает, что именно обучающийся должен знать, понимать и делать по завершении обучения.

Когда речь идет о формировании способности и готовности выпускника использовать иностранный язык при решении профессиональных задач, то, по мнению Л.В. Яроцкой, "целесообразно говорить не столько о коммуникативной компетенции как о цели обучения ИЯ в вузе, сколько о профессиональной билингвальной (полилингвальной) компетенции специалиста, выходящей на этапы квазипрофессиональной и профессиональной деятельности" [17, с. 83].

Следовательно, основным критерием уровня обученности иностранному языку магистранта является овладение (кроме коммуникативной) специальной компетенцией, то есть компетенцией профессиональной, что означает в первую очередь умение оперировать лексиконом профессиональной сферы, то есть адекватно облекать коммуникативные интенции и стратегии их достижения в языковые формы, распознавать коммуникативные интенции иноязычных партнеров, а также навыки использования норм речевого этикета и социального поведения в официальных и неофициальных ситуациях делового общения.

Содержание рассматриваемой дисциплины иностранного языка при условии его тщательной методической разработки позволяет получить магистрантам расширенную языковую подготовку и способствует, согласно Государственному образовательному стандарту данной специальности [18], формированию следующих аспектов профессиональной компетенции:

- ◆ способности использовать знания в области коммуникации, в том числе и иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности;
- ◆ способности самостоятельно приобретать знания с помощью информационных источников;
- ◆ готовности осуществлять коммуникацию в устной и письменной форме.

Таким образом, интеграционные процессы в современном российском высшем образовании в соответствии с международными стандартами, с учетом национальных традиций и опыта российской высшей школы по подготовке кадров являются закономерными и своевременными [19]. В особой степени это касается системы уровневой образования в области иностранного языка, который уже давно признан в мировом сообществе языком международного общения, и является необходимым компонентом комплексной подготовки магистров, способных решать профессиональные задачи на международном уровне [20].

ЛИТЕРАТУРА

1. Галаган А.И., Прянишникова О.Д. Уровни высшего образования, степени и дипломы высших учебных заведений в зарубежных странах (обзорный доклад) / Под ред. А.Я. Савельева. М.: НИИВО, 2002. 27 с.

2. Батурина Ю.В. Стратегии аргументации как важный компонент содержания обучения иностранному языку студентов–психологов // Актуальные проблемы теории и методологии науки о языке. Санкт–Петербург, 2014. С.197–205.
3. Соломин В.П. Магистерская подготовка в современном профессиональном педагогическом образовании //Профессиональное образование. Столица. 2011 № 12. С.13–15.
4. Соломин В.П. Абрамова С.В., Станкевич П.В. Основные приоритеты развития высшего педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности // Педагогика высшей школы. 2015. №3.1. С. 2–4.
5. Киселева Э.М. Методическое обеспечение подготовки магистра–исследователя педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности. Молодой учёный . № 18.1 (77.1) . 2014 г. С. 44–46
6. Dublin' descriptors for the Bachelor's, Master's and Doctoral Awards .
Режим доступа: http://www.tcd.ie/teaching-learning/academic-development/assets/pdf/dublin_descriptors.pdf
7. European Qualifications Framework (EQF) for Lifelong Learning. Bologna working group on Qualifications Framework, Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen, 2005. Режим доступа: <http://www.eucen.eu/EQFpro/GeneralDocs/FilesFeb09/STATEofPLAY.pdf>
8. Tuck R. Introductory Guide to National Qualifications Frameworks. ILO, 2007.
9. Афонасова В.Н. Вербицкая М.В. и др. Проблемы обучения иностранным языкам на неязыковых факультетах высших учебных заведений и возможные пути их решения // Актуальные проблемы теории и методологии науки о языке. Санкт–Петербург, 2011. С.233–239.
10. Киржинова С.С. Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам студентов будущих психологов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2009. №3. С.51.
11. Крупченко А.К. Введение в профессиональную лингводидактику. М.: МФТИ, 2005. 311 с.
12. Карпов В.И. Разработка системы текущего и итогового контроля за формированием профессиональных знаний студентов // Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. 2008. Вып. 8. С. 1–44. Библиогр.: С. 42–43.
13. Бурдынская С.П. Качество профессионального образования как ключевая проблема модернизации образовательного процесса // XVII Царскосельские чтения. Материалы межд. науч.конф. Том 2. Спб, 2013. С.262–266.
14. Полова Р.И. Современные тенденции подготовки магистров образования в области безопасности жизнедеятельности // Педагогика высшей школы. 2015. №3.1. С. 122.
15. Бурдынская С.П. Самостоятельная работа с использованием профильных текстов при обучении иностранному языку в системе бакалавриат // Актуальные проблемы теории и методологии науки о языке. Санкт–Петербург, 2014. С.206 – 210.
16. Киселева Э.М. Развитие интеллектуальных исследовательских умений в профессиональной компетентности магистров в области безопасности жизнедеятельности //Мир науки, культуры, образования. 2012 № 3. С.96–98.
17. Яроцкая Л.В. Компетентностный подход к профессионально ориентированному обучению иностранному языку на разных этапах учебного курса // Компетентностный подход как основа совершенствования методики обучения иностранному языку: проблемы и перспективы. М.: Рема, 2008. С. 79–86 (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун–та; вып. 546. Серия Лингводидактика).
18. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования специальности 37.04.01 – "Психология".
19. Иванова В.И. Реализация Болонских идей в России: нормативные противоречия // Знание. Понимание. Умение. 2005. № 3.
20. Bergan S. Qualifications: introduction to a concept. Council of Europe higher education series. № 6. 2007.

© С.П. Бурдынская, (sveta_spb63@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ ХОЛОКОСТА: ОПЫТ РЕСПУБЛИКИ БУРЯТИЯ

THE ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES IN THE STUDY OF THE HISTORY OF THE HOLOCAUST: THE EXPERIENCE OF THE REPUBLIC OF BURYATIA

*A. Vorobiev
M. Tsyrenova*

Annotation

The article considers the questions of studying the history of the Holocaust in the context of the history of the great Patriotic war. The authors described the experience of increased interest in the theme of Holocaust history at the regional scale, presents a specific study of the Holocaust in the context of the history of Buryatia. Based on the results of project activities identified key areas communication of the history of Buryatia with the theme of the Holocaust.

Keywords: Holocaust, great Patriotic war, the project method, the history of Buryatia.

Воробьев Антон Павлович
К.полит.н., ст. преподаватель,
Бурятский государственный
университет

Цыренова Марина Геннадьевна
К.пед.н., доцент,
Бурятский государственный
университет

Аннотация

В статье рассмотрены вопросы изучения истории Холокоста в контексте истории Великой Отечественной войны. Авторами описан опыт активизации интереса к теме истории Холокоста на региональном уровне, представлена специфика изучения темы Холокоста в контексте истории Бурятии. На основе результатов проектной деятельности выявлены основные направления связи истории Бурятии с темой Холокоста.

Ключевые слова:

Холокост, Великая Отечественная война, проектный метод, история Бурятии.

История Холокоста является для миллионов наших современников страшным напоминанием о крупнейшей трагедии XX века. Многие исследователи обращаются к истории Холокоста, чтобы разобраться в причинах этого явления и выявить мотивы, побудившие людей проводить такую политическую линию.

Сегодня тема Холокоста вошла в образовательные программы по всеобщей и отечественной истории, но до сих пор остается малоизученной и сложной для преподавания и понимания. Поэтому очень важно организовать изучение истории Холокоста в контексте истории Великой Отечественной войны, а также в контексте региональной истории, регионального историко-культурного стандарта. С 1992 года в России создан научно-просветительский центр "Холокост". Первая на постсоветском пространстве организация, поставившая целью увековечение памяти о жертвах Холокоста. И вот уже на протяжении 25 лет центр занимается созданием музеев и документальных экспозиций; методической работой по включению темы в образовательные программы и стандарты школ и вузов; проведение мемориальных вечеров;

создание мемориалов погибших; сбор документов, свидетельств и воспоминаний [3].

В Республике Бурятия региональным представителем центра "Холокост" является Институт непрерывного образования Бурятского государственного университета. Изучение темы Холокоста ведется при активной поддержке комитета по межнациональным отношениям и развитию гражданских инициатив Администрации Главы Республики Бурятия и Правительства Республики Бурятия.

Обращаясь к истории Холокоста, мы рассматриваем её как основу для формирования толерантности. Подобная подача материала позволяет сделать толерантность не абстрактным понятием, а живым историческим примером.

Институт непрерывного образования БГУ проводит работу по активизации интереса к теме толерантности и Холокоста по двум направлениям:

- ◆ среди учителей и преподавателей Республики Бурятия;
- ◆ среди студентов и школьников.

В рамках существующей системы образования возможны различные варианты работы по изучению темы Холокост и привлечения внимания к малоизученным темам Великой Отечественной войны. Подобную работу возможно осуществлять как в рамках специализированных тем, так и через различные учебные курсы. Опыт Республики Бурятия показывает, что это происходит через проведение уроков по изучению Великой Отечественной войны, и в рамках интегрированных уроков по истории и литературе. Учителя разрабатывают спецкурсы или факультативы, организуют самостоятельную работу и внеклассное чтение, а также проводят различные внеклассные мероприятия.

Для учителей, региональный представитель организует курсы повышения квалификации, научно-методические семинары, круглые столы, фестивали и др. Так, например, в сентябре 2015 года были организованы курсы повышения квалификации с участием руководителя образовательных программ Музея еврейского наследия и Холокоста на Поклонной Горе Н. Анисиной (г. Москва) по теме "Уроки Холокоста: формирование толерантности школьников в условиях поликультурной и полиэтнической среды". В курсах приняло участие 49 слушателей.

В декабре 2015 года состоялся Республиканский Фестиваль уроков по формированию межэтнической толерантности. В работе Фестиваля приняли участие более 50 учителей и педагогов дополнительного образования Республики Бурятия. Одна из секций в рамках фестиваля была посвящена проблемам изучения темы Холокост.

Большое внимание уделяется привлечению к проблеме толерантности студентов и школьников. Ежегодно проводится конкурс студенческих и школьных работ по теме Холокоста, лучшие из которых отправляются на российский конкурс. В 2015 году научно-исследовательская работа "Забытые уроки Холокоста: взгляд на проблему" Зайцевой Алены студентки 4 курса была отмечена на XV международном конкурсе работ "Память о Холокосте – путь к толерантности". По итогам которого, она была удостоена выступить со своим докладом на международной конференции в штаб-квартире ЮНЕСКО в Париже.

В рамках работы со студентами и школьниками проводятся мемориальные мероприятия, посвященные Международному Дню освобождения узников фашистских концлагерей и Международному дню памяти жертв Холокоста.

Специфика изучения темы Холокоста в контексте истории Бурятии заключается в некоторой ограниченности архивного и исторического материала. Объяснить это можно географическим расположением нашей респуб-

лики, которая значительно отдалена от западных границ бывшего СССР. В годы Великой Отечественной войны Бурятия не была оккупированным регионом, отсюда не угонялось на чужбину мирное население, там никогда не было еврейских гетто и массовых расстрелов лиц еврейской национальности. Тем не менее, Бурятия имеет интересные примеры связи с темой Холокоста.

Рассказы очевидцев, воспоминания узников концлагерей, их родных, близких в течение 14 лет собирал и бережно хранил Леонид Синегрибов, председатель "Российского союза бывших малолетних узников фашистских концлагерей", основатель и редактор печатного издания, посвященного жертвам нацизма "Судьба", издающейся в Улан-Удэ. Сам он, будучи ребенком, познал ужасы нацистских лагерей, но был спасен литовской семьей [2].

Леонид Синегрибов отдал все документы в Национальный архив Республики Бурятия в 2007 году. Этот бесценный архив представляет большой исследовательский потенциал и может служить средством для формирования правильного понимания уроков Холокоста и проблемы возрождения человеконенавистнических идей в современном мире.

На основе социологического опроса 200 респондентов в возрасте от 16 до 65 лет, проведенного исследователями республики, были сформулированы следующие выводы: чем старше респондент, тем больше он имеет представление об истории Холокоста, респонденты в возрасте от 16–25 лет имеют очень слабое представление об описываемых событиях [1, 198].

Интерес к теме со стороны учителей Бурятии проявляется и в активном участии в международном конкурсе "Уроки Холокоста – путь к толерантности" (который проводит НПЦ "Холокост", г. Москва).

Подтверждением этому является количество работ, поданных в 2016 году на III Региональный этап XVI Международного конкурса "Память о Холокосте – путь к толерантности".

Всего поступило 34 работы, из них:

- ◆ методические разработки по теме Холокоста – 8 работ;
- ◆ творческие работы – 15 работ;
- ◆ исследовательские работы – 9 работ;
- ◆ поисковые работы – 2 работы.

Проанализировав работы, представленные на конкурс, мы отметили, что особого внимания заслуживают проектные работы школьников под руководством школьных учителей, ориентированные на поисковую деятельность.

Ведь не случайно, в современной практике образования активно применяется метод проектов, который успешно решает не только учебные, но и воспитательные задачи. Участие в проектной деятельности даёт возможность обучающимся активно проявить себя в системе общественных отношений, способствует формированию у них новой социальной позиции, позволяет приобрести навыки планирования и организации своей деятельности, открыть и реализовать творческие способности, развить индивидуальность личности. Поэтому привлечение учащихся к изучению такой сложной темы, ориентировано на проектную деятельность.

Организация проектной деятельности по изучению истории Холокоста способствует развитию учебно-исследовательской деятельности учащихся. Анализируя работы школьников, присланных на конкурс, мы выделили следующие этапы работы над проектом: изучение темы по опубликованным источникам, работа с источниками, средствами массовой информации: газетами и др., работа с архивными документами. Очень сложный, но интересный этап – это встречи и сбор информации от родственников, и работа с воспоминаниями. По итогам конкурса и проектной работы школьников можно выделить те, работы, которые раскрывают тему Холокост через близкое, через переживания и воспоминания земляков. Так, например, ученик 11 класса Агинской окружной гимназии-интерната Цыренов Баир подготовил работу "Холокост – трагедия народов (уроженцы Агинского округа в концлагерях во время Второй Мировой войны)". В ходе исследования были найдены имена 23 уроженцев Агинского округа, узников, содержащихся в концлагерях: Бухенвальд, Треблинка, Аушвиц-Биркенау, Дахау, Дора, Равенсбург, Маутхаузен и др. Данные были получены в результате анализа электронных поисковых ресурсов (ОБД "Мемориал", рассекреченного архива Министерства обороны РФ) и архива Агинского краеведческого музея им. Г. Цыбикова.

Заслуживает внимания проектная работа ученицы 9 класса лингвистической гимназии №3 г. Улан-Удэ Петчеевой Анны "Моя прабабушка святая Анна". В своей работе Анна постаралась восстановить биографию своей прабабушки Павличенко Анны Мироновны, которая в годы войны оказалась на оккупированной территории и оказывала помощь пленным. Поиск материалов осуществлялся посредством опроса родственников и очевидцев событий, анализа архивных документов и газетных статей.

Еще одним примером реализации проектного метода в изучении истории Бурятии является опыт нашей исследовательской деятельности в рамках проекта "Освободители"[4]. Данный проект был запущен центром Холокост с целью создания единой базы данных о бойцах и коман-

дирах Красной Армии, участвовавших в освобождении Аушвица и его филиалов. В каждом регионе России учителя и ученики принимают активное участие в поисковой работе по сбору информации о земляках-участниках Великой Отечественной войны. История 100-й, 107-й, 286-ой и 322-ой стрелковых дивизий 1 Украинского фронта открывает еще одно актуальное направление поиска: их участие в освобождении узников концентрационных лагерей, и, в частности, – крупнейшего лагеря смерти Аушвица (Освенцима). До призыва командиры и бойцы этих дивизий жили в разных республиках бывшего СССР, а после окончания войны они разъехались по всей стране. Это позволяет рассматривать данный проект не только как межрегиональный, но и международный.

Так, благодаря проведенной научно-практической студенческой конференции, мы узнали, что наш земляк Сахьянов Владимир Афанасьевич, замполит 406-го полка 100-й дивизии, освобождал нацистский лагерь смерти Освенцим. Республика стала хранительницей внушительного и уникального архива исторической памяти – свидетельских показаний против зверств нацистов гитлеровской Германии и политических репрессий, которым подвергались жертвы фашизма в послевоенном Советском Союзе.

Включившись в данный проект, мы связались с родственниками Сахьянова В.А. и получили информацию о том, что наш земляк является воином освободителем Аушвица. В ходе поисковой деятельности были изучены архивные данные, а также удалось связаться с правнучкой героя. Собирая информацию по крупицам, удалось выяснить, что в Освенцимском музее Польши создан раздел экспозиции – "Освободители узников", где показаны мужество, отвага, высокое воинское мастерство многих советских воинов и в том числе сына Бурятии Владимира Афанасьевича Сахьянова. Он участвовал в освобождении узников лагеря смерти. На одном из стендов рассказывается о его подвиге. Подразделению было приказано осуществить переправу через реку Вислу и развить наступление. Сделать это было нелегко, тонкий лед и полыньи создали серьезные препятствия. Сахьянов не стал ждать, когда саперы наведут через реку мост. Он выбрал участок переправы южнее городка Менткув и с небольшой группой бойцов захватил плацдарм, обеспечил саперам надежное прикрытие для наведения моста и переправы артиллерии. Не дожидаясь подхода главных сил дивизии, майор отдал команду атаковать противника и ворвался на северо-восточную окраину Освенцима. Фашисты отчаянно сопротивлялись, комендант лагеря получил приказ о ликвидации всех заключенных, не способных передвигаться. В.А. Сахьянов получил приказ: "Взрыв крематория предотвратить". Он понимал, что бойцы готовы выполнить поставленную задачу: они рвались в бой, чтобы быстрее выжить узников Освенцима.

Однако одного желания было мало. Не в землянке, не в блиндаже, а в первой линии бойцов группы захвата вел работу В.А. Сахьянов. Четко передавались команды, организовывались взаимодействие пехоты с артиллерией, обеспечение проходов по захвату крематория. Это вселяло уверенность в том, что задача будет выполнена успешно. Так оно и получилось.

Штурм Освенцима начался в 7.00 часов 27 января 1945 года, к 12 часам дивизия полностью освободила Освенцим. Было вызволено 17 тысяч узников лагеря и своим избавлением от смерти они были во многом обязаны Владимиру Афанасьевичу Сахьянову. Имя Владимира Сахьянова названо в военно-историческом очерке об освобождении узников концлагеря смерти Освенцима.

По окончании войны В.А. Сахьянов вернулся в Улан-Удэ включился в мирный труд республики, работал на

многих руководящих партийных и советских должностях. Владимир Афанасьевич ушел из жизни в 1992 году. На доме № 10 по проспекту Победы в г.Улан-Удэ открыта мемориальная доска с именем Владимира Афанасьевича Сахьянова.

Для привлечения интереса к обозначенной теме в Бурятском государственном университете открыта фото-выставка "Освободители Освенцима". Материалы для выставки были предоставлены центром Холокост. Школьники с интересом слушали информацию о воинах освободителях, рассматривали фотографии, задавали вопросы.

Наш опыт показал, что проведение систематической работы по формированию толерантности на примере уроков Холокоста и её мониторинг необходимы со всеми субъектами образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зайцева А., Губанова И. Забытые уроки Холокоста в Бурятии: взгляд на проблему // Мы не можем молчать: Школьники и студенты о Холокосте. Выпуск 13: Сборник / Сост.: М.В. Гилева, Т.Б. Пасман; под ред. И.А. Альтмана. – М.: Центр и Фонд "Холокост": МИК, 2016. – С. 196–201.
2. Информационный портал Некоммерческой организации "Региональный общественный благотворительный фонд "ГАЗЕТА "СУДЬБА" [Электронный ресурс]. URL: <http://gazetasudba.ru>
3. Научно-просветительный центр "Холокост" [Электронный ресурс]. URL: <http://www.holocf.ru>
4. Организация поисковой работы в образовательной организации (на примере исследования истории 100-й Львовской дивизии) : учебно-методические материалы / Департамент образования Вологод. обл., Вологод. ин-т развития образования ; [сост.: В.А. Талашова]. – Вологда: ВИРО, 2016. – 64 с.

© А.П. Воробьев, М.Г. Цыренова, (samara1@yandex.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



Бурятский государственный университет

ПРОБЛЕМЫ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ С КИТАЙСКИМИ УЧАЩИМИСЯ-ФИЛОЛОГАМИ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ АНКЕТИРОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ-РУСИСТОВ)

PROBLEMS IN THE TEACHING OF PROFESSIONAL COMMUNICATION IN RUSSIAN LANGUAGE WITH CHINESE STUDENTS-PHILOLOGISTS (RESULTS OF THE SURVEY OF TEACHERS-SPE- CIALISTS IN RUSSIAN PHILOLOGY)

Guo Jingyuan

Annotation

In teaching professional communication in the Russian language the consultation of foreign students with the supervisor occupy an important place. In order to identify issues that arise for native teachers of the Russian language when discussing issues related to the scientific work of Chinese students-philologists, 20 informants were surveyed. It is necessary to develop teaching methods communicative interaction of Chinese students in educational-professional sphere, which should provide increased motivation for scientific work and level of communicative activity of students.

Keywords: professional communication in Learning, communicative interaction, Chinese students-philologists, scientific supervisor.

Го Цзинюань

Аспирант,

*Санкт-Петербургский
государственный университет*

Аннотация

В учебно-профессиональном общении на русском языке важное место занимают консультации иностранных учащихся с научным руководителем. Для того чтобы выявить проблемы, которые возникают у преподавателей – носителей русского языка при обсуждении вопросов, связанных с научной работой китайских студентов-филологов, было проведено анкетирование. Необходима разработка методики обучения коммуникативному взаимодействию китайских студентов в учебно-профессиональной сфере, что должно обеспечивать повышение мотивации к научной работе и уровня коммуникативной активности учащихся.

Ключевые слова:

Учебно-профессиональное общение, коммуникативное взаимодействие, китайские студенты-филологи, научный руководитель.

В повседневной студенческой жизни иностранных учащихся общение на русском языке выступает не только как условие формирования коммуникативной компетенции, но и как средство учебно-профессиональной коммуникации.

Для выявления проблем, которые возникают у преподавателей – носителей русского языка при обсуждении вопросов, связанных с научной работой китайских студентов-филологов, необходимо выяснить, как научные руководители оценивают эффективность взаимодействия с учащимися в учебно-профессиональной сфере. С этой целью в январе-феврале 2017 года нами было проведено анонимное анкетирование преподавателей кафедр русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета СПбГУ.

В анкетировании приняли участие 20 человек. Перед началом эксперимента участникам опроса было сообщено, что все данные будут использованы только в обобщенном виде для научных целей.

Анкета состояла из 12 вопросов: предлагались варианты ответов, но для каждого вопроса предоставлялась возможность сформулировать и самостоятельный ответ (другое).

В некоторых случаях анкетированные могли дать несколько ответов.

Рассмотрим подробно результаты, полученные в ходе анкетирования.

1. Как Вы часто проводите консультации со своими китайскими студентами?

Было установлено, что 50% преподавателей регулярно проводят консультации (не менее 2 академических часов), но в разное время по согласованию со студентами; 35% преподавателей консультируют один раз в неделю по расписанию; 5% преподавателей – один-два раза в месяц; 5% преподавателей проводят консультации со студентами по схеме: 3–4 раза в первую неделю, затем перерыв 1 месяц, потом снова 3–4 раза в неделю и т.д.; 5% преподавателей организуют консультации по

мере необходимости. Следовательно, у китайских студентов достаточно возможностей для того, чтобы обсудить с научными руководителями вопросы, возникающие при написании диплома или диссертации.

2. Как Вы обычно общаетесь со своими китайскими студентами вне стен университета?

Формат консультаций за пределами университета (дополнительные консультации):

- ◆ только по электронной почте (10%);
- ◆ по электронной почте и по телефону (45%);
- ◆ личные встречи в выходные дни (15%);
- ◆ СМС, соцсети (часто) (5%);
- ◆ кроме общения по телефону и электронной почте, возможны и личные встречи (25%).

3. Вы предпочитаете проводить групповые или индивидуальные консультации?

95% преподавателей проводят индивидуальные консультации, и только 5% преподавателей назначают консультации для группы студентов.

4. Китайские студенты приходят на консультацию подготовленными (конспекты, фрагменты диплома/диссертации)?

75% китайских студентов, как правило, готовятся к консультации, выполняя полученные задания: составление библиографического списка источников по теме диссертации, написание конспектов прочитанной литературы, подготовка материала для эксперимента и т. д. Очень редко на консультацию приходят не подготовленными 25% студентов. Преподаватели отметили, что, к сожалению, многие студенты не способны устно обсуждать научные проблемы, например, комментировать написанный ими текст. Этот факт можно объяснить тем, что в китайской образовательной системе делается акцент на тестирование и письменные формы работы.

5. Когда Вы общаетесь с китайскими студентами, насколько хорошо они Вас понимают?

При устном учебно-профессиональном общении на русском языке китайские студенты понимают спонтанную речь научного руководителя:

- ◆ очень хорошо – 10%;
- ◆ не очень хорошо – 35%;
- ◆ плохо (много приходится объяснять) – 25%.

Только общий смысл высказываний преподавателя понимают 25% студентов. Полученные данные свидетельствуют о том, что у 90% китайских студентов очень низкий уровень восприятия и понимания устной русской научной речи.

6. Когда на консультации с китайскими студентами возникают расхождения во мнениях, что Вы делаете?

В случае расхождений во мнениях преподаватели:

- ◆ выслушивают студента, но заставляют его согласиться со своей позицией (25%);
- ◆ без каких-либо обсуждений настаивают на своём мнении (10%);
- ◆ принимают точку зрения студента, если она аргументирована (65%). Таким образом, большая часть преподавателей предоставляет студенту возможность сформулировать свою собственную позицию.

7. Если Ваш китайский студент что-то неправильно сделал, Вы делаете замечания?

В такой ситуации научные руководители:

- ◆ всегда делают замечания в надежде, что это поможет студенту (60%);
- ◆ иногда делают замечания, но только самые серьезные (35%);
- ◆ не делают замечаний, потому что студент может обидеться (5%).

8. На консультациях китайские студенты активно участвуют в общении?

Как известно, коммуникативная активность, предполагающая "активное усвоение знаний, формирование речевых навыков и умений, а также активное участие обучаемых в занятиях" [1, с.12] является необходимым условием успешного учебно-профессионального общения. Как утверждают Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин, "<...> активность учащегося определяется стремлением узнать новое, участвовать в общении на изучаемом языке, проявить свои знания и способности" [1]. По мнению анкетированных, лишь 40% китайских студентов активно участвуют в общении с научными руководителями; 50% студентов проявляют активность только в случае понимания предмета разговора и 10% студентов редко высказывают свою позицию. Из этого следует, что у китайских учащихся очень низкий уровень коммуникативной активности. Можно предположить, что студенты не способны активно участвовать в устном общении, так как не в достаточной степени владеют необходимыми навыками и умениями на русском языке.

9. Вы довольны результатами научной работы своих китайских студентов?

В ходе анкетирования выяснилось, что 55% преподавателей не совсем довольны результатами научной работы своих китайских студентов, 15% преподавателей абсолютно недовольны, и только 30% преподавателей в целом удовлетворены научной работой учащихся. Т. М.

Балыхина и Чжао Юйцзян справедливо полагают, что "китайские учащиеся чаще всего выступают в роли объ-екта, пассивно усваивающего знания" [3, с. 21], у китай-цев рационалистический стиль изучения не только ино-странных языков, но и специальных дисциплин.

10. Если у Вас есть сложности в общении с китайски-ми студентами, то какие? (возможно несколько вариан-тов ответа)

При общении с китайскими студентами русские пре-подаватели зачастую испытывают значительные трудно-сти, например, из-за того, что учащиеся не владеют на-учным стилем речи (95%), плохо понимают русскую уст-ную речь (50%), не могут выражать свое мнение (60%), плохо разбираются в теме своей научной работы (30%), не знают способов выражения несогласия с мнением преподавателя (5%). Большинство китайских студентов не владеет умениями продуцировать письменный текст, относящийся к научному стилю речи, уровень лингвисти-ческой компетенции у учащихся весьма низок.

11. Что вас больше всего раздражает в общении с ки-тайскими студентами? (несколько вариантов ответа)

Русские преподаватели назвали следующие негатив-ные характеристики китайских студентов:

- ◆ молчаливое согласие со всем – 15%;
- ◆ нежелание трудиться – 25%;
- ◆ неорганизованность – 15%;
- ◆ несамостоятельность – 50%;
- ◆ низкий уровень владения русским языком, не-владение научным стилем – 95%;
- ◆ нечестное отношение к научной работе – 10%.

Как можно заметить, у научных руководителей на-ибольшее неприятие вызывает низкий уровень владения русским языком и несамостоятельность китайских сту-дентов. У многих учащихся нет достаточной мотивации к научной работе (либо отсутствует интерес к теме иссле-дования, либо для написания диссертации необходимо слишком много усилий и времени и т. д.), поэтому студен-ты занимаются научной работой не в полную силу. Неор-ганизованность студентов проявляется в несвоевремен-ном выполнении заданий, в опоздании или неявке на кон-сультацию. Преподавателей возмущает, если студент пытается их обмануть (списывает, использует цитаты без ссылок на источник, приносит чужую готовую работу и т.д.).

Причины молчаливого согласия с мнением научного руководителя и несамостоятельности китайских студен-тов следует искать в китайской образовательной систе-ме, где преподавателю всегда принадлежит активная роль, а студенты – пассивные слушатели, которые из ува-жения к преподавателю не должны ему возражать. Кроме того, "в китайской культуре не принято ставить своё "я" на

первое место и открыто заявлять о своих личных интере-сах и желаниях" [2, с. 41]. Е.Ю. Кошелева, И.Я. Пак и Э. Чернобыльски выявили основные особенности модели обучения китайских студентов:

- ◆ отношения "преподаватель – студент": иерархи-ческие, но гармоничные отношения, т. е. учителю оказы-вается уважение, подобное родительскому;
- ◆ цель преподавания – передача знаний, поэтому учитель играет доминирующую роль [4].

12. Какие рекомендации Вы могли бы дать для повы-шения эффективности работы с китайскими студентами?

По этой позиции были получены следующие ответы:

- ◆ перед китайскими студентами надо ставить кон-кретную задачу и контролировать её выполнение точно в срок;
- ◆ необходимо добиваться того, чтобы научная ра-бота велась по строго определенному плану, согласован-ному со студентом;
- ◆ следует поддерживать постоянный контакт со студентами;
- ◆ важно поощрять любой самостоятельный шаг студента в исследовании научных проблем;
- ◆ нужно приучать студента к ответственному вы-полнению работы;
- ◆ главная задача научного руководителя – продви-жение студентов к достижению результата;
- ◆ целесообразно обучать коммуникативному вза-имодействию в учебно-профессиональной сфере на практических занятиях по русскому языку.

Таким образом, результаты проведенного нами анке-тирования русских преподавателей, которые руководят научными работами китайских студентов, позволяют сделать следующие выводы:

- ◆ обучение китайских студентов-филологов учеб-но-профессиональному общению с учетом будущей про-фессиональной деятельности является одной из важней-ших задач при обучении русскому языку как иностранно-му, так как оно "создает условия для овладения речевой деятельностью в процессе решения профессиональных задач" [6, с. 142].
- ◆ повышение мотивации китайских студентов к научной работе и уровня их коммуникативной активности может способствовать успешному учебно-профессио-нальному общению;
- ◆ необходимо целенаправленное формирование лингво-профессиональной компетенции, которая вклю-чает в себя знание лексики, связанной с определённой профессиональной сферой, умение оперировать такой лексикой в разных ситуациях профессиональной дея-тельности, "умение осуществлять коммуникацию на ино-странном языке в рамках актуальной профессионально-значимой тематики, предусматриваемой сложившейся ситуацией" [5, с. 12];

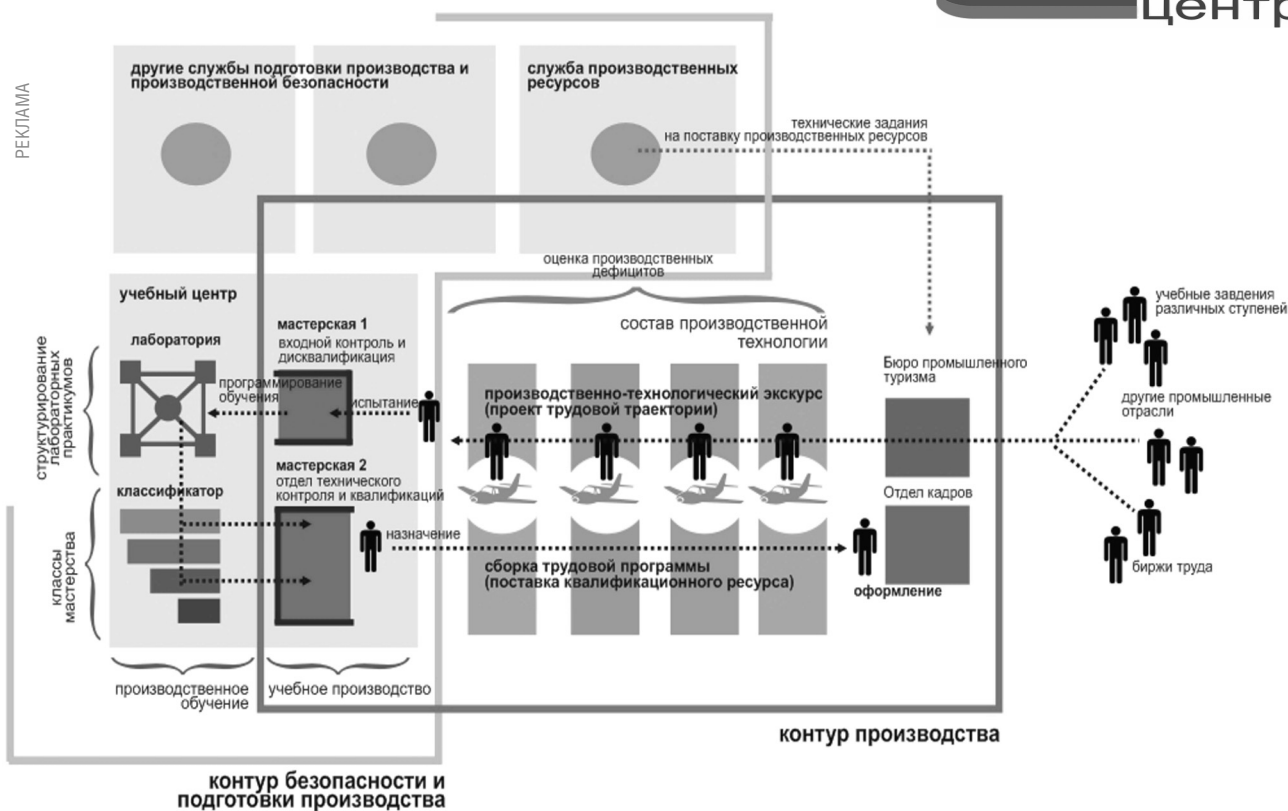
◆ особое внимание должно быть уделено обучению научному стилю речи, который является средством общения в области учебно-профессиональной деятельности;

◆ следует развивать и совершенствовать коммуникативную компетенцию китайских студентов, что позволяет формировать профессиональную компетенцию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
2. Андреева И. В., Балобанова Л.А. Межкультурная коммуникация: Уч. пособие. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2011. 96 с.
3. Балыхина Т. М., Чжао Юйцзян. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. 2009. № 5. С. 16–22.
4. Кошелева Е.Ю., Пак И.Я, Чернобилски Э. Этнопсихологические особенности модели обучения китайских студентов // Современные проблемы науки и образования. 2013. №2. С.258. [Электронный ресурс] — URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8695> (Дата обращения: 07.03.2017).
5. Красильникова Е. В. Методика формирования лингво-профессиональной компетенции у будущих гидов-переводчиков в системе дополнительного профессионального образования (на материале французского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2011. 23 с.
6. Кулаженко Н. В. Урок научного стиля как реализация коммуникативно-направленного метода в обучении иностранных учащихся // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: тез. докл. XVII Международной науч.-практ. конф. Минск: БГМУ, 2007. С.142–143.

© Го Цзинюань, { vguo@list.ru }, Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



О ДИАГНОСТИКЕ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПО ИСТОРИИ (субъективный взгляд на объективные итоги одного эксперимента)

ON DIAGNOSIS SUBJECT RESULTS OF PUPILS IN HISTORY (the subjective view of the objective results of one experiment)

G. Zvereva

Annotation

The author of the article examines the results of the experiment on identification of subject results of pupils in history at the organization of educational process by technology with the use of lectures, seminars and laboratory classes. The author gives information about the positive dynamics of the substantive results obtained by the students in the learning process. Based on the results obtained in the course of ascertaining and forming experiments, the author reveals the level of formation of knowledge and special skills in history. The author comes to the conclusion that systematic work on the lecture transcripts and seminars technology allows you to create conditions for improving the level of training. Develops students' cognitive interest, motivation, and improved skills of work with sources of information, develops analytical work, which is confirmed by the results of the monitoring subject knowledge and special skills.

Keywords: Diagnostics, training, ascertaining experiment, the quality of education, level of training, lecture-transcripts-workshop technology, knowledge, abilities, skills, standard, substantive results.

Зверева Галина Юрьевна

Аспирант, ФГБОУ ВО

"Нижневартковский государственный
университет"

Аннотация

Автор в статье рассматривает итоги эксперимента по выявлению предметных результатов старшекласников по истории при организации учебного процесса по технологии с использованием лекций, семинаров и лабораторных занятий. Автор приводит сведения о положительной динамике предметных результатов, полученных школьниками в процессе обучения. На основе результатов, полученных в ходе констатирующего и формирующего экспериментов, автор выявляет уровень сформированности знаний и специальных умений по истории. Автор приходит к выводу, что системная работа по лекционно-зачетно-семинарской технологии позволяет создать условия для повышения уровня обученности. У учащихся развивается познавательный интерес, мотивация, совершенствуются навыки работы с источниками информации, развивается аналитическая деятельность, что подтверждено результатами мониторинга предметных знаний и специальных умений.

Ключевые слова:

Диагностика, обученность, констатирующий эксперимент, качество образования, уровень подготовки, лекционно-зачетно-семинарская технология, знания, умения, навыки, стандарт, предметные результаты.

Проблема диагностики результатов образования является в современной педагогической науке и практике весьма актуальной, особенно в свете требований ФГОС ОО[11] и рекомендаций Историко-культурного стандарта[7]. Автор, осуществляя преподавание в старших классах, накопила определенный опыт по работе с контрольно-измерительными материалами [1, 8, 9], одобренными Федеральным институтом педагогических измерений, Министерством образования РФ, которые позволяют получить вполне объективные данные об уровне и качестве усвоения знаний и развитии интеллектуальных умений [6, с.43].

Для диагностики имеющихся знаний по истории школьников старшего возраста, пришедших в 10-й класс в 2015/16 учебном году автором был осуществлен констатирующий эксперимент на базе МБОУ "СШ №2 – многопрофильная" им. Е. И. Куропаткина г. Нижневартовска ХМАО-Югры. Автором был разработан фонд оценочных средств с учетом требований ГОС (2004 г.)

[5]. В эксперименте участвовало два профильных класса: 10 "в" класс (экспериментальный) – 24 человека и 10 "б" класс (контрольный) – 15 человек. В указанных классах история изучалась на базовом уровне. На первом этапе исследования нас интересовал уровень сформированности знаний, умений и навыков учащихся, пришедших в 10 кл. после окончания основной школы. Следовательно, были сформулированы следующие задачи: 1. определить уровень сформированности знаний, умений и навыков обучающихся 10-х классов: контрольного и экспериментального; 2. проанализировать особенности сформированности знаний, умений и навыков в старшем школьном возрасте средствами лекционно-зачетно-семинарской технологии. Исходя из поставленных задач, была выдвинута и рабочая гипотеза: если определить у школьников уровень сформированности знаний, умений и навыков, то можно более правильно определить педагогические условия по повышению качества обученности в рамках лекционно-зачетно-семинарской технологии, что в це-

лом положительно отразится на качестве образования старшеклассников.

В октябре 2015 г. был осуществлён входной контроль по истории в 10 "в" и 10 "б" классах. Диагностическая работа проводилась в письменной форме (2 ч) и состояла из 25 заданий: 19 заданий в I-й части (базовый уровень) и 6 заданий во II-й части (повышенный уровень). В работе содержались задания, с помощью которых проверялись базовые знания и умения учащихся – даты, факты, географические объекты. От учащихся требовалось умение объяснить исторических термины и понятия, выделить характерные признаки, указать причины и следствия событий, явлений, процессов. Задания повышенного уровня требовали от учащихся продемонстрировать умение извлекать информацию из источника, сделать анализ и сформулировать вывод. Следовательно, объектами проверки становились формализованные знания: точность указания дат, фактов, имен; рассмотрение событий с учетом хронологической последовательности, соотношение событий с веком, эпохой; выявление характерных черт, локализация события; сравнение событий, определение общего и особенного. Соответственно, оценивание таких знаний предполагало определенные, однозначные ответы, которые легко оценить как "правильные" и "неправильные".

В экспериментальном классе работу выполняли 24 учащихся, из них все приступили к выполнению заданий части I, к заданиям II части приступили 19 человек. С первой частью справились 15 человек, а с заданиями II части – 5 учащихся. 5 учащихся не приступили к выполнению заданий II-й части. В контрольном классе работу выполняли 15 учащихся, которые все приступили к выполнению заданий I-й части. Из них 12 человек выполнили задания I-й части. К заданиям II-й части приступили 12 учащихся, 7 из которых справились с данными заданиями. Полученные данные позволили рассчитать степень обученности учащихся (СОУ) по формуле: $COY = (\text{кол-во "5"} * 100 + \text{кол-во "4"} * 64 + \text{кол-во "3"} * 36 + \text{кол-во "2"} * 16 + \text{кол-во н/а} * 7) / \text{общее кол-во учащихся}$. Итого: СОУ экспериментальной группы = 50,5; СОУ контрольной группы = 55,5.

Таким образом, качество обученности экспериментального класса составило 54 %. Тринадцать учащихся справились с заданием повышенного уровня сложности. Девять учащихся с заданием не справились. Качество обученности контрольной группы составило 67 %. С данным заданием справились 10 учащихся. Трое учащихся с заданием не справились. Итак, в ходе диагностики выявилось, что 100 % сформированность ЗУН у учащихся контрольной и экспериментальной групп отсутствует. От представленного уровня требований, в соответствии с разработанными критериями оценки по составу знаний, – 100% результат показали 3 учащихся контрольной группы (13 % от общего числа учащихся) и девять учащихся экспериментальной группы (37,5 %). То есть, учащиеся данных групп справились лишь с заданиями базового уровня, а задания повышенного уровня вызвали затруд-

нения. Школьники, пришедшие после 9-го класса показали разный уровень обученности. В контрольном классе он оказался выше, чем в экспериментальном.

С сентября 2015 г. по май 2016 г. занятия в экспериментальном классе проводились с применением лекционно-зачетно-семинарской технологии (ЛЗСТ), а в контрольном классе по традиционной системе обучения (с преобладанием комбинированных уроков). При ЛЗСТ формы уроков были следующие: урок – лекция (изучение нового материала), урок – практикум или урок – лабораторное занятие (закрепление изученного материала, работа с источниками), урок – зачет (контроль полученных знаний) [12, с. 19]. В науке и практике существует мнение, что ЛЗСТ создает условия для активного участия обучающихся в учебном процессе, так как концентрация объемного материала в блоки и изучение его как единого целого с многократной проработкой, всякий раз на новом уровне способствует развитию мыслительной деятельности, самостоятельному принятию решений, что в конечном итоге развивает когнитивную сферу ученика [2, с.62; 3, с.124–126].

В экспериментальном классе наблюдалась активизация познавательной деятельности обучающихся, постепенно от урока к уроку развивались навыки самостоятельной работы учащихся, учебное время использовалось более рационально, реализовывался принцип сотрудничества и личностно-ориентированный подход. В контрольном классе обучение строилось по традиционной системе. Комбинированные уроки включали следующие основные этапы: изучение нового материала, закрепление и контроль знаний. По традиционной системе обучения учащиеся также достигли определенных успехов.

В конце мая 2016 г. была проведена очередная (промежуточная) диагностика сформированности знаний, умений и навыков, чтобы выявить, насколько учащиеся продвинулись / не продвинулись в формировании ЗУН и влияет ли ЛЗСТ на улучшение показателей обученности. Диагностические материалы также состояли из 25 заданий. В экспериментальной группе участвовало 24 учащихся, из которых все приступили к выполнению заданий I-й части, девятнадцать из которых выполнили данные задания. По сравнению с входной диагностикой к заданиям I-й части приступили тоже все учащиеся, но с заданиями справились только 15 человек. К заданиям II-й части приступили 21 учащийся, из которых с заданием справились 8 человек, а при входном контроле – 19 человек, из которых с заданием справились 5 человек. Трое учащихся к выполнению заданий повышенного уровня сложности не приступили. Таким образом, общие результаты оказались малоутешительными. Формальный подсчет обнаружил увеличение показателей ЗУН в экспериментальном классе лишь на 4%. Качество обученности несколько повысилось по сравнению с входной диагностикой и составило – 58 %. Учащиеся успешно выполняли задания на аргументацию точек зрения, на определение терминов, понятий; название основных фактов, процес-

сов и явлений. Четырнадцать учащихся экспериментального класса справились со всеми уровнями заданий, трое учащихся с заданиями не справились.

Применяемые способы диагностики в своей основе базировались на изучении содержательного уровня учебного материала [10, с.37]. Содержание диагностических материалов для выявления динамики обученности школьников состояло из совокупности заданий, предназначенных для базового, повышенного и высокого уровней. На этом уровне давались конкретные, подлежащие усвоению учащимися фиксированные в учебниках, учебных пособиях элементы состава содержания, входящие в курс обучения по истории [4, с.147–149]. Обучение осуществлялось в рамках традиционного (знаниевого) подхода. Следовательно, оценивание приобретенных ЗУН-ов осуществлялось в терминах единиц содержания: "чему учим, то и измеряем". Учебный процесс оценивался учителем путем сравнения с неким эталоном, оценка определялась через число допущенных ошибок. Оценивание происходило по пятибалльной шкале. Результаты диагностики на выявление уровня ЗУН по истории показали, что после окончания 9 класса контрольный класс находился на уровне выше среднего, а экспериментальный – на среднем уровне. Отмечена положительная динамика выполнения заданий повышенного уровня. Если в начале учебного года задания повышенного уровня сложности на анализ, систематизацию, сравнение исторического материала, аргументацию точек зрения вызывали затруднения (справились только 33%), то при промежуточном контроле справились 42% обучающихся. Анализ результатов показывает, что отмечается низкое качество

обученности у трёх человек. При этом стабильно высокие результаты по истории показывали лишь 4 ученика из экспериментальной группы. В целом результаты входного и промежуточного контроля по истории показывают, что более 50% обучающихся контрольного класса выполняют задания повышенного уровня сложности. В экспериментальном классе результаты входного и промежуточного контроля по истории повысились не значительно, задания повышенного уровня сложности выполнила 1/3 часть от всех учащихся данного класса, то есть 33%. При входном контроле задания повышенного уровня сложности выполнили – 21% от всех учащихся экспериментального класса.

Таким образом, преподавание курсов истории в 10 классе по традиционной системе обучения (на основе лекционно-зачётно-семинарской технологии и системы комбинированных уроков) показывает, что уровень обученности по истории пусть и незначительно, но повышается, развивается познавательный интерес, мотивация, навыки работы с источниками информации, аналитическая деятельность, что подтверждено результатами мониторинга предметных результатов. В ходе эксперимента выявились и недостатки диагностики: процедура оценивания является констатирующей по характеру, не охватывает в полной мере всего состава исторических знаний, в меньшей степени ориентирована на проверку сформированности умений, почти не затрагивает сферу опыта учащихся по применению знаний. Все это требует совершенствования преподавания с учетом изменений в образовательной среде и расширения методик диагностики образовательных результатов школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексашкина Л. Н. История: Самостоятельная подготовка к ЕГЭ. М.: Издательство "Экзамен", 2013. 192 с.
2. Алексеева Л. В. Тридцать вопросов и ответов по теории и методике преподавания истории: Материалы для подготовки к экзаменам. Нижневарт. гос. пед. ун-т, 2004.
3. Алексеева Л. В. История в школе: вопросы теории и методики преподавания: Учебно-методическое пособие. Нижневарт. гос. пед. ун-т, 2005.
4. Алексеева Л.В. О технологии мониторинга предметных результатов школьников по истории // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия "Гуманитарные науки". Научно-практический журнал (ВАК). 2016. № 12 (декабрь). С. 47–49.
5. Государственные образовательные стандарты общего образования // <http://www.edu.ru/db/portal/obschee/> (дата обращения – 27 марта 2017 г.)
6. Зверева Г. Ю. Контрольно – измерительные материалы по истории и мониторинг качества учебных достижений школьников // Актуальные проблемы современного образования. Научно-методические труды. Вып. 1 / Под ред. Л.В. Алексеевой. Нижневарт. гос. пед. ун-т, 2014. 87 с. С. 43–51.
7. Историко-культурный стандарт // <http://rushiistory.org/proekty/kontseptsiya-novogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-otechestvennoj-istorii/istoriko-kulturnyj-standart.html> (дата обращения – 27 марта 2017 г.)
8. Контрольно – измерительные материалы. История России. Базовый уровень: 10 класс / Сост. К. В. Волкова. М.: ВАКО, 2012. 112с.
9. Контрольно – измерительные материалы. История России. Базовый уровень: 10 класс/Сост. К. В. Волкова. – М.: ВАКО, 2013. 112с. // <http://my-shop.ru/>. (дата обращения – 10 февраля 2013 г.)
10. Матрос Д.Ш., Поляков Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. М.: Педагогическое общество России, 2001. 128 с.
11. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. Приказ от 6 октября 2009 г. № 413 "Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования" // <http://xn--80abucjiihv9a.xn> (дата обращения – 27 марта 2017 г.)
12. Шевченко Н.И. Технологии обучения истории в старшей школе. Методические рекомендации. М.: АПКИПРО, 2001. 30 с.

АНАЛИЗ ВЗГЛЯДОВ НА САМОРЕАЛИЗАЦИЮ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СОУПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ANALYSIS OF VIEWS ON SELF-REALIZATION OF TEENAGERS IN THE CONDITIONS OF CO-MANAGEMENT INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION

*D. Kalugin
V. Usmanov*

Annotation

This work is devoted to the study of the problem of teenage self-realization in a co-management institutions of additional education. This scientific article reveals some interesting aspects of teen self-realization, depending on the impact of various factors on the teenager. The studied sources of literature reflect the modern views on the issues under investigation.

The most important thing in this article is the designation of the mechanism of self-realization, steps of development of the personal potential of a teenager, which reveal the essence of the mechanism.

It analyzes the process of education in institutions of additional education system and its interaction with basic education. The author provides an overview of the activities of institutions of additional education, the importance of including a teenager in additional training, in order to develop personal potential. The article provides a brief description of the content and the structure of the work of institutions of additional education, arguments of the difference of the general education from the additional.

Of particular interest is the conclusion: additional education as a socio-cultural process and the educational institution as a socio-cultural institution is the interest of the state as well as the civil society. The establishment of additional education is both a part of the social life, and the structure element, under the state control.

Keywords: self-realization, additional education, co-management, the formation of personality.

Калугин Дмитрий Михайлович
Аспирант,
Бирский филиал Башкирского
государственного университета
Усманов Венер Фасхетдинович
К.п.н, доцент,
Бирский филиал Башкирского
государственного университета

Аннотация

Настоящая работа посвящена исследованию проблемы самореализации подростка в условиях соуправления учреждения дополнительного образования. В данной научной статье раскрывается ряд интересных аспектов самореализации подростка, зависимости от влияния на подростка различных факторов. Изученные источники литературы при написании настоящей статьи, отражают современную точку зрения на исследуемую проблему.

Важным в статье является обозначение механизма самореализации, определение этапов осуществления личностного потенциала подростка, раскрывающие сущность механизма.

Анализируется процесс образования в учреждениях системы дополнительного образования, его взаимодействия с основным образованием. Автором представлен обзор деятельности учреждений дополнительного образования, важность включения подростка в систему дополнительного обучения, с целью развития личного потенциала. В статье даётся краткая характеристика содержанию и структуры работы учреждений дополнительного образования, приводятся аргументы отличия общего образования от дополнительного.

Особый интерес представляет вывод: дополнительное образование как социально-культурный процесс и образовательное учреждение как социально-культурный институт – средоточие, как интересов государства, так и гражданского общества. Учреждение дополнительного образования – одновременно и частица общественной жизни, и элемент структуры, подвластный государственному контролю.

Ключевые слова:

Самореализация, дополнительное образование, соуправление, формирование личности.

Проблема самореализации личности, самопознание и жизненное профессиональное самоопределение подростка в последнее время активно исследуется, тем не менее, в теоретической ее разработке имеется немало нерешенных вопросов. Наличие четкого представления о сущности и содержании самореализации подростка требует обращения к рас-

смотрению ее структурных элементов.

Для начала обозначим механизм самореализации, который возможно установить как очерёдность состояний, действий, характеризующих собой какое-нибудь действие, явление. В педагогике подобную очерёдность, возможно, назвать рубежами, этапами раскрывающимися

сущность механизма. В работе С.Н. Усовой [18], выделены следующие этапы самореализации: самосознание, само моделирование деятельности по осуществлению само модели, самоутверждение.

На наш взгляд, согласиться с такой трактовкой этапов можно условно, так как данная логика не раскрывает генезиса процесса самореализации, т.е. этап возникновения необоснованно упущен. В связи с этим, в исследовании мы выделяем начальный этап самореализации – потребность, наличие, которой позволяет выделить следующие этапы. Второй этап выступает как интерес к деятельности, что отражает специфику дополнительного образования, третий этап – само моделирование, четвертый – самовыражение.

В то же время важно отметить, что психологические исследования Л.А. Корыстилевой [13], при выделении этапов самореализации, акцентируют внимание на внутреннем состоянии личности: оформление побуждений, рефлексия, напряжение, снятие. Таким образом, авторы рассматривают этапы механизма самореализации в качестве собственного самоосуществления личностью своих сил, которые выступают как ее необходимые условия и структурные элементы, дополняющие, развивающие друг друга звенья единого процесса развертывания и воплощения сущностных сил.

Успешное прохождение этапов самореализации зависит от влияния на подростка различных факторов. Анализ источников литературы демонстрирует, что все условия самореализации ребенка возможно дифференцировать на внешние и внутренние. Выделим внешние факторы успешной самореализации: врожденные, наследственные, общественные. Внешние условия могут, как заинтересовывать ход самореализации, к примеру, в хороших обстоятельствах, он станет проходить значительно продуктивнее, так и замедлять процедуру самореализации. Во внутренние факторы самореализации допустимо включить миропонимание, ценностные ориентиры и само понимание индивида, составляющих его моральный облик, посредством которого происходит отражение окружающей действительности и восприятие личностью своей роли в ней, определение целей жизни. Отметим, что факторы считаются значимыми и зачастую являются существенными причинами, оказывающими влияние на самореализацию подростка, следовательно, их преобразование требует длительного периода времени и значительных усилий.

Продолжая исследовать самореализацию подростка в контексте ее факторов, обозначим ее *внутренние и внешние условия*. Данному вопросу уделяется внимание во многих работах. Обобщая, выделим наиболее значимые из них.

К *внутренним условиям самореализации* относятся сформированность позитивной "Я-концепции, самоуважение, выработка адекватной самооценки; самоопределение, идентификация себя с другими и стремление к совместной работе с взрослыми и ровесниками, социальный статус; самопознание, степень открытости своему опыту переживаний; самовыражение и самоутверждение.

К *важнейшим внешним условиям самореализации* относятся наличие развивающей социальной среды, в которой смогут обнаружиться возможности и таланты личности; социальные запросы, одобрительное расположение находящихся вокруг людей, доверительное расположение к кому-либо; независимость в подборе способов и средств реализации заложенных потенциалов; результат и победа индивида в разных сферах активности человека.

По нашему мнению, непосредственно видимые условия формируют среду для успешной самореализации подростка. Подобным способом, преподавательская работа соответственно устремлена на формирование конкретных обучающих факторов, содействующих самореализации подростка.

При определенном сочетании факторов и условий самореализация подростка может проходить в различной форме. Р.А.Зобов и В.Н.Келасьев [11] предлагают следующую классификацию форм самореализации: статусная; поисковая; престижная; накопительская; расширение границ собственного сознания, развитие духовности; информационная; творческая. На основе представленных форм, отметим то, что самореализация подростка в условиях учреждения дополнительного образования носит поисковый характер, связана с приобретением информации, которая сопровождается повышением уровня культуры, самопознания, самосовершенствования, имеет статусное изменение подростка (новичок, наблюдатель, автор, партнер) и проявляется в творческой деятельности.

Выражаясь в той или иной форме, всегда трудно оценить насколько самореализовался подросток (количественный анализ) и самореализовался ли вообще (качественный анализ). Для этого нужно определить критерии и показатели самореализации подростка.

В педагогических исследованиях, представляя самореализацию подростка Н.В. Борисова, Н.В. Кокорева [5, 12] оценивают степень ее развития по следующим критериям: наличие целенаправленности в действиях; осуществление взаимодействия с окружающим социумом; наличие креативности в деятельности; сформированность положительной самооценки; удовлетворенность от

осуществляемой деятельности и др. В исследовании мы выделили следующие критерии, отражающие самореализацию подростков в условиях соуправления учреждением дополнительного образования: мотивационно-целевой, эмоционально-оценочный, организационно-управленческий, деятельностно-практический.

Самореализация подростка имеет свою логику, этапы, уровни. Мы представляем процесс развития самореализации от одного уровня, менее совершенного, к другому – более совершенному. Исследование проблемы самореализации подростка естественным образом предполагает возможность выделения различных уровней самореализации. Система уровней представляет собой иерархически упорядоченную структуру. В педагогике (М.В. Гришук, Н.Г. Крылова) [8, 14] обычно выделяется трехуровневая шкала самореализации, что соответствует низкому, среднему и высокому уровню. При четырехуровневой шкале добавляют высший уровень самореализации. Однако в обоих случаях такое название не отражает внутреннего содержания каждого уровня. Л.А. Коростылева [13], в своем исследовании обобщает психологическую сущность уровней самореализации личности и характеризует их как примитивно-исполнительский индивидуально-исполнительский, уровень реализации ролей и норм в социуме, уровень смысло-жизненной и ценностной реализации. Мы также попытались в работе кратко обозначить содержание каждого уровня: низкий – ознакомительный, средний – репродуктивный, достаточный – поисковый – высокий – творческий.

Следующая проблема, которая должна быть решена, связана с необходимостью более точного определения самореализации и дифференциации ряда понятий, включающих категорию "само". Именно "само" – самоопределение, самоактуализация, самовыражение, самооценка, самореализация и т. д. подростка требует специального анализа и понимания этого феномена в его дифференцированном и интегральном осмыслении. Тема самости раскрывается у разных авторов (А. Адлер, Б.Г. Ананьев, Д.А. Леонтьев, А. Маслоу) [1, 2, 15, 17].

В контексте нашего исследования, *самость* может быть определена как уникальное свойство – способность самоосуществления, самоизменения подростка в воспроизводстве и расширении-росте своих личностных возможностей-способностей-потребностей в создаваемом и преобразуемом им мире.

Самопроцессы, отражающие самореализацию подростка – это процессы, включающие все разнообразие суверенных проявлений индивида, внутренних: самоактуализацию, самоопределение, самооценку и внешних: самоутверждение, самоидентификацию, самовыражение.

Дополнительное образование как социально-культурный процесс и образовательное учреждение как социально-культурный институт – средоточие, как интересов государства, так и гражданского общества. Учреждение дополнительного образования – одновременно и частица общественной жизни, и элемент структуры, подвластный государственному контролю.

Интерес к исследованию проблем посещения детьми учреждений дополнительного образования значительно возрос в последнее десятилетие.

Теоретико-методологические основы развития дополнительного образования мы находим в работах А.Г. Асмолова, В.А. Горского [3, 7], и др. выделяющих наиболее значимые признаки дополнительного образования:

- ◆ представляет способ развития побуждения индивида к обучению, искусству и саморазвитию;
- ◆ определяет настоящую вероятность формирования разнообразных умений ребёнка, подбора им самим собственного развивающего курса, расширяет площадь, в которой сможет совершенствоваться подросток, способствуя созданию "ситуаций побед многим детям" и осуществляя на деле цели дополнительного обучения, обучения на своё усмотрение;
- ◆ завлекает подростков в заинтересовавшие секции дополнительного образования, где происходит становление моральных, душевных, общественных ценностей, осуществляет раскрытие больших педагогических возможностей.

В отличие от общеобразовательного учреждения, в дополнительном образовании дети имеют большие возможности в выборе содержания образования по своему интересу, здоровью, запасу потенциала.

На сегодняшний день развернулась целая сеть центров детского творчества появилось бесчисленное множество дополнительных образовательных услуг. Дополнительное образование детей приобрело гибкость, не вероятную для такой консервативной сферы, как образование и педагогика.

Наблюдается тенденция к дальнейшему интенсивному развитию и экстенсивному росту сферы действия учреждений детского творчества. Дополнительное образование детей как педагогическое явление обладает целым рядом качеств, которых нет (или они слабо выражены) у основного:

- ◆ личностная ориентация образования;
- ◆ профильность;
- ◆ практическая направленность;
- ◆ мобильность;
- ◆ многофункциональность;
- ◆ разноуровневость;

- ◆ разнообразие содержания, форм, методов образования как следствие свободы педагога, работающего в такой системе;
- ◆ индивидуализация методик образования как необходимое условие спроса;
- ◆ реализация воспитательной функции обучения через активизацию деятельности учащихся;
- ◆ реализация ориентационной функции через содержание учебного материала.

Понятие самореализация подростка в условиях самоуправления учреждением дополнительного образования определяется как осуществление личностных и социально значимых потребностей подростка в совместном с

педагогическим коллективом управлении учреждением дополнительного образования, результатом которого является совместное определение и реализация содержания образования и развитие субъектности участников процесса.

Дополнительное образование предполагает собой вид образования, связывающий воспитание, обучение и развитие в общую процедуру с задачей удовлетворения и формирования познавательных потребностей, креативной возможности ребенка, содействующих самоопределению, самореализации и социализации персоны и опирающихся на независимое предпочтение детей типов работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер – СПб: Гуманитарное агентство "Академический проект", 1997.–С. 218.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1980.
3. Асмолов, А.Г. Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта – к парадигме толерантности / А.Г. Асмолов // Вопр. психологии. – 2003. – № 4. – С. 3 – 12.
4. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. – 176 с.
5. Борисова Н.В. Психологические идеи в наследии И.А. Ильина. //Вестник университета (Государственный университет управления). 2008. № 12 (50). С. 29–34
6. Вахромов, Е.Е. О динамике концептуальных подходов к феномену самоактуализации / Е.Е. Вахромов // Мир психологии – 2005 – № 3. – С. 40–51
7. Горский, В.А. Система дополнительного образования детей: Концепция лаборатории проблем дополнительного образования детей Института общего среднего образования Российской академии образования / В.А. Горский, А.Я. Журкина, Л.Ю. Ляшко, В.В. Усанов // Дополнительное образование. – 2000. – № 1. – С. 3–15
8. Грищук, М В Самореализация молодежи в общественном объединении методические рекомендации для преподавателей и студентов педагогических учебных заведений / М В Грищук – Челябинск Изд-во ЧГПУ, 2007 – 47 с
9. Данилина, Т.А. Социально-педагогическое партнерство в дошкольном образовании / Т.А.Данилина // Сотис. – 2007 – № 2. – С. 72–82
10. Егорычева, И.Д. Самореализация как деятельность (к постановке проблемы) / И.Д. Егорычева // Мир психологии. – 2005. – № 3. – С. 11–32.
11. Зобов, Р.А., Келасьев, В.Н. Самореализация человека: введение в человековедение / Р.А.Зобов,В.Н.Келасьев. – СПб.: Изд-во СПб.ун-та, 2001.–280 с.
12. Кокорева Н.В. Сущность и специфические возможности самореализации личности в системе дополнительного образования //Актуальные проблемы психологической науки и практики: Сб. науч. трудов. Вып. 21 Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2003. – С. 48 – 51.
13. Коростылева, Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А. Коростылева. – СПб.: Речь, 2005. – 222 с.
- Крылова Н.Г. Барьеры самореализации в юношеском возрасте и совладение с ними // Психология совладающего поведения: материалы Международной науч.-практ. конф. / отв. ред.: Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – 426 с.
14. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Академия, 2005.
15. Логинова, Л.Г. Развитие системы управления качеством дополнительного образования детей в современных условиях России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.Г. Логинова. – М., 2004. – 41 с.
16. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики: Пер. с англ. А. М. Татлы-даевой. – СПб.: Евразия, 1997
17. Соколова Н.А. Формирование социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования [Текст]: монография / Н.А.Соколова, Ю.Н.Губин. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. –179 с.
18. Усова, С.Н. Формирование готовности к профессиональной творческой самореализации будущего учителя начальных классов автореф. ... канд. пед. наук / С.Н. Усова. – Казань, 2002. – 25 с.

© Д.М. Калугин, В.Ф. Усманов, (Kalugin-dima@bk.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ В ИГРОВЫХ ВИДАХ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБУЧЕНИЮ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

THE USE OF MULTIMEDIA PRESENTATION IN THE GAME-BASED FOREIGN LANGUAGE EDUCATION OF POLICE LEADERSHIP

G. Pyrchenkova

Annotation

The introduction of information technologies in the educational process is of great importance for the improvement of the quality of foreign language teaching to the graduates of higher educational institutions. The author analyzes different points of view on the problem of pedagogical efficiency of multimedia presentation use in foreign language learning. The article states a lack of methodological elaboration of particular methods of designing and using multimedia presentation as a pedagogical technique, aimed at improving the quality of foreign language teaching in a nonlinguistic higher school. The least explored are the advantages of using multimedia presentations in the game activities of foreign language learning.

Keywords: information technologies, multimedia presentation, game-based education, professional foreign language communication, communicative foreign language skills, pedagogical technology, pedagogical efficiency.

Пырченкова Галина Степановна
К.филол.н., доцент,
Академия управления
МВД России

Аннотация

Внедрение информационных технологий в образовательный процесс имеет большое значение для повышения качества иноязычной подготовки выпускников высших образовательных учреждений. Автор анализирует различные точки зрения на проблему педагогической эффективности использования мультимедийной презентации в иноязычном обучении. В статье отмечается недостаточность методологической разработанности частных методик конструирования и использования мультимедийной презентации как педагогического приема, направленного на повышение качества обучения иностранному языку в неязыковом ВУЗ-е.

Ключевые слова:

Информационные технологии, мультимедийная презентация, игровые виды занятий, иноязычная профессиональная коммуникация, иноязычные коммуникативные умения, педагогическая технология, педагогическая эффективность.

Сегодня многие педагоги отмечают, что традиционные технологии обучения не отвечают современным требованиям, так как нацелены лишь на воспроизведение полученных знаний на репродуктивном уровне и не являются эффективным инструментом формирования профессиональных навыков и умений [7]. Анализ педагогических технологий обучения иностранному языку также свидетельствует о том, что многие методы обучения иноязычному профессиональному общению в большей мере опираются на механическое запоминание лексических единиц и чтение текстов по специальности, а не на развитие креативного мышления и умения творческой иноязычной коммуникации в профессиональной сфере [9,18]. Внедрение более эффективных средств обучения, отвечающих новым требованиям образования, имеет большое значение для повышения качества иноязычной подготовки выпускников высших образовательных учреждений. В этом отношении педагогическая эффективность использования со-

временных информационных технологий в учебном процессе по обучению иностранному языку не вызывает никаких сомнений, что подтверждается многочисленными научными исследованиями [1,3].

В Академии управления МВД России информатизация образовательного процесса обусловлена, прежде всего, необходимостью обеспечить развивающее обучение, способствующее мобилизации творческих способностей и развитию критического мышления обучаемых руководителей органов внутренних дел. Вслед за С.Ф. Хамицевой, под компьютерными технологиями обучения мы понимаем "совокупность средств и методов создания педагогических условий работы на основе компьютерной техники, средств телекоммуникационной связи и интерактивного программного продукта, которые моделируют часть функций педагога по обработке информации, организации и управлению познавательной деятельностью" [17:1057].

Существуют различные формы использования компьютерных технологий в учебной деятельности: мультимедийные презентации учебного материала, обучающие компьютерные программы, тестирующие интерактивные программы, видеофильмы и др. Вместе с тем, особый научный интерес представляет мультимедийная презентация, "целесообразность применения которой в учебном процессе обусловлена специфическими возможностями представления информации: многоканальность, наглядность, интегральность, моделирование изучаемых процессов и явлений, интерактивность, игровая форма [10:5].

В иноязычном образовании мультимедийная презентация рассматривается исследователями с разных точек зрения [5,6,8]. Вслед за Н.В. Маханьковой и Л.В. Мокрушиной мы рассматриваем мультимедийную презентацию как подвид компьютерной педагогической технологии, обладающей особой структурой, направленной на становление профессионально-творческой компетентности студентов [10:36]. Несмотря на значительный интерес к проблеме использования мультимедийной презентации в образовательном процессе, сегодня явно ощущается недостаточность методологической разработанности и практических рекомендаций по подготовке, содержательному анализу и организации дидактических условий применения мультимедийных презентаций в иноязычном обучении. Анализ специальных исследований показал, что изучение типологических характеристик, общедидактических принципов и методик применения мультимедийной презентации в иноязычном обучении превалирует над исследованием частных методик конструирования и использования мультимедийной презентации как педагогического приема, направленного на повышение качества обучения. Наименее исследованы частные дидактические принципы, особенности создания и практического использования мультимедийных презентаций игровых форм занятий по обучению профессиональной иноязычной коммуникации в неязыковом вузе. Недостаточно внимания уделяется также анализу систематики умений, формируемых у обучаемых в ходе мультимедийного игрового обучения профессиональному иностранному языку.

В Академии управления МВД России использование мультимедийной презентации в образовательном процессе представляет собой особую форму организации учебно-познавательной деятельности обучаемых руководителей внутренних дел, направленную на стимулирование их самостоятельной речевой деятельности и творческой активности. Предметом нашего рассмотрения являются методико-дидактические принципы создания и использования мультимедийных презентаций в игровых видах учебных занятий и их педагогическая эффективность в обучении иностранному языку делового общения.

Структурные характеристики мультимедийной пре-

зентации игрового занятия также имеют немаловажное значение. При создании мультимедийной презентации необходимо учитывать правильный баланс графического и текстового материала; избегать информативной перегруженности и сложных способов предъявления учебного материала; соблюдать логичность подачи информации, ее поэтапное усложнение; стремиться воспроизводить повторяемость речевых стереотипов; обеспечивать высокий уровень интерактивности предлагаемых упражнений и сюжетных линий.

Содержательные характеристики учебного материала мультимедийных презентаций, используемых в образовательном процессе Академии управления МВД России, полностью соответствуют программным требованиям преподаваемой дисциплины "Профессиональная коммуникация на иностранном языке" и стимулируют познавательную активность обучаемых руководителей внутренних дел. Использование профессионально значимого учебного материала при создании мультимедийных презентаций помогает не только развивать понятийно-образное мышление обучаемых руководителей, но и способствует организации профессионально ориентированного иноязычного общения участников образовательного процесса. Создание имитации профессиональной иноязычной среды повышает мотивацию обучаемых руководителей полиции к иноязычной коммуникации и способствует формированию у них потребности использовать соответствующие речевые образцы и тактику речевого поведения в реальной служебной ситуации. При этом, как справедливо отмечают М.А. Палагутина и И.С. Серповская, учебная ситуация моделируется в такой среде, как динамический, опосредованный компьютерными технологиями процесс взаимодействия всех участников учебной деятельности [14:156]. Это дает возможность реализовать один из основополагающих андрагогических принципов учебной деятельности – принцип совместной деятельности обучающегося и преподавателя в процессе обучения при сохранении приоритетной консультативной роли преподавателя. Процесс обучения становится более успешным, если между педагогом и учащимися устанавливаются отношения коммуникативного взаимодействия, позитивно влияющие на развитие творческой индивидуальности, как педагога, так и самих обучающихся. В этом плане компьютерные технологии не только обогащают содержание образовательного процесса, но и способствуют более тесному сотрудничеству между педагогом и учащимися, а также созданию атмосферы доверия, доброжелательности, взаимопонимания всех участников учебной деятельности.

В Академии управления МВД России использование мультимедийных презентаций в учебных играх основано на многоканальном восприятии информации и выступает в качестве педагогического приема, способствующего более эффективному усвоению учебного материала на

основе знаний о психических особенностях деятельности обучаемых руководителей полиции.

Поскольку мультимедийная презентация обеспечивает комплексное (многосенсорное) восприятие учебного материала, она оказывает значительное эмоциональное воздействие на обучаемых руководителей внутренних дел, что делает процесс усвоения и запоминания учебного материала более эффективным. В этом случае формированию умений профессиональной иноязычной коммуникации способствует восприятие учебной информации на нескольких сенсорных уровнях:

1. на слуховом уровне при комментировании участниками учебного процесса (преподавателем или учащимися);
2. на зрительном уровне благодаря использованию компьютерных средств визуализации сюжета учебной игры;
3. на ассоциативном уровне благодаря рефлексивному переосмыслению учебного материала.

Таким образом, использование мультимедийной презентации в игровых формах учебных занятий повышает качество обучения руководителей полиции профессиональной коммуникации на иностранном языке, так как помогает интегрировать учебную информацию, полученную из различных сенсорных источников. В этом отношении нельзя не согласиться с мнением авторитетных ученых о том, что одновременное использование нескольких каналов восприятия в процессе обучения позволяет также лучше имитировать сложные реальные ситуации, визуализировать абстрактную информацию и формировать системную интерпретацию учебного материала обучаемыми [2:33].

Особый интерес, с точки зрения научно-методического обоснования преимуществ внедрения мультимедийной презентации в образовательный процесс, представляет использование компьютерных средств визуализации сюжета в игровых формах учебных занятий. Это связано, прежде всего, с тем фактом, что отсутствие каких-либо зрительных опор при изучении учебного материала создает дополнительные трудности для учащихся, так как требует от них большего интеллектуального и эмоционального напряжения для усвоения и воспроизведения учебного материала. Важность использования компьютерной визуализации игрового сюжета учебного занятия подтверждается современными специальными исследованиями, в которых указывается, что использование визуальных и графических средств значительно расширяет возможности восприятия и усвоения учебного материала [13]. Так, П.И. Образцов справедливо считает, что наглядность в обучении закономерно связана с абстрактностью мышления. Автор приходит к выводу о том, что наглядность следует рассматривать как один из основных способов психолого-педагогического воздей-

ствия на обучаемых, управления их познавательной деятельностью и реализации через наглядность других взаимосвязанных с нею принципов [11]. Интересным предстает и заключение Л.В. Малетиной о необходимости сочетать в обучении иностранному языку, по возможности, все виды наглядности, вытекающей из закономерной связи между разнообразием чувственных восприятий содержания учебного материала и возможностью его понимания, запоминания, хранения в памяти, воспроизведения и применения [9]. Некоторые ученые рассматривают видеометод в качестве отдельного эффективного метода обучения, обеспечивающего посредством воздействия наглядных образов передачу знаний, их контроль, закрепление, повторение, обобщение и систематизацию [12]. Дополнительным аргументом в пользу педагогической эффективности использования компьютерных средств визуализации в мультимедийных презентациях является обоснованное утверждение Ю.С. Сизовой и К.Б. Пригожиной о том, что использование визуальных материалов "обеспечивает высокий уровень запоминания и разнообразие видов деятельности, а также позволяет в полной мере смоделировать среду, имитирующую иноязычную реальность, и активизировать процесс изучения иностранного языка, сделать его полноценным и высокоэффективным" [15]. Педагогический опыт обучения руководителей полиции в Академии управления МВД России показал, что использование компьютерных средств сюжетной визуализации игровых форм занятий по обучению иноязычной профессиональной коммуникации, несомненно, способствует повышению уровня доступности восприятия учебного материала, систематизации большого объема полученных ранее знаний, развитию творческих способностей обучаемых. Такие занятия создают условия для снятия напряжения, помогают более успешно выбирать языковые средства для выражения коммуникативного намерения, обеспечивают устойчивую обратную связь в обучении, развивают умения аргументировано вести дискуссионную полемику.

Еще одно неоспоримое преимущество использования мультимедийной презентации в иноязычном обучении заключается в интерактивном характере этого способа организации учебно-познавательной деятельности руководителей полиции по изучению иностранного языка делового общения.

По вполне обоснованному мнению А.А. Киченко, такая педагогическая технология характеризуется комплексной организацией учебной информации, обеспечивает интерактивное и непрерывное взаимодействие субъектов обучения между собой и позволяет оперативно и качественно управлять индивидуальной учебно-познавательной и профессионально ориентированной деятельностью при обучении студентов иностранному языку [5]. Такой метод управления учебно-познавательной деятельностью учащихся предполагает изменение роли пре-

подавателя в образовательном процессе (преподаватель выступает в роли консультанта и координатора, предоставляя учащимся широкие возможности для самостоятельной иноязычной речевой деятельности). С другой стороны, интерактивный характер мультимедийной презентации игрового учебного занятия способствует развитию навыков взаимодействия и коммуникативных умений ведения диалога с сокурсниками в коллективной учебной деятельности по теме занятия. Важно отметить, что наибольшей степенью интерактивности обладают мультимедийные презентации учебных игр, основанные на проблемном изложении учебного материала (коммуникативные игры) и наличии игрового сценария (ролевые и деловые игры). Такие презентации наиболее эффективно помогают стимулировать самостоятельную учебно-познавательную и творческую деятельность руководителей полиции в процессе обучения профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Поскольку обучение любому предмету строится на соблюдении общедидактических и частнометодических принципов, с нашей точки зрения, дальнейшего рассмотрения требуют и частные дидактические условия применения мультимедийных средств в игровых формах учебных занятий, а также анализ систематики умений, формируемых у обучаемых в ходе мультимедийного игрового обучения профессиональному иностранному языку.

В современной педагогике существуют многообразные подходы к определению совокупности факторов, способствующих эффективному созданию и использованию мультимедийной презентации в учебном процессе по обучению иностранному языку. Авторская технология мультимедийного игрового обучения руководителей полиции иностранному языку делового общения учитывает возрастные характеристики обучаемой аудитории, психологические особенности восприятия, запоминания и воспроизведения учебной информации, познавательный интерес к изучаемому материалу, доступность профессиональной информации и ее связь с практическим опытом обучаемых руководителей полиции.

Данная педагогическая технология развития умений иноязычной профессиональной коммуникации состоит из трех этапов:

1. подготовительный этап;
2. демонстрационный этап;
3. заключительный этап.

Подготовительный этап призван снять возможные трудности восприятия мультимедийной презентации; активизировать накопленные знания магистрантов по теме занятия; вызвать мотивационный интерес магистрантов и настроить их на выполнение учебных заданий; способствовать развитию социокультурных умений магистрантов.

Основные задачи демонстрационного этапа нацелены на развитие рецептивных и совершенствование иноязычных коммуникативных умений магистрантов, включая способность к самостоятельным, нерегламентированным высказываниям. При этом компьютерная визуализация сюжета игрового занятия служит опорой для развития как коммуникативной, так и социокультурной компетенций магистрантов.

Заключительный этап использования мультимедийных средств в ходе проведения игрового занятия по обучению иноязычной профессиональной коммуникации может способствовать развитию рефлексивных способностей учащихся: умений обобщать, анализировать и творчески переосмысливать полученную информацию. Этот этап игрового занятия должен помочь магистрантам усовершенствовать как языковую компетенцию (фонетика, лексика, грамматика, выбор и использование языковых единиц в коммуникативных целях), так и дискурсивную компетенцию (умение строить своё высказывание в соответствии с заданной речевой ситуацией).

В качестве примера рассмотрим типы практических заданий для ролевой игры "Appointment of the Chief of Los Angeles Police Department". Задачи предварительного этапа мультимедийной презентации этого игрового занятия включают: 1) введение ситуативных клише по теме "Профессиональные умения и навыки полицейского руководителя"; 2) развитие навыков ознакомительного чтения по теме занятия; 3) расширение кругозора, развитие социокультурной компетенции магистрантов. На этом этапе магистранты демонстрируют знание лексических и терминологических единиц и основных грамматических конструкций по теме занятия; умения грамотно формулировать высказывания в рамках изученного учебного материала; знакомятся с социокультурными особенностями страны изучаемого языка в процессе переводного и ознакомительного чтения профессионально значимой информации.

На демонстрационном этапе мультимедийной презентации игры решаются задачи формирования умений ведения дискуссии по теме занятия, развития навыков аргументирования, отстаивания собственного мнения на английском языке. Практические задания магистрантам при этом содержат задания на развитие как рецептивных, так и коммуникативных умений.

Задания на развитие рецептивных умений рассматриваемой мультимедийной презентации включают:

- ◆ сопоставление учебной информации игрового сюжета с ранее полученными знаниями по теме занятия. Например, (на основании ранее прочитанных текстов) магистранты должны прийти к выводу, что наличие 12 лет стажа службы в качестве начальника муниципальной полиции в г. Первис, штат Миссисипи не является преиму-

ществом одного из кандидатов, так как в его подчинении находился только один офицер;

- ◆ выбор из списка предлагаемых характеристик квалификационных качеств эффективного руководителя полиции. Например, магистранты должны позитивно оценить такие профессиональные качества кандидатов, как умение брать на себя ответственность в сложных ситуациях, способность принимать правильные управленческие решения, коммуникабельность, стремление к инновациям, умение добиваться поставленных целей и др. Вместе с тем, магистранты не должны оставить без внимания и дополнительные характеристики кандидатов, включая их профессиональный опыт, образование, семейное положение, увлечения и др. Так, например, степень магистра в области права для кандидата на должность начальника полиции более весомое преимущество, чем степень бакалавра в области экономики, а наличие троих детей может помешать кандидату все свое время посвящать работе;

- ◆ определение социокультурных факторов, влияющих на выбор кандидатуры на должность руководителя полиции города Лос-Анджелес. Например, тот факт, что один из кандидатов на эту должность говорит на испанском языке, можно считать преимуществом, так как испанский язык является родным для 43,6 % жителей этого города. Магистранты также должны знать, что степень магистра в области права, полученная в университете Гарварда, является более престижной, чем степень магистра права, полученная в университете штата Калифорния, город Лос-Анджелес.

Демонстрационный этап игры с использованием средств компьютерной визуализации также призван решать задачи совершенствования коммуникативной компетенции магистрантов. Данный этап нацеливает магистрантов на нерегламентированные высказывания по теме мультимедийной презентации. При этом, нельзя не заметить, что визуализация игрового сюжета с помощью мультимедийных средств позволяет магистрантам получать значительно больше информации за единицу времени, так как она поступает одновременно по двум каналам – по зрительному и слуховому. С другой стороны использование компьютерных средств визуализации позволяет им быстрее решить поставленную коммуникативную задачу, так как минимизирует интеллектуальные усилия, необходимые для ее выполнения.

На заключительном этапе компьютерной презентации игры магистрантам даются задания на развитие навыков рефлексии и спонтанной иноязычной коммуникации. Отметим, что именно рефлексивные способности способствуют творческому переосмыслению полученной учебной информации. Так, известный ученый Г.И. Богин указывает, что благодаря рефлексии осваиваемый образ

представленной в тексте ситуации получает некоторые признаки уже освоенных субъектом ситуаций, при этом изменяется отношение субъекта к уже наличному опыту [4]. На этой основе создается новое знание, которое находит свое выражение в нерегламентированных языковых высказываниях на иностранном языке.

Этапы формирования интеллектуальной рефлексии у магистрантов Академии управления МВД России в процессе обучения иноязычной профессиональной коммуникации достаточно подробно представлены в диссертационном исследовании И.В. Хайрутдиновой:

1. предъявление магистрантам нового иноязычного материала для рефлексивного наблюдения;
2. собственно рефлексивное наблюдение, то есть обобщение и осмысление новых данных, их систематизация и интегрирование в систему имеющихся знаний;
3. создание абстрактных понятий, вербальных стереотипов, отстраненных от непосредственных речевых ситуаций;
4. использование этих стереотипов в воображаемых, моделируемых и реальных ситуациях [16:127].

В рассматриваемой нами ролевой игре практические задания на развитие навыков рефлексии и спонтанной иноязычной коммуникации включают:

- ◆ аргументированное отстаивание своей точки зрения по поводу выбранного кандидата на должность руководителя полиции города Лос-Анджелес;
- ◆ спонтанное высказывание предложений о дальнейшем развитии событий;
- ◆ творческое переосмысление полученной информации и формулирование высказываний по межкультурному сопоставлению соответствующих кадровых процедур в России и США.

Следует отметить, что и на этом этапе демонстрации игры компьютерная визуализация учебной информации, воздействуя на эмоциональный интеллект магистрантов, стимулирует их рефлексивные способности, наглядно-образное мышление и опыт спонтанной иноязычной коммуникации.

Подводя итоги, можно отметить, что использование мультимедийной презентации в процессе игрового занятия по обучению руководителей полиции профессиональной коммуникации на иностранном языке создает благоприятные возможности для более эффективного овладения учебным материалом, способствует научно-обоснованному методу управления учебно-познавательной деятельностью обучаемых руководителей, мобилизуя их творческую активность и иноязычную коммуникативную самостоятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абашева И. Х. Дидактические условия использования информационных технологий в процессе обучения иностранному языку в вузе МВД России: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2007. – 20 с.
2. Андресен Бент Б., Ван ден Бринк К. Мультимедиа в образовании (Информационные технологии в образовании): 3. Баканова М. В. Формирование и развитие профессиональной направленности студентов вуза в процессе обучения иностранному языку с использованием информационных технологий: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Пенза, 2007. – 21 с.
4. Богин Г.И. Язык как ассоциативная система и как система с рефлексией. // Филология на рубеже тысячелетий: Материалы междунар. конференции. Вып. 1. – Ростов-на-Дону, 2000. С. 3–4.
5. Киченко А. А. Teaching Effectively with Multimedia Presentations: учеб. пособие для преподавателей английского языка неязыковых вузов. – М.: Изд-во МГГУ им. М. А. Шолохова, 2010. – 34 с.
6. Клевцова Н. И. Методико-дидактические принципы создания и использования мультимедийных учебных презентаций в обучении иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2004. – 25 с.
7. Кустов П.В. Психолого-педагогическая подготовка слушателей в вузе МВД России как руководителей подразделений органов внутренних дел. Дисс. ... канд. педагог. наук. СПб, 2003. – 222 с.
8. Лазарева А. С. Использование мультимедийной презентации для обеспечения качества обучения говорению на иностранном языке: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2007. – 173 с.
9. Малетина Л.В. Обучение иноязычному говорению во взаимосвязи с информативным чтением в процессе профессиональной подготовки будущего инженера // Дис. ... канд пед наук. . – Пермь, 2007. – 197 с.
10. Маханькова Н. В., Мокрушина Л. В. Мультимедийная презентация в иноязычном образовании: учеб. пособие / под ред. Т. И. Зелениной. – Ижевск: Изд-во "Удмуртский университет", 2012. – 125 с.
11. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. – Орел: изд-во Орловского гос. технич. ун-та, 2000. – 145 с.
12. Павлова Е.В., Кобзева Н.А., Овчинникова И.С. Инновационные методики обучения иностранным языкам // Молодой ученый.– 2015.– №12. – С. 790–792.
13. Павлова В. С., Чеботарёв В. Е. Применение интенсивных педагогических технологий в обучении бакалавров по направлению подготовки "Юриспруденция" // Юридическое образование и наука. М.: Юрист, 2013. № 1. – С. 19 – 23.
14. Палагутина М. А., Серповская И.С. Инновационные технологии обучения иностранным языкам. // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф.– Пермь: Меркурий, 2011. – С. 156–159.
15. Сизова Ю. С., Пригожина К. Б. Современное положение и перспективы развития профессионально ориентированного обучения иностранным языкам // Педагогическое мастерство: материалы V междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 264–269.
16. Хайрутдинова И.В. Формирование иноязычной коммуникативной деятельности руководителей органов внутренних дел // Дис. ... канд пед наук. – Москва, 2013. – 336 с.
17. Хамицева С. Ф. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам // Молодой ученый. – 2015. – №8. – С. 1057–1059.

© Г.С. Пырченкова, (galaryuchenkova@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПОДРОСТКОВ КАК МЕТОД ИНТЕГРАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПОНЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (на примере творческого проекта)

THE PROJECT ACTIVITY
OF ADOLESCENTS AS A METHOD
OF INTEGRATION OF THE CONTENT
OF THE SUBSTANTIVE COMPONENT
OF HUMANITARIAN EDUCATION
(on the example of a creative project)

O. Ruchka

Annotation

The article reveals the role of project activities at foreign language lessons as a method of integration of the content of the substantive component of liberal education. The article highlights the technology students' work on the creative project, in particular, describes the stages of the project activities. The author focuses on the fact that the activities contribute to developing students' creativity, communicative language competence, focuses in choosing their future profession.

Keywords: project, project activity, integration, creativity, educational technology, creative design, TV spots, information materials.

Ручка Оксана Николаевна

Соискатель, Оренбургский государственный педагогический университет, преподаватель, ФГКОУ "Оренбургское президентское кадетское училище"

Аннотация

В статье раскрыта роль проектной деятельности на уроках иностранного языка как метода интеграции содержания предметных компонентов гуманитарного образования. В статье освещена технология работы учеников над творческим проектом, в частности охарактеризованы этапы проектной деятельности. Автор акцентирует внимание на том, что данная деятельность способствует формированию у учащихся креативности, коммуникативной языковой компетентности, ориентирует в выборе будущей профессии.

Ключевые слова:

Проект, проектная деятельность, интеграция, творческие способности, педагогическая технология, творческий проект, телесюжет, информационные материалы.

Одна из актуальных задач современной школы – поиск оптимальных путей повышения интереса учащихся к обучению, стимулирование их умственной активности, побуждение к творчеству, воспитание жизненно и социально компетентной личности, способной осуществлять самостоятельный выбор и принимать ответственные решения в различных жизненных ситуациях, выработка умений практического и творческого применения полученных знаний.

Актуальность проектного обучения обусловлена его значительным творческим потенциалом. В процессе работы над проектами у школьников формируются личностные качества, необходимые человеку XXI века, а именно: способность быстро адаптироваться к инновационным изменениям в обществе, толерантность, коллективизм, ответственность, нацеленность на сознательный выбор профессии и дальнейшее профессиональное самосовершенствование и саморазвитие в течение всей жизни, творческое отношение к труду, кри-

стичность и системность мышления, высокая культура вербальной и невербальной коммуникации, умение работать с медиаисточниками.

Учитывая это, работа над творческим проектом играет важную роль как в профессиональном самоопределении старшеклассников, так и в формировании креативности как важнейшего личностного качества.

Проблема внедрения проектной деятельности в учебный процесс привлекала внимание многих выдающихся педагогов-исследователей, в частности, это: Дж. Дьюи, Д. Каттерик, В. Килпатрик, В. Монд, Д. Снезден. В современной педагогике метод проектов исследовали такие отечественные ученые, как В. Гузеев, Д. Левитес, Е. Полат, Г. Селевко, И. Брусникина, Н. Морзе, И. Сергеева и др.

Анализ многочисленных исследований [1, 2, 3, 4, 5], а также опыт организации проектной деятельности уча-

щихся позволили в этой статье осветить теоретический и практический аспекты проблемы исследования.

Цель статьи состоит в изучении сущности проектной деятельности как одного из методов интеграции содержания предметных компонентов гуманитарного образования основной школы.

Проектная деятельность – одна из самых перспективных составляющих образовательного процесса, потому что, как утверждает А.И. Савенков, создает условия творческого саморазвития и самореализации учащихся, способствует формированию необходимых жизненных компетентностей [6, с. 46].

Содержание предметных компонентов гуманитарного образования – филологического, исторического, обществоведческого, – как составляющих гуманитарного образования, формирует социально–гуманитарную компетентность учащихся, которая включает:

- ◆ усвоение и использование знаний для решения новых познавательных задач;
- ◆ способность соотносить собственное поведение с моралью и нормами права в обществе;
- ◆ умение пользоваться методами научного познания с целью изучения объектов и явлений;
- ◆ способность видеть, понимать, познавать, наблюдать и исследовать явления и объекты, закономерности функционирования и развития социума;
- ◆ умение анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать явления и объекты;
- ◆ умение применять теоретические знания на практике (различать объекты и явления, осуществлять научно обоснованные действия, анализировать ситуации). [7]

Практика показывает, что на занятиях гуманитарного цикла целесообразно использование таких видов проектов, как информационный, игровой, исследовательский и творческий. По содержанию проекты являются преимущественно межпредметными, потому что интегрируют знания по истории, литературе, географии, обществознанию.

Считаем, что одной из важнейших задач педагога является выявление у учащихся способностей к определенному виду деятельности и создание условий для их развития. При этом следует учитывать, что некоторые ученики с удовольствием овладевают знаниями, которые им подаются в готовом виде; другие же, наоборот, стремятся получать знания в ходе самостоятельных поисков и собственных наблюдений за ходом определенного явления или процесса.

К категориальным признакам понятия "проект" мы относим такие, как:

- ◆ актуальность и социальная значимость, направленность на удовлетворение нужд;
- ◆ взаимосвязь теоретического и практического аспектов креативной деятельности;
- ◆ интерактивный характер комплексной субъект–субъектной деятельности членов временного коллектива;
- ◆ инновационность, активное взаимодействие с окружающей средой, использование современных СМИ;
- ◆ логическая последовательность этапов проекта и регламентирования деятельности;
- ◆ направленность на получение промежуточных результатов и достижения конечной цели – оригинального продукта деятельности, перспективность;
- ◆ обязательная презентация, подчиненная жанра конечного результата.

Школьный проект – это конечный оригинальный продукт интерактивной проектной деятельности старшеклассников как креативных личностей. Отметим, что учитель (педагог) является координатором, консультантом проекта: он предлагает ряд проблем, одна из которых становится основой проектной деятельности учащихся; консультирует участников проекта во внеурочное время; является организатором публичной защиты (творческого отчета) проектов. [8]

Проектная технология, как и любая другая технология, состоит из взаимосвязанных компонентов, таких, как:

- ◆ мотивационный (актуальная проблема, цель, задачи проекта, практическая значимость ожидаемого продукта);
- ◆ содержательный (содержание и объем информации, необходимой для обработки и усвоения участниками проекта);
- ◆ организационно–исполнительный (функции участников проекта, этапы и способы проектной деятельности, формы и способы получения и презентации конечного продукта проектной деятельности);
- ◆ аналитический (способы анализа и самоанализа (рефлексии) результатов проектной деятельности).

Творческие проекты характеризуются некоторой спонтанностью действий участников в процессе реализации первоначального замысла: участники проекта вносят коррективы по сценарию, проявляя при этом творческие культурно–коммуникативные способности (иногда скрытые). Разновидностью творческих проектов, на наш взгляд, следует считать ролевые (игровые проекты), поскольку искусство перевоплощения, которое демонстрируют ученики на презентации ролевых проектов, является проявлением творчества. [9]

По нашему мнению, итоговым этапом творческого проекта является публичный отчет о проведении мероприятия, который предложено подготовить руководителю проекта (в нем содержится самоанализ проектной деятельности участников коллектива, делаются выводы, определяются перспективы дальнейшей деятельности старшеклассников).

Во время работы над проектом нередко применяются различные виды деятельности старшеклассников, что дает основания выделять как отдельный тип комбинированные проекты (например, информационно-исследовательские, информационно-творческие и др.).

Охарактеризуем кратко работу старшеклассников на уроках иностранного языка – слушателей элективного курса "Тележурналистика" – над творческим проектом "Моя телепередача для канала RT (Russia Today)".

Цель проекта: обеспечить практическое использование учащимися теоретических знаний о языке современных СМИ и медиатехнологиях, совершенствование коммуникативных навыков говорения на иностранном языке.

Оборудование: видеокамера, DVD-проигрыватель, телевизор (мультимедийный проектор), реквизиты для видеосъемки.

Инструкция к работе над проектом

Подготовительный этап

На этом этапе определяется круг участников проекта, распределяются обязанности, "роли": "руководитель телепроекта", "автор телесценариев", "телеоператор", "гости программы", "корреспондент (автор информации с места события)", "обозреватель (автор информационного обзора событий)", "диктор", "редактор телепередачи".

1. ЗАДАЧА: выбрать проблему, которая будет основой телепередачи (или ее эпизода):

- ◆ современные исследования в области физики (химии, биологии, психологии, педагогики, истории, математики, информатики) и развитие науки в России.
- ◆ "Заговори – и я узнаю тебя" (Сократ) – о культуре речевого общения;
- ◆ молодежь в мировом коммуникационном пространстве.
- ◆ слово в защиту книги.

2. ЗАДАЧА: дать название телепередаче. Название должно быть метким и кратким, хорошо восприниматься на слух и запоминаться. На подготовительном этапе

проекта учащимся полезно посмотреть образцы – лучшие российские телепередачи.

3. ЗАДАЧА: спланировать место, время и содержание телесюжета. Видеосъемка осуществляется на городской улице, в школе, на телестудии, в библиотеке, в музее, в сельском клубе и тому подобное. Место сюжета определяет его видеоряд. Необходимо очертить круг участников съемки, например телекорреспондент, известные учителя, литераторы, актеры, музыканты, художники, ученые, представители молодежных организаций, работники библиотеки, музея и тому подобное. Отметим, что гостями программы могут быть реальные лица.

4. ЗАДАЧА: написать сценарий телепередачи (или ее отдельного сюжета) (на иностранном языке), предварительно выбрав ее вид и структурные единицы:

- ◆ информационная обзорная – рассказ корреспондента, репортаж обозревателя (прямой эфир / смонтированный, событийный / сюжетный), комментарий к сюжету;
- ◆ информационно-аналитическая обзорная программа – дискуссия за "круглым столом";
- ◆ ток-шоу – социально-политическое, развлекательное;
- ◆ учебная, познавательная, культурологическая, социальная передача (например, урок-телепередача).

5. ЗАДАЧА: подбор информационных материалов, необходимых для создания теледискурса (сведения из сети Интернет, печатных источников, полученные во время непосредственного общения со специалистами и т.д.).

6. ЗАДАЧА: изменение сценария телепередачи (или ее отдельного сюжета).

Этап реализации проекта. Видеозапись.

На этом этапе готовятся необходимые реквизиты, видеоряд. Участники видеозаписи проверяют свой внешний вид, устанавливается оптимальный для видеосъемки режим освещения, "телеоператор" определяет главные и второстепенные объекты съемки. "Редактор" и герои передачи выясняют специальные жесты за кадром: "запись приостановлена", "время разговора исчерпан" и др.

Во время видеосъемки "редактор" следит за культурой речи и этикой общения участников (на иностранном языке). "Корреспондент" не должен проявлять предвзятое отношение к героям.

Во время просмотра видеозаписи "редактор" и "съемочная группа" анализируют материалы на предмет ка-

чества съемки и соответствия поставленным на подготовительном этапе задачей проекта.

Этап обнародования результатов проекта, анализа и самоанализа.

Участники проекта предлагают пересмотреть телепередачу (или ее фрагмент) на уроке, во время воспитательного мероприятия для старшеклассников и тому подобное. "Эксперты" (ученики, учителя, родители, приглашенные официальные гости) оценивают проект по следующим критериям:

- ◆ актуальность телепередачи;
- ◆ сюжетная целостность и информационная насыщенность;

- ◆ мастерство "редактора" и "оператора" телепередачи;
- ◆ коммуникативные качества речи "корреспондента" и героев телепередачи (или ее фрагмента).

Таким образом, внедрение проектной деятельности в учебный процесс обусловлено тем, что работа над проектом способствует повышению интереса к науке, углублению знаний, побуждает к самостоятельному поиску в процессе исследовательской деятельности. Технология работы учеников над творческим проектом, описанная в статье, предполагает, что учитель (педагог), а также сами старшеклассники могут вносить коррективы в содержательную и техническую части проекта. А это в свою очередь, значительно оптимизирует творческую деятельность участников проекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Учеб. пособие. Екатеринбург: Деловая книга, 1996.
2. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007.
3. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. –М.: Академия, 2008. –268 с.
4. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии: проектное обучение. –М.: Академия, 2011. 146 с.
5. Леонтович А.В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся//Исследовательская работа школьников. М., 2003. №4. С. 12–17.
6. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие. М.: "Ось-89", 2006. 480 с.
7. Курицина В. Н. Метод проектов: вчера, сегодня, завтра // Образовательная технология как система, объединяющая теорию, практику и искусство. – Воронеж: ВГПУ, 2000. – С. 59–63.
8. Голуб Г.Б., Чуракова О.В. Метод проектов как средство формирования ключевых компетентностей учащихся. Самара: Профи: ЦПО, 2003.
9. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М.: АРКТИ, 2003.

© О.Н. Ручка, (ru-ok-nik@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЫКАНТА

EDUCATIONAL FOCUS OF CREATIVE ACTIVITY OF THE MUSICIAN

*N. Semeshko
M. Korosteleva*

Annotation

The authors note in their article that the question about the level of preparation and development of musical culture of the younger generation, as well as problem of cultural and moral education of students is critical. Today we can see the collapse of moral compass among the youth. And only the close connection with the musicians – professionals can contribute to the growth of musical culture of the population in our country. We need not a handful of professional musicians but millions of music lovers who are musically educated. It is our purpose.

Keywords: musical enlightenment, figures of the musical culture, aesthetic education of students, the formation of performing skills.

*Семешко Наталья Анатольевна
Доцент,
Тюменский государственный
институт культуры
Коростелева Мария Олеговна
Ст. преподаватель,
Тюменский государственный
институт культуры*

Аннотация

В статье авторы отмечают, что вопрос об уровне подготовки и развития музыкальной культуры подрастающего поколения, а также о проблемах культурно-нравственного воспитания учащихся, стоит очень остро. Произошло крушение нравственных ориентиров в молодежной среде. И только близкая связь с музыкантами – профессионалами способствует росту музыкальной культуры населения страны. Нам необходимы не единицы профессионалов – музыкантов, а миллионы музыкально образованных любителей музыки – это целая нация.

Ключевые слова:

Музыкальное просветительство, деятели музыкальной культуры, эстетическое воспитание учащихся, формирование исполнительского мастерства.

*"Музыка воодушевляет весь мир, снабжает душу
крыльями, способствует полету воображения"*

Платон (Аристотел)

Музыкальное просветительство как особый способ воздействия и как уникальная форма познания музыкального наследия содержит глубокие исторические корни национальной музыкальной культуры в нашей стране. Заслуживают особого внимания и музыкально-просветительские традиции, направленно возрождающиеся в нынешней России.

Стоит сразу же оговориться, что авторам, как педагогам с большим стажем, разительно ощутимы перемены в общеобразовательных и детских музыкальных школах, утративших позиции в вопросе становления и развития музыкальной культуры подрастающего поколения и нуждающихся в постоянных творческих контактах с музыкальными учебными учреждениями в деле решения возникших проблем культурно-нравственного воспитания учащихся. Особой остротой отличаются трудности музыкально-эстетического воспитания подрастающего поколения, проживающих в малых городах и удаленных сельских поселениях, музыкальная сфера которых в

значительной степени уступает потенциалу областного центра, где в последнее время регулярно проходят выступления известных отечественных и зарубежных музыкантов-исполнителей, в рамках учебных программ проводятся отчетные концерты учащимися и преподавателями музыкальных заведений. Более того музыкальная семилетка была для подростка некой повинностью, а сдав выпускные экзамены по музыке он попросту забыл о ней.

К тому же преобразования 90-х годов сделали "деньги" мерилом благополучия, успеха и уважения в жизни многих людей. Они всерьез и надолго потеснили, казалось бы, извечные понятия патриотизма, национальной гордости, благородства, милосердия и т.п. Крушение нравственных ориентиров, пренебрежительное отношение к национальной неповторимости в массовой культуре негативным образом отразилось на обще-музыкальном обучении и воспитании целого поколения. Стереотипы иждивенчества и прагматизма были противопостав-

лены духовно–нравственному миру человека. Казалось бы, демократический простор и свобода способствовали росту творческой инициативы. Фактически же страну наполнила волна недоброкачественной рыночной поп–культуры. Снижался уровень значимости культуры среди населения и, особенно в молодежной среде.

Средства массовой информации заполнили произведениями "массовой культуры" и, как правило, низкого качества, отодвигающие на задний план не только музыкальную классику, но и духовную, подлинно народную музыку, которые при таком подходе к социокультурной ситуации становятся, по большому счету, искусством эксклюзивным, недоступным, да и непонятым большинству населения страны. Это обедняет духовный мир человека, обедняет его мироощущения, вследствие чего формируются нежелательные черты в его характере и поведении.

О разрушительном влиянии неприличной, вызывающей тревогу и опасение музыкальной поп–масс–культуре на подрастающее поколение, предупреждал еще В.А. Сухомлинский "... стихийное, неорганизованное воздействие на детей кино, радио и телевидения не способствует, а, скорее, вредит правильному эстетическому воспитанию. Особенно вредно обилие стихийных музыкальных впечатлений" [25].

Недостаток внимания, как к эстетическим, так и к этическим вопросам воспитания значительной части современной молодежи привело к тому, что классическая и народная музыка крайне редко востребуется в каждодневной жизни, ее не только не слушают, но видимо не желают ее и понимать, она попросту не интересна "новому" поколению молодежи. А выход из сложившейся критической ситуации, по мнению автора, может быть только один – возрождение просветительства истинного путеводителя культуры и интеллектуальности нации. Д.Б. Кабалецкий, обосновывая потребности в музыкальном просвещении, утверждал, что оно рождает особое знание, воздействующее на весь духовный мир молодежи и, "прежде всего, на их нравственность" [24].

Возникшее более ста лет назад музыкальное просветительство в России связано было с открытием консерватории, бесплатной музыкальной школы и музыкальных классов не только в центре, но и в провинциальных городах.

Задачи музыкального просвещения рабочих и крестьян в послереволюционные годы страна Советов решала путем, во–первых, развития профессионального музыкального образования и, во–вторых, путем обще–музыкального воспитания. Для школ стали обязательными уроки музыки, в выходные дни и в каникулы в филармо–

ниях и театрах реализовывались детские музыкальные проекты. Музыкальное просветительство непосредственно реализовывалось через концертную деятельность консерваторий, преподавателей и студентов, выступающих с лекциями–концертами для трудящихся, несся в народ лучшие произведения камерной, симфонической и оперной музыки.

Причем вся просветительская идея стала составной частью практики профессиональных музыкантов–исполнителей, а культурно–просветительское направление, распространяясь по всей стране, охватывало все новые и новые слои общества. А видные деятели музыкальной культуры М.А. Балакирев, В.В. Стасов, А.Н. Серов всегда верили в музыкальное просветительство, как высшую форму творческой деятельности: "Думалось, что, может быть, самая драгоценная традиция, унаследованная русской музыкой от ее великих классиков, – не замыкаться в гордом жречестве и радоваться радости людей в их соприкосновении с искусством" – указывал Б.В. Асафьев [2].

Именно постоянная и близкая связь с профессионалами музыки благоприятствовала необычайному росту музыкальной культуры населения страны. Вследствие этого создавались новые самодеятельные музыкальные коллективы, возникали группы и отдельные талантливые исполнители, зачастую пополнявшие профессиональную сцену. Музыкальное просветительство второй половины XX получило дополнительный импульс к расширению и усовершенствованию вследствие постановки задачи просветительства населения в государственном масштабе.

К сожалению, нынешнее отечественное музыкознание, долгие годы нарабатывающее музыкально–педагогические течения в академическом образовании, заметно упростило подходы к музыкально–просветительской деятельности – как одного из значительных направлений в искусстве. А сложившаяся десятилетиями музыкально–образовательная система была ориентирована в основном на поиск лучших из лучших и невнимание к середнякам. Вузы выпускали и продолжают выпускать блестящих профессионалов, что подтверждается востребованностью российских академических музыкантов во всем мире. Это образно можно назвать увенчавшимся успехом просветительского культурного "экспорта". Но как быть с не "дотягивающими" до нужных параметров?

Эта система дополнительного музыкального образования работала десятилетиями и продолжает работать без сбоев. Но очевидно, что сегодня, по мнению автора, начинается понимание и ощущение ценности другого – среднестатистического человека, при этом обладающего

многими разносторонними знаниями. Для этих людей академическая музыка не стала приоритетной, у них больше превагируют походы в музеи, хорошие театры, на выставки современного искусства или интеллектуальное кино. Но главное – они не только научились понимать, слушая классическую музыку, но наравне с поп и рок-музыкой она становится продолжением их жизни.

Более того, надо учитывать и тот факт, что только 10 % выпускников районных музыкальных школ все же выбирают музыкальное образование в качестве основной профессии. Тем не менее, лишь четверть выпускников специализированных образовательных учреждений культуры, связывает свою жизнь с выбранной профессией.

В настоящее время авторам, уже длительный период приходится сталкиваться с фактами, когда ведущее место в музыкальных учебных заведениях отводится выполнению учебных программ, активной подготовке к зачетам, экзаменам, в лучшем случае конкурсным или концертным мероприятиям. При этом упускается духовно – эстетическое воспитание учащихся, пониманию ими своего просветительского назначения, как будущих музыкантов.

Зачастую педагоги музыкальных образовательных учреждений ставят перед собой задачу "вырастить" солиста-исполнителя или обучить школьника-студента игре на музыкальном инструменте, прикладывая чрезмерные усилия, чтобы представить своего воспитанника с лучшей стороны, нежели он природой одарен. "Нередко даже в музыкальной школе детей учат не музыке, а лишь игре на инструменте, и поэтому многие из них, вступая в самостоятельную жизнь, легко расстаются с музыкой. Их собственное восприятие музыки порой становится вялым и пассивным. А ведь они должны бы стать опорой и авторитетом в музыкальных интересах окружающих" – утверждает М.А. Гольденштейн [3].

Г.Г. Нейгауз еще в 1961 году предостерегал: "Для выработки солиста нужно, чтобы у вашего ученика был талант... Но создать талант невозможно, если у человека его нет. Да и нужно ли это? Не важнее ли, опираясь на интеллект своих учеников, научить их любить и понимать музыку?" [23].

С позиции педагога и руководителя авторам близка позиция многих специалистов склонных к тому, что нынешнему музыкальному образованию не хватает элементарного умения признавать заслуги и достоинства каждого в отдельности подростка за его старания, не зависимо от итогового результата. Авторы уверены в абсолютности идеи профессора Г.Р. Гинзбурга – "Нам не нужно 100 тысяч пианистов, но нам нужно 200 миллионов

музыкально образованных любителей музыки" [22]. Поэтому музыкальные школы должны ежегодно выпускать не только уникальных "георгиевых", "мацуевых", "хворостовских", но и предоставлять детям реальную возможность выразить себя. Поскольку музыкальные занятия способствуют развитию образного и абстрактного мышления (музыка была в средневековье близка к математике), координации и беглости пальцев, концентрированности и владения собой.

Однако такие задачи практически очень сложно решать без широко организованного и целенаправленного просветительского участия учебных заведений музыкального профиля, способствующего формированию исполнительского мастерства музыкантов. При этом основной целью просветительской деятельности педагога является повышение уровня общей культуры и социальной активности населения [21].

Не менее важные задачи в череде профессиональных действий педагога-музыканта, должны быть направлены на организацию изучения потребностей подростков в социально-культурной деятельности; организацию культурно-досугового пространства; разработку и реализацию культурно-просветительских тест-программ для большинства социальных групп; популяризацию профессиональной сферы образования обществу.

Да, сегодня с уверенностью можно утверждать, что наступило не только новое время, но и абсолютно новые информационные технологии. XXI век открыл перед артистами громадные возможности в получении, обработке и воспроизведении музыкальной информации. То есть просветительство обеспечено достаточной технической и информационной базой.

И в этом случае вновь и вновь надежда и упование на подготовку передовых кадров музыкантов-просветителей, с помощью которых необходимо создать новую информационно-технологическую систему музыкально-культурного просветительства в России.

В настоящее время Россия переживает очередной этап воссоздания музыкально-просветительской инициативности, хотя в общей среде музыкальной культуры эти положительные направления занимают незначительное место. Следовательно, Указ Президента РФ от 24 декабря 2014 года "Об утверждении Основ государственной культурной политики" № 808 стал фундаментом и новым импульсом для образования целостного культурного пространства. Более того выполнение положений Указа требуют существенных изменений в работе организаций высшего образования. Например, положения первого раздела Основ декларирует, что "единение науки, образования и искусства закладывает основу для понимания

общественной миссии культуры как инструмента передачи новым поколениям свода моральных, этических и эстетических ценностей, составляющих ядро национальной самобытности".

"Культура – это главная объединяющая субстанция нации, – сказал В.В. Путин. – И не так важно, что написано в графе "национальность", важно как человек сам себя идентифицирует, кем он себя считает, какие основополагающие культурные принципы в него заложены с детства. Нам очень важно создавать единое культурное пространство" [20].

Таким образом, влияние музыкального просветительства на социальную и общественную жизнь страны очевидно, а переход в разряд профессионализации данного вида практик – потребность времени.

Уровнем культуры определяется силой духа нации, ее сегодня и завтрашним днем, а потому так современно, тем более что уже "вчера" жизненно важно возрождение и закрепление преимуществ духовности через инициативную и наступательную культурно – просветительскую работу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акбари Ю. Б. Практическая организация концертной просветительской деятельности студента–музыканта и применение инновационных педагогических технологий в учебно–образовательном процессе. Владимир. Изд. ВлГУ, 2013. – С. 99–106.
2. Асафьев Б.В. Русская музыка XIX и начала XX веков. 2–е изд. – Л., "Музыка", 1979.
3. Гольденштейн М.А. Дети говорят о музыке. Музыка детям. Вопросы музыкально–эстетического воспитания. Вып.4 – М., "Музыка", 1981.
4. Губарева О.А., Зотов В.В. Молод?жная культура в информационно–коммуникативной среде современного общества / О. А. Губарева, В. В. Зотов. – М.: "Спутник +". – 2007. – 144 с.
5. "Как слово наше отзовется..." П.И. Чайковский в современном мире : кол. монография / науч. ред. и сост. Г.П. Овсянкина, Р.Г. Шитикова. – СПб.: Изд. РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. – 254 с.
6. Овсянкина Г.П., Шитикова, Р.Г. Массовая музыкальная культура: стили и жанры: Учебное пособие / Г. П. Овсянкина, Р. Г. Шитикова // РГПУ им. А.И. Герцена. Науч. ред. Г. П. Овсянкина, Р. Г. Шитикова. – Вып. 4. – СПб.: Союз художников, 2016. – С. 5 – 6, 60 – 69.
7. Халабузарь П.В. Просветительская деятельность музыкальных школ и её значение в эстетическом воспитании. – М., мин. Культуры, 1968
8. Мельникова Л.Л. Методика формирования профессиональной готовности преподавателя колледжа искусств к концертно–просветительской работе.: дисс. ... канд. пед. наук – М., 2005. 144 с.
9. Яковлева Е.Н. Возрождение традиций музыкального просветительства в молодежной среде. // Дисс. ... доктора искусствоведения – Курск, 2016.
10. Митус И.В. Психолого–педагогические основы подготовки будущего учителя музыки к музыкальному просветительству. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Майкоп, 2004. – 22 с.
11. Савельева Н.Л. Музыкальное просветительство в деятельности концертно–филармонических организаций. Автореф. к. искусствоведения. – Саратов, 2013.
12. Сборник статей по материалам научно–практических конференций 2011–2012 годов. // Музыкальное просветительство и исполнительство: проблемы, решения, перспективы / Владимир: ВлГУ, 2013. 67 с.
13. Подъячева В.И. Музыкально–просветительская деятельность, как форма музыкально–эстетического воспитания в школе с углубленным изучением предметов музыкального цикла// [Электронный ресурс] / Режим доступа/ <http://nsportal.ru/shkola/muzyka/library/2013>.
14. Позняковская Н. Воспоминания. Статьи / ред.–сост. В.Д. Биберган, А.Н. Шадрин; ред. С.Т. Махлина. СПб.: Композитор, 2014. 380 с.
15. Просветительство как форма освоения музыкального наследия: прошлое, настоящее, будущее: Материалы международной научно–практической конференции. – Курск: Изд–во Курск. гос. ун–та, 2011.– 323 с.
16. Яковлева Е.Н. Музыкальное просветительство в динамике отечественной музыкальной культуры. Вестник АГУ. Вып. 1 (152). 2015.
17. Хот З.Ц. Музыкально–просветительская деятельность Адыгейской государственной филармонии в 2007–2012 годы // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Филология и искусствоведение. 2012. Вып. 2 (125). С. 212–218.
18. Батищев И. В. Социокультурное воспитание молодежи в образовательном пространстве современного вуза / Батищев И. В. // Научно–практический журнал "Человеческий капитал". – 2013. – № 11. – С. 94–97.
19. Тулинова О.В. Образование и самообразование //Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань) № 3 (41). 2014.
20. <http://www.newsru.com/>
21. Об образовании взрослых (новая редакция). Модель. Принят на двадцатом пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств – участников СНГ (постановление № 20–5 от 7 декабря 2002 года) "Информационный бюллетень Межпарламентской Ассамблеи государств–участников СНГ", № 30, часть 1, 2003 год.
22. Гинзбург Г.Р. Статьи. Воспоминания. Материалы. Изд. Советский композитор. 1984. 288с.
23. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. – М., "Советский композитор", 1989.
24. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления. – М., "Педагогика", 1986.
25. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям// Киев: Радянська школа. 1974. 288 с.

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

SPECIFIC CHARACTER OF FORMATION OF THE FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF POLICE LEADERSHIP

I. Khairutdinova

Annotation

The article deals with the specific character of the formation of foreign language communicative competence of police leaders. Particular attention is paid to the distinctive features of the organization of educational process at the Academy of Management of the Ministry of Interior of the Russian Federation. The author describes the pedagogical effectiveness of the academic programme of teaching foreign language professional communication to police leadership.

Keywords: foreign language communication skills, foreign language communicative competence, communicative impact, communicative promotion, communicative interaction, specific character of profession, law enforcement leader.

Хайрутдинова Ирина Викторовна

*К.п.н., Академия
управления МВД России*

Аннотация

В статье рассматривается специфика формирования иноязычной коммуникативной компетенции руководителей органов внутренних дел. Особое внимание уделяется отличительным особенностям организации образовательного процесса в Академии управления МВД Российской Федерации. Автор описывает педагогическую эффективность академической программы обучения полицейских руководителей профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Ключевые слова:

Иноязычные коммуникативные умения, иноязычная коммуникативная компетенция, коммуникативное воздействие, коммуникативное содействие, коммуникативное взаимодействие, профессиональная специфика, руководитель органа внутренних дел.

Сегодня знание делового иностранного языка является одним из требований, предъявляемых к высококвалифицированному специалисту в любой профессиональной сфере. Интенсивное развитие международных отношений, глобализация угроз национальной безопасности также предъявляют повышенные требования к подготовке выпускников высшей школы МВД. Владение иностранным языком формирует у руководителей органов внутренних дел способность развивать свой общекультурный и профессиональный уровень, самостоятельно знакомиться с практикой правоохранительной деятельности зарубежных стран, профессионально общаться со своими зарубежными коллегами, демонстрировать способности к саморазвитию, необходимые для карьерного роста.

Таким образом, свободное профессиональное иноязычное общение становится необходимым компонентом парадигмы профессиональных и общепрофессиональных компетенций руководителя органа внутренних дел, важнейшим фактором, способствующим формированию гармоничной личности высококвалифицированного специалиста в области правоохранительной деятельно-

сти. Необходимость переосмысления эффективности условий, в которых осуществляется профессиональная подготовка руководителей органов внутренних дел, подразумевает определение специфики организации образовательного процесса в высших учебных заведениях МВД России и разработку оптимальных программ обучения деловой иноязычной коммуникации.

Поскольку обучение иноязычной коммуникации в неязыковом вузе имеет профессионально ориентированный характер, то организация такого образовательного процесса имеет свою специфику.

Современные отечественные исследователи указывают на ряд методических принципов, обуславливающих специфику профессионально ориентированного обучения иноязычной коммуникации, в том числе:

1. принцип единства профессиональной деятельности и профессионального общения;
2. принцип моделирования профессионального речевого поведения и взаимодействия;
3. принцип контекстно-ситуативного побуждения к речевой деятельности;

4. принцип сквозного коммуникативного действия и другие принципы [4,7].

Эти и другие специфические для обучения профессиональной иноязычной коммуникации принципы нашли отражение в программе обучения руководителей органов внутренних дел иностранному языку делового общения в Академии управления МВД России. Магистерская программа дисциплины "Профессиональная коммуникация на иностранном языке" составлена на основе изучения специфики административной деятельности руководителя органа внутренних дел с учетом требований, предъявляемых к личности полицейского руководителя на современном этапе [10]. Данная дисциплина предполагает интегрированное изучение профессионально значимого содержания средствами иностранного языка. Структура и содержание магистерской программы дисциплины "Профессиональная коммуникация на иностранном языке" нацелены на формирование иноязычной коммуникативной компетенции и совершенствование общей культуры деловой коммуникации руководителей правоохранительных органов.

Учебная программа дисциплины учитывает специфические особенности иностранного языка как учебного предмета, которые заключаются в том, что в отличие от других учебных предметов иностранный язык является одновременно и целью, и средством обучения [2: 42]. Данная программа отражает основные направления профессиональной подготовки руководителей органов внутренних дел в вузах системы МВД России, учитывает практическое применение результатов обучения в служебной деятельности выпускников, сочетает в себе принципы обучения и воспитания как единого процесса формирования профессиональных знаний, коммуникативных умений и высококравственных качеств руководителей органов внутренних дел.

Основополагающим принципом для разработки программы обучения профессиональной коммуникации на иностранном языке руководителей полиции в Академии управления МВД России послужил принцип приобретения выпускниками общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Основная цель учебной дисциплины "Профессиональная коммуникация на иностранном языке" – приобретение магистрантами общепрофессиональной коммуникативной компетенции, позволяющей им продемонстрировать "готовность к коммуникации на русском и иностранном языках в устной и письменной формах для решения задач профессиональной деятельности" [9]. Магистерская программа дисциплины "Профессиональная коммуникация на иностранном языке", разработанная на кафедре иностранных языков Академии уп-

равления МВД России, учитывает все составные компоненты многоплановой структуры коммуникативной компетенции:

- а) лингвистический компонент (способность правильно оперировать языковыми средствами общения);
- б) дискурсивный компонент (умения, позволяющие понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения и речевой задачей);
- в) социолингвистический компонент (знания о национально-культурных особенностях чужого лингвосоциума). При этом приоритетным является формирование у обучающихся умений, позволяющих понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с коммуникативной задачей конкретной ситуации профессионального общения.

В рамках учебной программы дисциплины "Профессиональная коммуникация на иностранном языке" обучение деловому иностранному языку организовано на принципах интенсивного метода с применением технологий разноуровневого обучения, учитывающих личностные характеристики обучаемых руководителей правоохранительных органов.

Теоретической основой организации образовательного процесса по обучению профессионально ориентированной иноязычной коммуникации является совокупность андрагогических принципов, предполагающих необходимость учета возрастных и психологических особенностей, социального статуса, жизненного и профессионального опыта обучаемых руководителей органов внутренних дел. Организация обучения взрослых людей достаточно глубоко исследована в трудах известных ученых в области педагогики и психологии [1,3,6,8].

Так, например, С.И. Змеев обоснованно утверждает, что "взрослый обучающийся", обладает пятью основополагающими характеристиками, отличающими его от "невзрослого обучающегося":

1. он осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью;
2. он накапливает все больший запас жизненного опыта, который становится важным источником обучения его самого и его коллег;
3. его готовность к обучению (мотивация) определяется его стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретной цели;
4. он стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств;
5. его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, профессиональными, бытовыми, социальными факторами [5:116].

Анализ специальных источников в области андрагогики дает возможность выделить определенную совокупность педагогических принципов организации обучения руководителей полиции иностранному языку делового общения:

1. принцип приоритетности самостоятельного обучения;
2. принцип совместной деятельности обучающегося и преподавателя в процессе обучения;
3. принципы индивидуального подхода к обучению и дальнейшего развития личности обучающегося;
4. принципы востребованности результатов обучения и их актуализации в практической деятельности;
5. принцип использования имеющегося жизненного опыта и практических знаний и умений обучающегося в качестве базы обучения и источника формализации новых знаний;
6. принцип преодоления устаревших представлений, корректировки негативного опыта и личностных установок, препятствующих освоению новых знаний;
7. принцип рефлексии. С точки зрения реализации основополагающих андрагогических принципов учебная программа "Профессиональная коммуникация на иностранном языке" нацелена на активизацию самостоятельной деятельности взрослых учащихся; способствует реализации принципа педагогического сотрудничества участников образовательного процесса; учитывает индивидуальные особенности, личностные мотивы и профессиональные потребности обучаемых руководителей полиции, которые должны осознавать важность усвоения иностранного языка для его практического использования в ситуациях делового общения.

При определении содержания учебной дисциплины "Профессиональная коммуникация на иностранном языке" и основных форм организации образовательного процесса авторы программы руководствовались следующими принципами:

1. учебный материал должен соответствовать основным направлениям деятельности руководителей органов внутренних дел и вызывать у них познавательный и профессиональный интерес
2. количество отобранных учебных тем должно быть достаточным для эффективного обучения деловой иноязычной коммуникации в условиях лимитированного учебного времени;
3. приоритетными формами обучения должны стать активные и интерактивные формы организации учебных занятий, основанные на инновационных технологиях презентации учебного материала (не менее 40% учебных занятий);
4. самостоятельная работа, как важнейшая форма организации учебной деятельности, должна быть нацелена на развитие творческих способностей магистрантов, стимулировать их собственную заинтересованность

в успешном освоении учебного материала и ответственность за результаты обучения [14:127–128].

Выбор форм учебной деятельности по изучаемой дисциплине основан на идеях, выдвинутых известными отечественными учеными о том, что процесс изучения иностранного языка должен иметь развивающий и творческий характер, ориентированный на личностные и профессиональные потребности обучающегося и стимулировать его собственную активность как участника образовательного процесса [2:61]. Важно отметить, что для реализации программы дисциплины "Профессиональная коммуникация на иностранном языке" используются такие активные и интерактивные формы проведения занятий, как метод проблемного изложения учебного материала, групповые дискуссии, деловые и ролевые игры и др. Использование инновационных технологий обучения обеспечивает высокую эффективность обучения профессиональной иноязычной коммуникации и способствует развитию интеллектуальных умений и творческих способностей руководителей органов внутренних дел. Особая роль в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции руководителей правоохранительных органов в Академии управления МВД отводится игровым формам занятий, в которых иноязычная коммуникация происходит в профессиональном контексте, что максимально приближает процесс обучения к реальной служебной деятельности.

Такие игровые формы учебных занятий включают:

1. языковые игры, предназначенные для начального этапа обучения и представляющие собой разновидность упражнений в парной или групповой работе с целью закрепления и активизации языкового материала, а также обучения несложным высказываниям;
2. коммуникативные игры, обусловленные определенной ситуацией и связанные с реализацией одного-двух речевых намерений;
3. ролевые игры, использование которых помогает овладеть стратегией делового общения на иностранном языке, проводить и отстаивать свою точку зрения, менять тактику своего поведения в зависимости от коммуникативной ситуации;
4. деловые игры, нацеленные на формирование поведенческих навыков руководителей полиции, умений принимать профессионально значимые управленческие решения [14:70].

Мы считаем, что особенно актуально (в условиях лимитированного времени, отведенного на изучение дисциплины "Профессиональная коммуникация на иностранном языке") использовать такую форму организации учебной деятельности, как самостоятельная работа магистрантов. Эта форма организации учебной деятельности по изучению делового иностранного языка имеет

большой потенциал. В современной лингводидактике самостоятельная учебная работа определяется как выполняемая без непосредственного участия педагога, но по его заданию, в специально предназначенное для этого время [13]. Исходя из этого определения, можно заключить, что самостоятельная работа обучаемых полицейских руководителей может быть организована как во внеаудиторное время (дома, в лингафонном классе), так и на аудиторных занятиях путем выполнения творческих учебных заданий, направленных на формирование способностей к самостоятельному изучению иноязычного профессионального общения. В этом отношении нам представляются интересными такие приемы организации самостоятельной работы, как смысловая переработка текста с последующим упорядочением и уплотнением учебной информации; использование особых приемов мнемотехники для запоминания учебного материала, рациональная организация времени, самоконтроль др. Опыт преподавания учебной дисциплины "Профессиональная коммуникация на иностранном языке" показывает, что, выполняя программные задания, предназначенные для самостоятельного обучения, большинство магистрантов в значительной степени реализуют свой интеллектуальный и творческий потенциал.

Следует отметить, что в Академии управления МВД России отличительные особенности преподавания иностранного языка связаны, прежде всего, с необходимостью интенсификации процесса обучения в условиях лимита учебного времени. Учет вышеуказанных особенностей преподавания делового иностранного языка в Академии управления МВД России потребовал переосмысления традиционных технологий обучения и разработки инновационных педагогических методов преподавателями кафедры иностранных языков [11].

Педагогическая технология обучения руководителей полиции иностранному языку профессионального общения включает такие способы интенсификации обучения, как структурирование учебной информации, создание речевых стереотипов, разработка коммуникативных стратегий. К наиболее продуктивным педагогическим методам интенсификации обучения в условиях лимита учебного времени следует отнести обучение коммуникативным стратегиям общения, которые призваны заполнить пробел в коммуникативной компетенции магистрантов, помочь им найти выход из затруднений в процессе иноязычного общения [14:130].

Нельзя не отметить и такие особенности организации учебного процесса в Академии управления МВД России, как использование методов самостоятельной психологической подготовки магистрантов к овладению навыками иноязычной профессиональной коммуникации.

Эти методы включают:

1. самоубеждение,
2. самовнушение,
3. самоприказ.

Как совершенно обоснованно отмечает Г.С. Пырченкова, такие "методы самостоятельной психологической подготовки магистрантов к овладению иностранным языком воздействуют на интеллектуальную сферу формирования новых жизненных установок и уровень мотивационного интереса к изучению профессиональной коммуникации на иностранном языке, помогают правильно оценить свое отношение к учебной деятельности и принять осознанное решение об изменении своих личных убеждений и устаревших стереотипов" [12:70]. По мнению автора, такие психологические методы самостоятельной регуляции учебной деятельности магистрантов Академии управления МВД России являются действенным инструментом преодоления психологических барьеров, связанных с негативным опытом изучения иностранного языка и способствуют успешному приобретению ими навыков иноязычной коммуникативной деятельности. Эффективность использования самостоятельной психологической подготовки магистрантов к изучению дисциплины "Профессиональная коммуникация на иностранном языке" была доказана в ходе проведенного на кафедре иностранных языков педагогического эксперимента, который выявил приоритетность использования метода самоубеждения, основанного на рациональном обосновании пользы приобретения иноязычных умений для нужд служебной деятельности руководителя полиции [14:146].

Немаловажное значение для успешного формирования навыков профессиональной иноязычной коммуникации у руководителей органов внутренних дел имеет тот факт, что обучение осуществляется по учебно-методическим пособиям, написанным преподавателями кафедры и ориентированным на профиль подготовки "Государственное и муниципальное управление". При разработке учебных пособий особое внимание уделялось тому, насколько они обеспечивают развитие коммуникативных навыков и умений; а их предметное содержание и тематика соответствуют опыту и специфике практической деятельности руководителей органов внутренних дел.

Конечные программные требования к уровню владения иностранным языком предусматривают наличие коммуникативной компетенции, достаточной для осуществления деловых контактов в области правоохранительной деятельности, приобретения способности самостоятельно изучать зарубежный профессиональный опыт и развивать свой общекультурный уровень. В этом отношении учебная программа дисциплины "Професси-

ональная коммуникация на иностранном языке" не только учитывает специфику формирования иноязычной коммуникативной компетенции руководителей органов внутренних дел, но и способствует совершенствованию

профессионального образования, расширяя инновационное образовательное пространство и обеспечивая единство гуманитарного и профильного обучения и воспитания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб: Питер, 2001. – 288 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2009. – 336с.
3. Добринская Е. Образование взрослых: преемственность и развитие // М.: Педагогика. – 2001. – №7. – С.107–110.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2004. – 384с.
5. Змеев С.И. Технология обучения взрослых. – М.: Академия, 2002. – 128 с.
6. Колесникова И.А. Основы андрагогики. – М.: Академия, 2003. –240с.
7. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. 2-е изд., перераб. и доп. – Нальчик, 1996. – 96 с.
8. Ноулз М.Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики. – М., 1980. – 248с.
9. Приказ Минобрнауки России от 30.03.2015г. №322 "Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.04.02 – Менеджмент (уровень магистратуры).
10. Пырченкова Г.С., Хайрутдинова И.В. Рабочая программа дисциплины "Профессиональная коммуникация на иностранном языке". Направление подготовки 38.04.02. – Менеджмент. Квалификация (степень) выпускника "магистр". – М., 2015. – 52 с.
11. Пырченкова Г.С. К вопросу о современных технологиях оптимизации обучения профессиональной коммуникации на иностранном языке (из опыта обучения магистрантов академии управления МВД России профессиональной иноязычной коммуникации) // Сборник статей межвузовского научно-практического семинара (3 июня 2015 г.) Оптимизация обучения профессионально ориентированной коммуникации. – М., 2016. – С. 71–75.
12. Пырченкова Г.С. Методы самостоятельной психологической подготовки магистрантов к овладению навыками иноязычной коммуникативной деятельности // Труды Академии управления МВД России. – 2015 – №1 (33) – С. 67–72
13. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2009. – 239 с.
14. Хайрутдинова И.В. Формирование иноязычной коммуникативной деятельности руководителей внутренних дел // Дисс. канд. пед. наук.– М., 2013.– 336 с.

© И.В. Хайрутдинова, (au-lingva@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

Каллиграфия для всех

ИХО ул. Баррикадная 15 тел: +7-902-311-16-46 94-00-06

РЕКЛАМА

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВИКТОРИН КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО СПОСОБА ВОЗДЕЙСТВИЯ НА АУДИТОРИЮ В АНГЛИЙСКОЙ ГАЗЕТНОЙ СТАТЬЕ

Альгина Ольга Владимировна
Аспирант,
Санкт-Петербургский
государственный университет

LEXICAL CHARACTERISTICS OF QUIZZES AS ADDITIONAL MEANS OF INFLUENCE ON RECIPIENTS IN ENGLISH NEWSPAPER ARTICLES

O. Algina

Annotation

Nowadays newspaper periodicals publish their articles not only to inform a reader of present events but also to influence him or her. Meanwhile newspapers can make various quizzes in order to form a reader's opinion. The way of presentation of information as well as usage of certain lexical and stylistic means including emotional and evaluation ones are aimed to influence a recipient. Thus this article examines lexical characteristics of newspaper quizzes as an additional mean of influence on readers on the basis of the American newspaper *The Christian Science Monitor*.

Keywords: Theory of influence, emotional and valuation lexis, newspaper articles, communication theory, additional means of influence.

Аннотация

Как известно, газетные издания публикуют статьи не только с целью проинформировать читателя о происходящих событиях, но также с целью воздействовать на него. При этом газеты помимо самих статей могут составлять викторины, целью которых также является формирование мнения читателя. Способ подачи информации, а также использованные лексико-стилистические средства, в том числе эмоционально-оценочные, призваны повлиять на реципиента. Таким образом, в данной статье рассматриваются лексические особенности газетных викторин как дополнительного способа воздействия на аудиторию на материале американского газетного издания *The Christian Science Monitor*.

Ключевые слова:

Теория воздействия, эмоционально-оценочная лексика, газетные статьи, теория коммуникации, дополнительные способы воздействия.

В настоящее время сложно отрицать воздействие средств массовой информации, в частности различных газетных изданий, на формирование мнения читателя относительно какой-либо ситуации. Во многом воздействие на реципиента достигается посредством употребления определенных лексических средств, таких как эмоционально-оценочная, экспрессивная лексика, которая может значительным образом повлиять на отношение читателя к описываемым событиям, поскольку по справедливому замечанию Т. ван Дейка после прочтения некоего текста "по истечении какого-то времени мы часто не помним деталей ситуации, а только нашу положительную или отрицательную оценку ситуации или эпизода". [2, с. 95]. При этом современные газетные издания, а именно их электронные варианты, помимо текстов самих статей используют дополнительные средства воздействия на аудиторию (например, невербальные, такие как визуальные). Однако некоторые газеты составляют так называемые викторины или "quizzes", которые дают в виде ссылки в тексте газетной статьи в соответствии с ее тематикой с целью заинтересовать, проинформировать читателя и воздействовать на него. Таким образом, целью данной статьи является исследование лексичес-

ких средств, представленных в викторинах, как особую форму дополнительного способа воздействия на читателя газеты. Для этого рассмотрим теоретические работы, посвященные теории коммуникации и теории воздействия, а также проанализируем лексические средства, использованные в викторинах. Актуальность данной работы обусловлена тем, что викторины как дополнительный способ воздействия могут существенным образом повлиять на формирование мнения реципиента, при этом до настоящего времени они не исследовались.

Современные газетные издания публикуют различного рода статьи не только для того, чтобы проинформировать реципиента о происходящих в мире событиях, но также и для того, чтобы вызвать в нем определенный отклик на освещаемое событие, т.е. воздействовать, заставить разделить точку зрения газеты или отдельного журналиста. При этом в газетах нередко используется пропаганда.

Рассматривая пропагандистское воздействие, которое довольно часто встречается в текстах СМИ (устные и письменные), Г.Г. Почепцов в след за Г. Джоветт и В.

О'Доннелл выделяет десять важных параметров, которыми руководствуются сотрудники средств массовой информации при создании сообщений. Приведем, на наш взгляд, наиболее важные из них: 1) выявление идеологии, которое заключается в "определении предпочтений, оценок, отношений, поведения, которые считаются нормой в данной группе". Исследователь отмечает, что средства воздействия на одну социальную, возрастную и др. группу будет отличаться от воздействия на другую (например, воздействие на молодежь и пенсионеров). [3, с. 388]; 2) контекст, в котором происходит пропаганда; 3) Определение структуры пропагандистской организации; 4) Четкое определение целевой аудитории. Как отмечает Г.Г. Почепцов данный аспект является весьма важным для "ведения пропагандистской кампании". Данный аспект является также важным и для газетных текстов, поскольку от направленности текстов будет зависеть и смысловое, а также эмоционально-оценочное наполнение текста. 5) Разнообразии техники (например, фотографии, карикатуры и т.д.) 6) реакция аудитории на технику воздействия; 7) эффект оценки. [3, с. 388–393]

А.Н. Баранов, говоря о теории воздействия, отмечает, что в плане прагматики речи можно говорить о языковом манипулировании, которое зачастую выражается в "не-пропозициональных" способах искажения истины, основанных на возможности вариативной интерпретации действительности средствами языка" [1]. К такой вариативной интерпретации действительности автор относит "введение в заблуждение", "полуправду", "умолчание" [1]. Об этом также пишет И.Е. Шейгал в своей монографии, посвященной политическому дискурсу, в которой исследователь упоминает о двух шкалах искажения информации: 1) сообщение о факте – недоговаривание – полное умолчание и 2) правда (полное соответствие фактам) – частичное искажение – откровенная ложь. В связи с этим автор говорит о наиболее распространенных моделях смещения прагматического фокуса: например, аморальный поступок – благородный мотив, принуждение – свободный выбор и т.д. [4, с. 191–217] А.Н. Баранов выделяет несколько механизмов языкового воздействия, которые проявляются на фонетико-фонологическом уровне, лексическом уровне, синтаксическом уровне, на уровне способов организации текста. [1]

На основе вышесказанного рассмотрим лексические средства, использованные в дополнительных источниках воздействия на реципиента для формирования его мнения – викторинах или quizzes на материале электронного варианта американского газетного издания *The Christian Science Monitor*, а также сделаем предположение относительно того, каким образом они могут воздействовать на восприятие информации реципиентом, т.е. обычным читателем.

Данные викторины представлены в виде ряда вопро-

сов, к которым дается несколько ответов; среди них нужно выбрать верный. После того как читатель выбрал ответ, появляется результат (верно или неверно (correct / incorrect)), а также комментарий к ответу, т.е. почему выбранный ответ верен или нет. Эти викторины нацелены на то, чтобы с одной стороны развлечь читателя, поскольку ему может стать интересна игра, в которой можно проверить свои знания в предлагаемой области, а с другой – просветить его, дать ему более глубокие знания относительно определенной темы. При этом стоит отметить, что помимо новой информации на читателя оказывается довольно сильное воздействие, поскольку в текстах викторин, а также комментариев к ответам зачастую используются эмоционально-оценочные и экспрессивные средства, призванные внушить реципиенту определенную точку зрения.

Как уже было сказано, ссылки на викторины даются в тексте статьи, как бы разбивая ее на две части. Это делается для того, чтобы дать читателю больше информации (как фактической, так и оценочной) относительно описываемой в статье проблемы. Например, при прочтении статей *The Christian Science Monitor* на тему сирийского конфликта в тексте *Marines sent to Syria. Can US withstand pull of expanded military conflict?* (Морские силы отправлены в Сирию. Смогут ли США противостоять напряженности распространившегося военного конфликта?) [8] читателю предлагается пройти тест-викторину на знание истоков возникновения конфликта в Сирии (*How well do you understand the conflict in Syria?*) (Насколько хорошо вы понимаете конфликт в Сирии?) [5]. Один из первых вопросов на данную тематику касается принадлежности главы Сирии и его окружения к алавитскому вероисповеданию, которое в вариантах ответа называется "шиитской сектой" (Shiite Muslim sect). Алавизм, действительно, является одной из ветвей шиизма, но при этом создается ощущение, что Б. Асад, возможно, не совсем законно занимает пост президента страны, особенно если принять во внимание, что большинство населения является суннитами, о чем читатель уже узнал в предыдущем вопросе [5]. Тем более в значении слова *sect* – *a group of people with somewhat different religious beliefs (typically regarded as heretical) from those of a larger group to which they belong* [14] (группа людей, имеющая несколько отличающиеся религиозные верования (обычно считающиеся еретическими) от более крупной религиозной группы, к которой они принадлежат), присутствует намек на незаконность существования той или иной религиозной группы, в то время как вполне возможно было бы употребить более нейтральные синонимы слова *sect*: *religious group, faith community* (религиозная группа, религиозное сообщество) и др.

В следующем вопросе *Who is fighting on the side of Bashar al-Assad in the Syrian civil war?* (Кто сражается на стороне Башара Асада в гражданской войне в Сирии?)

правильным ответом является "Россия, Иран, Хезбола". В комментарии к данному ответу написано: *Iran and Hezbollah have deployed forces on behalf of their Shiite ally Bashar al-Assad* (Иран и Хезболла разместили войска от лица своего шиитского союзника Б. Асада), т.е. здесь опять подчеркивается разница между шиитами и суннитами (поскольку Иран и Хезболла исповедуют шиизм) и, соответственно, возможную незаконность занимаемого поста правящей партией. Далее после двух вопросов на более отвлеченные темы авторы викторины вновь возвращаются к тому, что партия Б. Асада незаконно находится у власти: *How did Hafez al-Assad, Syrian President Bashar al-Assad's father, come to power?* (Как Хафез Асад, отец сирийского президента Б. Асада, пришел к власти?). Правильным вариантом ответа является то, что отец Б.Асада пришел к власти после трех государственных переворотов или *coups*, где слово *coup* означает а *sudden, violent, and illegal seizure of power from a government* [11], (т.е. внезапный, насильственный и нелегальный захват власти у правительства), которое несет в себе отрицательный оттенок значения в связи с насильственностью и нелегальностью действий. Эта информация подводит читателя, воспитанного на американских демократических ценностях, к выводу о том, что нынешний конфликт в Сирии начался по вполне естественным причинам: до государственного переворота в 1963 г. страной руководила партия Ахмада аль-Хатиба, исповедовавшего суннизм, т.е. партия, относящаяся к той же религии, что и большая часть населения страны, после – к власти пришли шииты, т.е. здесь подчеркивается, что в данном конфликте могут иметь место, в том числе, религиозные разногласия.

Следующий вопрос звучит, как *In which Syrian town did the first protests against the Syrian government occur?* (В каком сирийском городе имели место первые протесты против сирийского правительства?) На первый взгляд кажется, что вопрос касается только географии, т.е. того места, где начались первые протесты. Однако в комментарии к этому вопросу мы читаем следующее, где помимо самого города указывается причина, по которой начались протесты: *The first protests in Dara'a, Syria, followed a pattern of pro-democracy protests against governments across the Middle East. The government arrested peaceful protesters on March 16, 2011, and violence soon followed* (Первые протесты в Дарья, Сирия, последовали после про-демократических протестов, прошедших по всему Ближнему востоку, против правительств. Правительство Сирии арестовало мирных протестующих 16 марта 2011 г., вскоре протесты них последовали насильственные действия). Поскольку режим Б.Асада в США считается авторитарным, то в шкале ценностей "хорошо-плохо" американца про-демократические протесты находятся на отметке "хорошо", а арест мирных протестующих и последующее насилие – на отметке "плохо". Слово *peaceful*, т.е. мирный (*of a person*) *inclined to avoid conflict* [12] ((о че-

ловеке) склонный к избеганию конфликтов)), определяющее протестующих содержит в себе положительную оценочную коннотацию и призвано вызвать сочувствие читателя к людям, которых правительство арестовало ни за что, по мнению газеты. В отношении урегулирования конфликта в комментарии к следующему вопросу говорится, что Турция предложила Б. Асаду прекратить насилие (*stop using violence*.), что также говорит читателю об авторитарности режима сирийского лидера и формирует негативное отношение к действиям президента Сирии.

Далее говорится о реакции Б. Обамы на действия сирийского президента в вопросе *When did President Obama first officially say that Syrian President Bashar al-Assad must step down?* (Когда президент Обама впервые официально заявил, что президент Сирии Б. Асад должен сложить свои полномочия?). В комментарии к этому вопросу приводится цитата Б. Обамы, где употребляются следующие лексические единицы: ... *President Assad must lead a democratic transition or get out of the way* (Президент Асад должен осуществлять демократический переход или уйти прочь); *For the sake of the Syrian people, the time has come for President Assad to step aside* (Пришло время Б. Асаду сложить свои полномочия ради сирийского народа). Неоднократное использование глагола *must*, который имеет весьма сильное модальное значение должествования, явно передает читателю негативное отношение американского президента к сирийскому лидеру, а также отражает позицию самой газеты. Употребление синонимов *to step down, step aside* (уйти с поста), а также использование ЛЕ *to get out of the way*, которая означает (*of a person*) *no longer an obstacle or hindrance to someone's plans* [13] ((о человеке) больше не представляющий преграды или препятствия для чьих-либо планов), имеющей сильное отрицательное коннотативное значение, призваны убедить читателя в необходимости ухода Б.Асада с поста президента. Сама структура предложения, выраженная в виде ультиматума, где союз *or* (или) обозначает не только альтернативу выбора, но также передает некоторую степень угрозы, показывает, что действующий президент Сирии является препятствием на пути создания демократического строя в стране "во имя сирийского народа" в американском понятии.

Утверждение о незаконности нахождения Б. Асада на посту президента, а также информация об отсутствии демократии при его режиме подводят читателя к вопросу о правомерности вмешательства США во внутренние дела Сирии, где "красной чертой" или "red line", что означает а *statement, typically by a government, of acts that they regarded as unacceptable and will respond to* [9] (заявление, сделанное, как правило, правительством о действиях, которые расцениваются как неприемлемые и на которые необходимо ответить), для США становится "использование Сирией химического оружия", что запрещено ООН: *The Syrian government crossed President*

Obama's so-called "red line" when it did what, according to the US? (Сирийское правительство преступило так называемую "красную черту" президента Обамы, когда согласно США оно что сделало?). Из данного вопроса видно, что составители викторины довольно осторожно обвиняют Сирию в использовании химического оружия, добавляя ссылку на третий источник (*according to the US*), тем самым дистанцируясь от слов президента страны, поскольку факт использования химического оружия правительством Сирии для подавления протестов до сих пор не доказан. Однако уже в комментарии к вопросу степень уверенности в вышеуказанном факте начинает возрастать, и в первом же предложении мы читаем: *President Obama established the "red line" in the Syrian civil war to be the use of chemical weapons, meaning it would compel the US to intervene* (Президент Обама установил "красную черту" в гражданской войне в Сирии, которой является использование химического оружия, что означает, что США будут вынуждены вмешаться). Несмотря на то, что в этом предложении прямо не говорится об использовании запрещенного оружия, мы можем увидеть причинно-следственную связь: "использование химического оружия означает то, что США будут вынуждены вмешаться". Тот факт, что американские войска уже находятся на территории Сирии уже говорит читателю о том, что, скорее всего, Сирия использовала это оружие, а употребление *LE to compel*, означающей *force or oblige (someone) to do something* [10] (вынудить обязать кого-либо сделать что-либо) оправдывает присутствие американских военных в государстве. После этого дается историческая справка, еще раз оправдывающая действия американского правительства, где речь идет о том, что запрет на использование химического оружия основан на Женевском протоколе 1925 года, а также то, что Сирией было подписано и ратифицировано соглашение на запрет хранения и производства оружия на Конвенции о запрещении химического оружия 1993 г. Следовательно, этим подтверждается, что действия американского правительства вполне законны.

Если в предыдущем вопросе мы видим осторожное утверждение о том, что Сирия, возможно, использовала химическое оружие, то уже другом вопросе мы читаем следующее: *When did Syria first start acquiring chemical weapons and from whom?* (Когда Сирия впервые начала приобретать химическое оружие и у кого?), т.е. здесь степень уверенности в том, что использование химического оружия имело место, повышается посредством коммуникативно-прагматического эффекта, где через слово *acquire* (приобретать что-либо) мы понимаем, что это оружие у Сирии все-таки было и она его, скорее всего, использовала. В результате этого негативное отношение к правительству Сирии может возрасти.

В следующем вопросе уже обсуждается роль России в сирийском конфликте: *Which country has been Syria's*

biggest ally in the United Nations Security Council? (Какая страна является ближайшим союзником Сирии в Совете Безопасности ООН?), в котором верным вариантом ответа является Россия. В комментарии к этому вопросу говорится следующее: *Russia repeatedly blocked US efforts to coordinate various measures on Syria through the UN in the early years of the conflict. In part, Russia's pro-Syrian position can be chalked up to a power play against the US... Syria hosts Russia's only naval base on the Mediterranean, and Russia pulls in billions from arms sales to Syria.* (Россия неоднократно блокировала усилия США в самом начале конфликта по координированию различных мер по Сирии через ООН. Отчасти российскую просирийскую позицию можно записать на счет демонстрации силы против США... В Сирии находится единственная военно-морская база на Средиземноморье, к тому же Россия получает миллиарды от продажи оружия в Сирию) *Использование LE repeatedly blocked US efforts, be chalked up to a power play against the US, pulls in billions from arms sales to Syria* отражает отрицательную оценку в адрес России, в связи с ее поддержкой правительства Сирии. Утверждение о том, что Россия препятствует США координированию конфликта, а также то, что Россия, как сказано в тексте, "наживается" от продаж оружия в Сирию вызывает у американского читателя, уже получившего представления о том, что действия Америки в отношении Сирии правы, негативное отношение к действиям России.

Далее викторина вновь возвращается к действиям отца Б.Асада и его жестокости в отношении восстания против правительства группировки Братьев-масульман, которая сейчас во многих странах, в том числе и в России, считается террористической. Это восстание было подавлено правительственными войсками, в результате чего погибло до 20 тысяч человек: *How did the 1982 Muslim Brotherhood uprising in the Syrian city of Hama end?* (Как закончилось восстание братьев-масульман в сирийском городе Хама в 1982 г.?). В комментарии это событие называют бойней (*massacre*): *The Hama massacre is cited as an example of how far the Syrian government will go to maintain power* (Бойня в Хаме является примером того, насколько далеко зайдет сирийское правительство, чтобы удержать власть). Слово *massacre* имеет отрицательную оценочную коннотацию и, соответственно, вызывает негативное отношение к действиям правительства и сочувствие к погибшим людям.

Таким образом, мы видим волнообразную структуру политической пропаганды в викторине, где на первый взгляд нейтральные фактические вопросы о конфликте в Сирии, сменяются оценочными суждениями, нацеленными на то, чтобы читатель разделил точку зрения газеты по обсуждаемому вопросу, после чего вновь идут нейтральные вопросы. При этом практически каждый последующий вопрос, несмотря на кажущуюся несистемность (например, вопрос об ИГИЛ [6] сменяется вопросом о жене

президента Сирии [7]), логически вытекает из предыдущего, подготавливая читателя к восприятию новой информации, содержащей в себе пропагандистскую оценку.

После прохождения данной викторины у читателя останется следующая информация: большинство жителей Сирии являются суннитами, в то время как правительство Сирии принадлежит к секте аллавитов, что уже может показаться читателю неправомерным. Причем правящая партия пришла к власти путем государственного переворота, т.е. не демократическим и незаконным путем. В нынешнем конфликте сирийское правительство, скорее всего, применяло химическое оружие против своего же народа, с целью подавить антиправительственные выступления, что является преступлением против человечности. Следовательно, вооруженное вмешательство США в этот конфликт закономерно и не нарушает международных прав. Россия выступает на стороне правительства Сирии, преследуя при этом свои, в том числе экономические, интересы, следовательно, ее действия не

совсем правомерны. Таким образом, в результате структуры составления вопросов, нацеленных на формирование определенного мнения у реципиента, а также употребления эмоционально-оценочной лексики у читателя может сформироваться отрицательное отношение к действиям сирийского правительства и его союзников.

В данной статье был рассмотрен один из наиболее ярких примеров осуществления политической пропаганды. Разумеется, в газете существует множество подобных викторин, затрагивающих самые разные темы, которые требуют отдельного исследования.

Таким образом, рассмотренные викторины призваны вызвать интерес у читателя, т.е. проверить свои знания на предложенную тематику, просветить, т.е. дать новую, возможно, ранее не известную информацию в комментариях, а также через эту информацию вызвать у реципиента определенное отношение к описываемым событиям посредством использования определенных стилистических, лексических и синтаксических средств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику. [Электронный ресурс]. URL: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKewjN5_3XpYHTAhVqSZoKHZtkAMgQFgghMAE&url=http%3A%2F%2Flinguistics-online.narod.ru%2Fbaranov-prikladnaja_lingvistika.doc&usq=AFQjCNEKdbc7a5_P-gwLnIIC8FLOVkbDjA&bvm=bv.151426398,d.bGg&cad=rjt (дата обращения: 02.03.2017)
2. Дейк ван Т.А. Познание. Язык. Коммуникация. – Б: БГК им. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.
3. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – К.: Ваклер; М.: Рефл-бук, 2001. – 656 с.
4. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: Монография. М. – Волгоград : Перемена, 2000. – 367 с.
5. Quiz: How well do you understand the conflict in Syria– [Электронный ресурс]. URL: <http://www.csmonitor.com/World/2015/1124/How-well-do-you-understand-the-conflict-in-Syria-Take-our-quiz/Sunni-majority> (дата обращения: 10.03.2017)
6. Quiz: How well do you understand the conflict in Syria– [Электронный ресурс]. URL: <http://www.csmonitor.com/World/2015/1124/How-well-do-you-understand-the-conflict-in-Syria-Take-our-quiz/ISIS> (дата обращения: 10.03.2017)
7. Quiz: How well do you understand the conflict in Syria– [Электронный ресурс]. URL: <http://www.csmonitor.com/World/2015/1124/How-well-do-you-understand-the-conflict-in-Syria-Take-our-quiz/Asma-al-Assad> (дата обращения: 10.03.2017)
8. LaFranchi H. Marines sent to Syria. Can US withstand pull of expanded military conflict– [Электронный ресурс]. URL: <http://www.csmonitor.com/USA/Foreign-Policy/2017/0313/Marines-sent-to-Syria-Can-US-withstand-pull-of-expanded-military-conflict> (дата обращения: 10.03.2017)
9. Macmillan Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/red-line> (дата обращения: 12.03.2017)
10. Oxford English Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/compel> (дата обращения: 10.03.2017)
11. Oxford English Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/coup> (дата обращения: 10.03.2017)
12. Oxford English Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/peaceful> (дата обращения: 10.03.2017)
13. Oxford English Dictionary [Электронный ресурс]. URL: https://en.oxforddictionaries.com/definition/out_of_the_way (дата обращения: 10.03.2017)
14. Oxford English Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/sect> (дата обращения: 10.03.2017)

© О.В. Альгина, (olga.alg@yandex.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ИНСТИТУТ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ

негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования

Реклама

Традиции. Инновации. Успех!

МИБО

ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО ТИПА КАК СПОСОБ СИСТЕМНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ (на примере ЛФП "Литература")

LEXICO-PHRASEOLOGICAL FIELD
OF TERMINOLOGICAL TYPE
AS A METHOD OF SYSTEM
ORGANIZATION OF LANGUAGE UNITS
(on the example of LFP "Literature")

Xu Bingjie

Annotation

The article deals with the lexical-phraseological field (LFP) "Literature" in the Russian language. It is emphasized that this field has features due to its terminological nature. However, the existence of strong paradigmatic links between lexemes and phrases that make up the LFP, prove the applicability of the field approach to terminology and the action of general laws of the systemic nature of language in a system of terms.

Keywords: language system, field approach, lexico-phraseological field, terminology, "Literature".

Бинцзе Сюй

Аспирант,

Московский педагогический
государственный университет

Аннотация

В статье рассмотрено лексико-фразеологическое поле (ЛФП) "Литература" в русском языке. Подчеркивается, что данное поле имеет особенности, обусловленные его терминологическим характером. Однако наличие прочных парадигматических связей лексем и фразем, составляющих ЛФП, доказывают применимость полевого подхода к терминологии и действие общих законов системности языка в системе терминов.

Ключевые слова:

Система языка, полевой подход, лексико-фразеологическое поле, терминология, "Литература".

Представление о системности языка сложилось в лингвистике в XIX–XX веках и связано с именами русско-польского лингвиста И.А. Бодуэна де Куртэна [4] и швейцарского языковеда Фердинанда де Соссюра [11]. В соответствии с системным подходом язык представляет собой строго упорядоченную систему единиц, связанных двумя типами отношений – парадигматическими (отношениями сходства семантики и внешней формы) и синтагматическими (отношениями сочетания с другими языковыми единицами в потоке речи).

Следствием системного подхода к языку стала концепция полевой организации языковых единиц – объединения их в поля. У истоков разработки полей находятся исследования немецких лингвистов Й. Трира [16] и В. Порцига [15], французского учёного Г. Маторэ [14], швейцарского языковеда Ш. Балли [1] и др. В российском языкознании теорию поля разрабатывали Ф.П. Филин [12], Л.М. Васильев [7], А.В. Бондарко [5] и др. Одним из основных понятий теории поля стало понятие лексико-семантического поля как совокупности лексических единиц, выражающих единую семантику. Однако данное понятие не предполагало в качестве обязательного включения в поле фразеологических единиц – неотъемлемой

части лексико-фразеологического яруса системы языка. Начиная с 60–70-х годов XX века в российской лингвистике начинает разрабатываться понятие лексико-фразеологического поля (ЛФП). Его исследованию в современном языкознании уделяют внимание такие лингвисты, как Н.А. Белова [2], Т.А. Бердникова [3], М.В. Волнакова [8] и др. Рассмотрев данные ими определения ЛФП, мы сформулировали собственную дефиницию и понимаем ЛФП как совокупность лексических и фразеологических единиц, объединённых семантически и представляющих в языке какое-либо явление действительности.

В процессе разработки различных ЛФП в российском языкознании актуальным стал вопрос о полях, компонентами которых являются термины. Применяя полевой подход к терминологии, исследователи столкнулись с рядом отличий терминов от других лексических единиц, среди которых – более тесная связь с явлением действительности, слабо выраженная многозначность, лимитированность парадигматических связей терминов и др. Появились даже предположения о том, что термины ограничены в системных связях [9]. Однако сегодня большинство исследователей рассматривают терминологические системы как полноценные элементы лексико-фразеологи-

ческой системы языка. Проанализирован ряд терминосистем: Р.Р. Юсупова рассматривает систему терминов уголовного права [13], Т.С. Борщевская – терминосистему "Менеджмент" [6]. Однако данные исследования немногочисленны, и ЛФП "Литература" пока не вошло в круг внимания лингвистов.

Цель статьи – проанализировать поле "Литература" как лексико-фразеологическое поле терминологического типа в русском языке. Материалом для исследования стал "Литературный энциклопедический словарь", изданный в 1987 году под общей редакцией В.М. Кожевникова и П.А. Николаева [10].

На парадигматическом уровне в ЛФП выделяются разнообразные группировки слов, связанных парадигматическими отношениями – отношениями равенства, которые основаны на сходстве семантики и, в меньшей степени, формы. Это тематические группы (ТГ), лексико-семантические группы (ЛСГ); слова, связанные родо-видовыми отношениями, синонимы, различные значения многозначного слова, антонимы, омонимы и др.

В структуре ЛФП "Литература" можно выделить несколько тематических групп (ТГ): "Литературные методы", "Роды литературы", "Жанры литературы", "Создатели литературных произведений", "Сюжет произведения" и др. К примеру, ТГ "Сюжет произведения" включает такие термины, как "экспозиция", "завязка", "интрига", "узnavание", "кульминация", "катастрофа", "развязка" и др.

Наблюдается объединение компонентов ЛФП "Литература" в лексико-семантические группы (ЛСГ). Выделяются ЛСГ "Литературоведение" "Стихосложение", "Фольклор" и др. К примеру, в ЛСГ "Фольклор" входят названия фольклорных жанров ("загадка", "колодийка", "легенда", "песня", "сказка" и др.), синонимические ряды ("фольклор" – "устное народное творчество", "народная словесность"), наименования фольклорных сказителей ("баян" ("баян"), "басенник", "хафиз" и др.) Один и тот же термин может относиться к нескольким ЛСГ. Например, слово "фольклористика" входит в ЛСГ "Литературоведение" и ЛСГ "Фольклор".

Единицы (термины), входящие в ЛФП "Литература", связаны многоступенчатыми родо-видовыми отношениями, что обуславливается характером отношений единиц в терминологической системе. К примеру, родовое наименование "литература" соотносится с видовыми наименованиями, обозначающими виды литературы в зависимости от того, где, в каком государстве, на каком языке, каким народом эта литература создавалась, – "английская литература", "ангольская литература", "античная литература" и др. Некоторые из этих разновидностей, в свою очередь, делятся на типы, например, "античная

литература" – "греческая древняя литература", "римская литература", "эллинистическая литература". То есть наименование, которое является видовым по отношению к одному термину, становится родовым по отношению к другому (другим).

Среди видовых наименований литератур разных народов и стран можно выделить термины, называющие литературы на живых языках ("армянская литература", "арабская литература", "японская литература" и др.), и термины, именующие литературы на мёртвых языках ("античная литература", "арамейская литература" и др.). Здесь мы видим деление на тематические группы в зависимости от наличия семы 'живой язык' / 'мёртвый язык' в семантической структуре терминов. Кроме того, в ряде данных терминов выделяются сема 'народ России' ("мордовская литература", "кабардинская литература", "калмыцкая литература" и др.); сема 'религия' ("христианская литература", "исмаилитская литература", "буддийская литература" и др.); сема 'политика' ("чартистская литература" и др.).

Вообще семы противоположной семантики 'живой' – 'существующий в настоящее время' и 'мёртвый' – 'утраченный, ушедший в прошлое' актуальны для многих компонентов ЛФП "Литература". Они наблюдаются в ТГ "Жанры", где выделяется целая группа наименований жанров античной, средневековой западноевропейской, древнерусской литературы, которые не используются в современной литературе, – "кондак", "моралите", "хождение", и др. Эта семантическая особенность связана с богатой историей литературы, насчитывающей несколько тысячелетий. Каждый из этапов, каждое из явлений истории литературы нашли своё отражение и закрепление в лексике ЛФП "Литература".

Ещё одна сема, актуальная для значительного количества элементов ЛФП "Литература", – 'русский' ('имеющий отношение к русской литературе), а также её антоним – сема 'не русский' ('не имеющий отношение к русской литературе'). Наличие второй семы означает экзотичность явления для русской культуры. Это может быть жанр ("кабуки" – традиционный жанр японской литературы), стихотворная форма ("туиг" – форма классической тюркоязычной поэзии), литература народа, мало известного российскому читателю ("камлущийская литература", "камерунская литература"), названия сборников литературных произведений ("кансьонеро" – сборник любовной и сатирической поэзии Испании и Португалии) и т. п. При рассмотрении терминосистем, функционирующих в различных языках, актуализируются соответствующие семы тех же самых терминов. То есть для лексем и ФЕ русского ЛФП "Литература" актуальна сема 'русский', которая станет второстепенной, если данное ЛФП (с тем же составом компонентов) рассматривать в другом языке.

Родо-видовые цепочки встречаются в различных сегментах ЛФП "Литература", они могут касаться ТГ "Роды литературы": "род литературы" – "драма" – "монодрама"; ТГ "Жанры литературы": "жанр" – "сага" – "ирландская сага"; "жанр" – "поэма" – "ирои-комическая поэма" и др. В ТГ "Жанры литературы" третий элемент цепочки связан, как правило, с какой-то страницей истории литературы, вызвавшей формирование разновидности жанра в определённых национальных, исторических или культурных условиях.

Ещё один тип объединений в ЛФП "Литература" – различные значения многозначных терминов. Для терминологии существование лексико-семантических вариантов у слова – явление гораздо более редкое, чем для нетерминологической лексики. Однако общие законы языка, вызывающие обязательное появление у лексемы с течением времени вторичных значений, действуют и в терминологической системе. Приведём пример многозначного термина – "ирония". В "Литературном энциклопедическом словаре" он имеет два значения: "1) в стилистике – выражающее насмешку или лукавство иносказание, когда слово или высказывание обретают в контексте речи значение, противоположное буквальному смыслу или отрицающее его, ставящее под сомнение" и "2) в эстетике – вид комического, идейно-эмоциональная оценка, элементарной моделью или прообразом которой служит структурно-экспрессивный принцип речевой, стилистической иронии" [10, с. 131]. Мы видим сходство данных значений ("ирония" во втором смысле восходит к "иронии" в первом) и в то же время кардинальные различия: термин обозначает явления, относящиеся к разным сферам (стилистике и эстетике). По сути это два различных термина, по этимологическим причинам имеющие одинаковую внешнюю оболочку. Полисемантические слова в терминологической системе в большей степени отдаляются друг от друга семантически, чем нетерминологические лексемы.

Многозначное слово может быть термином только в одном своём значении. Например, лексема "утопия" обозначает 'идеальный общественный строй' (в этой семантике происходит метафоризация, и с помощью данного слова начинают называть что-то нереальное, несуществующее) и 'жанр художественной литературы'. Для конкретизации семантики термина к нему добавляется соответствующее определение или дополнение: "литературная утопия". Формируется ФЕ терминологического характера: "стилистические фигуры", "форма и содер-

жание литературы", "формализм в литературе", "художественный характер", "художественное время" и др. Не все данные термины становятся фразеологизмами в общепринятом смысле. Некоторые сочетания нестабильны, например, термины "утопия", "фигура" и др. часто используется в специальной литературе без второго компонента (соответственно "литературная", "стилистическая"), так как само место применения (учебник, научная статья) диктуют определённость в выборе значения. Другие обороты более устойчивы: "художественное время", "художественное пространство", хотя также допускают изолированное употребление ключевого компонента.

От значений многозначного слова необходимо отличать омонимы, которые также внешне одинаковы, но значения которых различаются полностью, не имеют общего. Один из таких примеров в структуре ЛФП "Литература" – термин "троп", в первом значении являющийся наименованием формы средневековой литургической поэзии, в во втором, более распространенном, – обозначающий стилистический способ преобразования семантики, средство художественной выразительности.

В системе терминов ЛФП "Литература" также есть синонимы. Особенностью синонимических рядов является преобладание в их структуре двукомпонентности, причём чаще всего один термин имеет древнегреческое или латинское происхождение, а второй является русским, как правило, калькой первого ("полисиндетон" – "многосоюзи", "асиндетон" – "бессоюзи"). Калькирование при образовании синонимов такого типа не обязательно, может быть использовано такое слово соответствия корней разных языков ("катрен" – "четверостишие"). Кроме того, оба синонима могут быть заимствованными: "атрибуция" – "эвристика". Синонимами могут быть слово и фразеологизм: "буколическая поэзия" – "буколика".

Итак, общность лексических значений лексем и фразем, входящих в лексико-фразеологическое поле "Литература", принадлежность их к одной тематической сфере, а также образование с их помощью парадигматических группировок слов (лексико-семантических групп, тематических групп; лексем и фразем, связанных родо-видовыми отношениями; значений многозначного слова, омонимов, синонимов и др.) указывают на стабильный характер данного ЛФП, устойчивые ассоциативные связи между лексемами и фраземами, входящими в его состав.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1955. 416 с.
2. Белова Н.А. Определение лексико-фразеологического поля и логические признаки его идентификации // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 4. С. 150–152.

3. Бердникова Т.А. Лексико-фразеологическое поле соматизмов (на материале архангельских говоров): Автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. М., 2000. 20 с.
4. Бодуэн де Куртенэ И.А. Фонология (1899) // И.А. Бодуэн де Куртенэ. Избранные труды по общему языкознанию. В 2 т. Том I. М.: Изд-во АН СССР, 1963. С. 353–361.
5. Бондарко, А.В. Функциональная грамматика. Л.: Наука, 1984. 133 с.
6. Борщевская Т.С. Термины и терминоиды в лексико-семантическом поле "Менеджмент": Автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. СПб., 2011. 22 с.
7. Васильев Л.М. Теория семантических полей // Вопросы языкознания. 1971. № 5. С. 105–113.
8. Волнакова М.В. Особенности формирования синонимических рядов в рамках лексико-фразеологического поля // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2011. № 1. С. 11–18.
9. Даниленко В.П. Русская терминология: опыт лингвистического описания. М.: Наука, 1977. 246 с.
10. Литературный энциклопедический словарь / Под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. Редкол.: Л.Г. Андреев, Н.И. Балашов, А.Г. Бочаров и др. М.: Сов. энциклопедия, 1987. 752 с.
11. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию; пер. с франц. А.А. Холодовича. М.: Прогресс, 1977. 696 с.
12. Филин Ф.П. О лексико-семантических группах слов // Езиковецки изследования в чест на акад. Ст. Младенов. София, 1957. С. 524–538.
13. Юсупова Р.Р. Концептуальная карта ядра семантических полей английских и русских терминов уголовного права: Автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Уфа, 2010. 26 с.
14. Matore G. Le Vocabulaire et la Societe sous Louis-Philippe. Geneve – Lille, 1951. 369 p.
15. Porzig W.W. Wesenhafte Bedeutungsbesichungen // Beitrage zur Geschichte der deutsche Sprache und Literatur. 1934. P. 70–97.
16. Trier H. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Heidelberg, 1931. Bd.1. Vol. 41. 397 p.

© Сьюй Бинцзэ, (muza2323@yandex.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



Московский педагогический государственный университет

ПРОДВИЖЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА И ОБРАЗОВАНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ

PROMOTION OF RUSSIAN LANGUAGE AND EDUCATION IN RUSSIAN THROUGH THE DEVELOPMENT OF THE VOLUNTEER MOVEMENT

*E. Vermenskaya
N. Klimova*

Annotation

The state of the Russian language in recent years is alarming due to the fact that the younger generation does not fully understand the norms of the Russian language, the basics of the culture of speech. Active communication in social networks demonstrates a poor speech culture, a weak level of knowledge of spelling and punctuation. In these conditions, the need for active action against the impoverishment of the lexical vocabulary, the decline of linguistic culture comes to the forefront. People who are not indifferent to this issue: philologists and volunteers directly participating in this type of communication can act as the main force in the struggle against the distortion of the Russian language.

Keywords: philology, speech culture, instruction in Russian, volunteering, promotion of the Russian language and education in Russian.

Верменская Елена Александровна

К.п.н., доцент,

*Институт сервиса, туризма и дизайна
(филиал) СКФУ в г. Пятигорске*

Климова Наталья Юрьевна

К.и.н., доцент,

*Институт сервиса, туризма и дизайна
(филиал) СКФУ в г. Пятигорске*

Аннотация

Состояние русского языка в последние годы вызывает тревогу в связи с тем, что молодое поколение недостаточно владеет нормами русского литературного языка, основами культуры речи. Активное общение в социальных сетях демонстрирует низкую речевую культуру, низкий уровень развития речевой интуиции, знания орфографии и пунктуации. В данных условиях на первый план выходит необходимость осуществления активных действий против обнищания лексического запаса, снижения языковой культуры. Неравнодушные люди, филологи, волонтеры, являющиеся непосредственными участниками данного вида общения, могут выступить в качестве основной действующей силы в борьбе с искажением русского языка.

Ключевые слова:

Филология, культура речи, обучение на русском языке, волонтерство, продвижение русского языка и образования на русском языке.

Русский язык – один из наиболее развитых и совершенных. Он являлся языком народа с героической историей, выдающимися достижениями в науке, культуре, общественной мысли, литературе. Во всех сферах деятельности на территории РФ и бывших союзных республик очевиден вклад русского языка как средства общения, как формы национальной культуры.

Русский язык был и остается языком межнационального общения, посредством которого преодолевается языковой барьер между представителями разных этносов внутри одного многонационального государства [4].

Изучение русского языка как государственного является одним из главных условий обеспечения единства образовательного и культурного пространства полиэтнической и многоязычной России, необходимым фактором реализации гражданами Российской Федерации конституционного права на образование.

На современном этапе развития международных отношений поддержка и продвижение русского языка в России и многих зарубежных странах имеют для Российской Федерации особое значение, поскольку на рубеже XX – XXI вв. проявились и продолжают сохраняться тревожные тенденции снижения интереса к русскому языку и сужения сфер его применения [3]. Актуальность продвижения обусловлена тем, что в языке сосредоточен и представлен весь исторический опыт народа: состояние языка свидетельствует о состоянии самого общества, его культуры и менталитета. Сохранение языка, забота о его дальнейшем развитии и обогащении – гарантия сохранения и развития русской литературы, культуры как в России, так и за ее пределами. Каждый гражданин Российской Федерации вне зависимости от его социального статуса несет ответственность за состояние языка своей страны, своего народа. Для выполнения гражданского долга, осознанного и активного участия в формировании языковой политики, необходимо развивать чувство личной ответственности перед бу–

душными поколениями за сохранение русского языка, литературы и культуры.

В настоящее время поднимаются вопросы сохранения культуры, целостности русского языка, упрочение его позиций как одного из ведущих мировых языков. Для решения этой проблемы необходима не только поддержка со стороны государства, но и активное участие большого количества неравнодушных людей, готовых встать на защиту русского языка. Становится очевидной необходимость проведения комплекса мероприятий, пропагандирующих волонтерское движение, направленное на сохранение целостности русского языка, его распространение в качестве средства международного диалога.

В Российской Федерации в целях изменения данной ситуации разработан и реализуется комплекс мер, направленных на поддержку и укрепление позиций русского языка в мире, содействие соотечественникам, проживающим за рубежом, в сохранении этнокультурной и языковой идентичности, получении доступа к российскому образованию, российской науке и культуре. Это способствует определенной стабилизации ситуации, а в отдельных странах и регионах мира – возрождению и росту интереса к изучению русского языка.

В соответствии с "Концепцией государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом (утв. Президентом РФ 3 ноября 2015 г.)" защита и продвижение русского языка в России и в ряде иностранных государств осуществляются по следующим приоритетным направлениям:

а) популяризация и поддержка изучения русского языка как одного из основных языков мира, важного элемента мирового культурного разнообразия, государственного языка России;

б) сохранение статуса русского языка как языка межгосударственного и межнационального общения;

в) поддержка русского языка в целях сохранения этнокультурной и языковой идентичности соотечественников, проживающих за рубежом [1].

Особую значимость приобретает продвижение русского языка и образования на нем в регионе СКФО. На этнографической карте Российской Федерации Северный Кавказ отличается своим многоцветьем. Эта территория населена разными по языку и культуре народами: адыго-абхазская группа (абазины, адыгейцы, кабардинцы, черкесы), тюркская группа (балкарцы, карачаевцы, кумыки, туркмены, ногайцы), нахская группа (ингуши, чеченцы), дагестанская группа (аварцы, даргинцы, лезгинцы, лакцы, табасараны и т.д.), славянская группа (русские, украинцы, белорусы), иранская группа (осетины), а также армяне, греки, евреи, казахи и т.д.

В жизни этих народов происходили события, связанные с непосредственными контактами этносов и этнических групп. Укреплению взаимосвязей народов Северного Кавказа способствовал русский язык. В настоящее время русский язык оказывает влияние на культурное взаимодействие народов СКФО, накладывает отпечаток на особенности их самоидентификации. Русский язык является проводником в пространство литературы, науки и мировой культуры.

Русский язык является мощным средством регуляции деятельности людей в различных сферах, поэтому совершенствование речевого поведения личности, овладение богатством русского языка, культурой речи – важная и актуальная задача.

Состояние русского языка в настоящее время определяется рядом факторов:

1. Расширенный состав участников коллективной коммуникации: вследствие приобщения различных слоев населения к роли ораторов, журналистов-блогеров. Возможность высказывать свое мнение, выступать публично имеют тысячи людей с разным уровнем речевой культуры.

2. В средствах массовой информации резко ослабляются цензура и автоцензура, ранее в значительной степени определявшие характер речевого поведения.

3. Постиндустриальный уровень развития современного общества, подразумевающий под собой развитие информационных технологий, также наложил отпечаток на состояние русского языка. Можно отметить такие результаты пользования языком СМС, как падение уровня навыков написания, бедность словарного запаса.

Свобода и раскрепощенность речевого поведения влекут за собой расшатывание языковых норм, рост языковой вариативности (вместо одной допустимой формы языковой единицы оказываются допустимыми разные варианты).

В данных условиях очевидной представляется необходимость принятия мер против злоупотребления языком СМС, против обнищания словаря молодых людей. Волонтеры, являющиеся непосредственными участниками данного вида общения, могут выступить в качестве основной действующей силы в борьбе с искажением русского языка.

Основным результатом осуществленного воздействия посредством проведенных в рамках проекта мероприятий является осознание того, что с помощью языка передаются культурные и интеллектуальные богатства из поколения в поколение, осуществляется взаимодействие культур в целом, именно хорошее владение русским языком дает личности возможность полно реализовать себя

в профессии и творчестве. Качество языковой среды свидетельствует о духовном здоровье общества [2].

Укрепление позиции русского языка требует не только значительного ресурсного обеспечения, но и улучшения взаимодействия всех государственных и общественных ведомств и организаций, в том числе и волонтерских, призванных поддерживать, развивать и пропагандировать русский язык и культуру. Волонтерство положительно влияет на социальное и экономическое развитие страны в целом, помогает решать социально значимые проблемы.

Развитие общества, его процветание во многом зависят от гражданской позиции молодого поколения, что соотносится с особой ролью гражданского воспитания в учебно-воспитательном процессе образовательных учреждений. Волонтерство оказывает влияние на систему образования, т.к. вовлечение школьников, студентов и широкой общественности в данный вид деятельности способствует формированию у молодежи активной жизненной позиции, развивает их навыки, повышает уровень знаний, формирует патриотическое сознание, уважение к другой культуре. Становление гражданина невозможно без формирования системы ценностей российской и мировой культуры. Волонтерское движение в нашей стране в настоящее время проходит этап становления, однако, на проблемы сохранения и пропаганды русского языка, культуры и истории в России и зарубежных странах оно целенаправленно не ориентировано.

Полагаем, что развитие добровольческого движения по популяризации, сохранению русского языка, а также образования на русском языке является значимой и актуальной задачей. Формирование добровольческого (волонтерского) движения позволит обеспечить продвижение русского языка и образования на русском языке в субъектах РФ и за рубежом.

В этой связи необходимо создание цельного проекта, для которого будет актуально решение следующих задач:

- ◆ проведение комплекса мероприятий, пропагандирующих волонтерское движение, направленное на сохранение целостности русского языка, его распространение в качестве средства международного диалога;
- ◆ создание объединения волонтеров, ориентированных на сохранение и популяризацию русского языка как государственного языка РФ, средства межнационального общения, консолидации народов России и за рубежом;
- ◆ разработка стратегии развития добровольческого движения, направленного на популяризацию русского языка и образования на русском языке в России и иностранных государствах;

- ◆ проведение обучающих мероприятий (семинаров, круглых столов, тренингов) с потенциальными волонтерами;
- ◆ обеспечение пропаганды русского языка, доступности системы изучения русского языка, в том числе с использованием дистанционных технологий;
- ◆ разработка и внедрение комплекса социальных мероприятий, ориентированных на повышение уровня владения русским языком и культурой речи;
- ◆ проведение за рубежом образовательно-просветительских мероприятий, направленных на популяризацию русского языка, образования на русском языке, истории и культуры России среди иностранных обучающихся.

Деятельность добровольческого движения ориентирована на следующие основные группы российских и иностранных граждан, заинтересованных в изучении русского языка, литературы, культуры:

1. граждан России, преимущественно молодое поколение, способных к анализу современного речевого поведения;
2. жителей стран ближнего и дальнего зарубежья, которые потенциально могут изучать русский язык у себя на родине для учебных, профессиональных, бытовых или культурно-познавательных целей;
3. трудовых мигрантов из стран ближнего зарубежья, находящихся в России;
4. жителей стран дальнего зарубежья, которые потенциально могут приехать для изучения русского языка в Россию в рамках различных языковых курсов [5];
5. иностранных учащихся, студентов, магистрантов, аспирантов, стажеров, приезжающих на учебу в российские высшие и иные учебные заведения;
6. соотечественников, проживающих в ближнем и дальнем зарубежье;
7. национальные диаспоры.

Формирование и поддержка добровольческого (волонтерского) движения по повышению престижа русского языка и образования на русском языке позволит создать прочную научно-методическую базу, в которую войдут:

- ◆ методические разработки по сплочению добровольцев, технологиям продвижения волонтерского движения, ориентированного на сохранение целостности русского языка, его распространение в качестве средства межнационального и международного диалога;
- ◆ комплекс материалов для обучения волонтеров;
- ◆ научные, научно-популярные статьи по проблемам культуры речи, сохранению языка и продвижению русского языка и образования на русском языке в России и за рубежом;

- ◆ методические разработки по организационно-воспитательной работе, ориентированной на сохранение целостности русского языка (сценарии, программы и пр.);
- ◆ комплексы заданий для олимпиад, конкурсов, викторин и пр.

Для решения обозначенных выше задач необходимо проведение следующих мероприятий, пропагандирующих волонтерское движение, направленное на сохранение целостности русского литературного языка, его распространение в качестве средства международного диалога:

- ◆ создание групп в социальных сетях;
- ◆ продвижение социальной рекламы;
- ◆ организация деятельности языкового мобильного лагеря для учащихся школ и студентов;
- ◆ проведение "Уроков грамматики", в том числе с использованием дистанционных технологий;
- ◆ организация дистанционного обучения (on-line консультаций, вебинаров и т.п.);
- ◆ проведение олимпиад, викторин по русскому языку, истории России, литературе и истории.

Волонтерское движение предполагает включение в его работу в большей мере студентов, молодежи, и в этой связи позволит:

- ◆ актуализировать новые проектные идеи, направленные на популяризацию русского языка в российском и мировом пространстве, развитие и укрепление связей между народами и государствами;
- ◆ увеличить процент иностранных граждан, изучающих русский язык, литературу и культуру России.

- ◆ воспитывать в учащих любовь к родному языку, отечеству: формировать чувство патриотизма;
- ◆ формировать активную жизненную позицию;
- ◆ развивать у учащихся самосознание;
- ◆ воспитывать у них общественные интересы;
- ◆ формировать чувство коллективизма;
- ◆ укреплять ответственного отношения к учебе;
- ◆ развивать творческое мышление, умение нестандартно мыслить.

Таким образом, важной задачей является подготовка добровольческого объединения волонтеров, ориентированных на сохранение и популяризацию русского языка как государственного языка РФ, средства межнационального общения, консолидации народов, проживающих на территории многонациональной России, стремящихся укрепить статус русского языка, желающих оказывать компетентную всестороннюю поддержку за рубежом людям, которые изучают русский язык, историю и культуру. Для этого планируется проведение обучающих мероприятий (семинаров, круглых столов, тренингов) с потенциальными волонтерами, готовыми оказывать всестороннюю помощь желающим при личных, групповых встречах, в том числе с использованием дистанционных технологий. Разработка и внедрение комплекса социальных мероприятий, ориентированных на повышение уровня владения русским языком позволит проводить на территории РФ и за рубежом образовательно-просветительские мероприятия, направленные на популяризацию русского языка, образования на русском языке, истории и культуры России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом (утв. Президентом РФ 3 ноября 2015 г.).
2. Федеральная целевая программа "Русский язык" на 2016 – 2020 годы URL <http://минобрнауки.рф/проекты/фцп-русский-язык>.
3. Газдиев А. Ученые Северного Кавказа отвечают на современные вызовы [Электронный ресурс] // Сердало, 2016. № 154. <http://serdalo.ru/2945-uchenye-severnogo-kavkaza-otvechayut-na-sovremennye-vyzovy.html> (дата обращения 24.03.2017).
4. Мурат Зязиков о роли русского языка в современном мире // URL <http://govvrn.ru/wps/portal>
5. Роль и значение русского языка в современном мире URL <https://kopilkaurokov.ru/russkiyYazik/prochee/stat-ia-na-tiemu-rol-i-znachenie-russkogho-izyaka-v-sovremennom-mire>

© Е.А. Верменская, Н.Ю. Климова, (ver.a@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ КОНСТРУКЦИЙ С РУССКИМИ ПРИЧИННЫМИ ПРЕДЛОГАМИ НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК

Гун Цзинсун

Аспирант,

Московский педагогический
государственный университет

THE QUESTION ABOUT CHINESE TRANSLATION OF RUSSIAN CONSTRUCTIONS WITH CAUSAL PREPOSITIONS

Gong Jingsong

Annotation

When translating Russian constructions with causal preposition, it is necessary to take into account that in Chinese there are much fewer grammatical means of differentiating causal semantics and in causal constructions the indication of common causal semantics is usually used, and the semantic nuances are established due to the lexical-semantic interaction of the words entering into the suggestion. For this reason, in some cases the translation into Chinese is not entirely equivalent to the Russian original. This article highlights and discusses the actual issues of translating into Chinese from the Russian constructions with cause and effect relations resulting from the function of causal prepositions, the difficult cases of translation of structures of this type and the factors of their occurrence have been identified, and a difference between the means of transferring the causal meaning in some types of simple sentences in Chinese and Russian.

Keywords: Different language families, Grammatical meaning, Auxiliary word, Word form, Causal preposition, The semantic identity of causal preposition.

Аннотация

При переводе русских конструкций с причинными предлогами необходимо учитывать, что в китайском языке значительно меньше грамматических средств дифференциации каузальной семантики и в каузальных конструкциях обычно используется показатель общей причинной семантики, а семантические нюансы устанавливаются за счет лексико-семантического взаимодействия слов, входящих в высказывание. По этой причине в некоторых случаях перевод на китайский язык не является полностью эквивалентным русскому оригиналу. В данной статье освещены и рассмотрены актуальные вопросы перевода на китайский язык русских конструкций с причинно-следственными отношениями, обусловленными в результате функционирования причинных предлогов, установлены трудные случаи перевода конструкций данного типа и факторы их возникновения, а также выявлено различие между средствами передачи причинного значения в некоторых типах простых предложений китайского и русского языков.

Ключевые слова:

Разные языковые семьи, грамматическое значение, вспомогательное слово, словоформа, причинный предлог, семантическое тождество причинных предлогов.

Структурно-семантические свойства предлогов причины русского языка очень важны для практики переводческой деятельности, особенно если перевод касается языка с грамматической структурой, существенно отличной от грамматики русского языка.

Китайский и русский языки принадлежат к разным языковым семьям и, соответственно, представляют совершенно разные языковые системы, различия которых проявляются на всех языковых уровнях: от фонетики до синтаксиса. Для нашей работы наиболее актуальными являются их различия в области грамматики

В китайском языке средством выражения разнообразных тонких смысловых оттенков, грамматических значений и отношений, в том числе связей в словосочетаниях, служат в первую очередь фиксированный поря-

док слов, служебные слова (у носителей китайского языка их принято называть вспомогательными словами –

« 辅助词 »,

поскольку все эти частицы типа

了,过了,在,么,呢

и т.п. помогают информатору чётко передать разные модально-временные отношения в высказывании) и интонация, между тем как в русском языке эту функцию в предложно-падежных конструкциях выполняют флексии и предлоги.

В современном русском языке под предлогом понимается такая служебная часть речи, которая на базе своего отвлеченного лексико-грамматического значения указывает на определённые смысловые отношения между управляемым и управляющим компонентами,

включается в состав определенного члена предложения склоняемой формы и оформляет подчинительные отношения между объектами, объектом и действием, объектом и признаком в составе словосочетания [1, с.221–222].

Предлоги современного русского языка, как и все служебные слова, не могут употребляться самостоятельно, они всегда относятся к какому-нибудь существительному (или слову, употребляемому в функции существительного). Вследствие своей синтаксической несамостоятельности предлоги никогда не выступают в качестве членов предложения. Они могут употребляться не только с именами существительными (в том числе несклоняемыми), но и с количественными числительными и с местоимениями, заменяющими существительные и количественные числительные. Именно эти слова способны быть управляемыми. Например: *по радио передаются последние новости; только к двоим предъявили претензии; я открыл коробку, в которой лежали подарки.*

Однако русские предлоги не случайно сочетаются с косвенными падежами существительных и других частей речи: они совместно с флексиями или даже без них (для несклоняемых существительных) выражают объектные, определительные или обстоятельственные отношения. Например: *смотреть за ребёнком, рубашка в клетку, уехать на три года.*

Современный русский язык насчитывает всего 204 предлога, а количество предлогов, призванных выразить значение причины в простом предложении, составляет свыше 20. К проблемам перевода русских предлогов на китайский язык обращается С. Е. Яхонтов [3], а некоторые вопросы перевода именно предлогов причины рассмотрены в статье Л. Г. Петровой и Цуй Ливэй [2].

Наибольшее число трудностей вызывает перевод предложно-падежных конструкций с предлогами *по, от, из-за, благодаря, в связи с*, среди которых часть в определенных условиях передается одним и тем же иероглифом или словом (лексемой), а в других – совершенно разными словами (сочетаниями иероглифов). Это объясняется не только свойствами управляющего и управляемого слов, но и стилистическими особенностями высказывания и другими языковыми условиями, в том числе и омонимией предлогов причины в китайском языке.

Так, при переводе на китайский язык предложений официально-делового стиля типа *В связи с погодой вылет рейса № CZ 9011 задержан до 19:00*

(由于天气原因 CZ901
次航班延误至晚上 19 点整起飞)

причинная предложно-падежная конструкция в связи с

погодой выражается сочетанием иероглифов

由于天气原因, где слово 由于

в соединении с существительным

天气

указывает на неблагоприятную причину, вызвавшую задержку вылета рейса как вынужденное следствие с негативной коннотацией, а существительное

原因

(‘причина’), подкрепляя причинный оттенок семантики предшествующего существительного

天气

(‘погода’), образует со словом

由于 предлог при чины 由于...原因...,

который в семантическом плане равноправен предлогу *из-за* относительно данного контекста, что и обуславливает семантическое тождество русских предлогов *в связи с* и *из-за* при их переводе на китайский язык в подобных случаях. Поэтому приведенный пример в переводе на китайский язык нейтрализует различия между русскими предлогами *из-за* и *в связи с* (в буквальном переводе: *из-за погоды как причины или в связи с погодой как причиной*). Словоформы как причины и как причиной в роли согласованного определения в русском языке должны были бы войти в состав предлогов, образуя с ними целостную структуру, дублируя их семантику и выступая как бы фиксаторами причинного значения: *из-за...как причины = в связи с... как причиной*.

Наоборот, частное значение предлогов *благодаря* и *от* при переводе на китайский язык формально не выражается, а лишь выводится из логико-семантического соответствия управляющего и управляемого слов в предложении. Например, в переводе на китайский язык предложений *Именно благодаря помощи научного руководителя Андрею удалось завершить свою дипломную работу в срок* и *От жары у Сяо Ли по лицу покатались капли пота размером с сою*

“正因为导师的帮助安德烈才能按时完成自己的论文”

и

“因为天气炎热小丽的脸上冒出了黄豆般大小的汗滴”

предлог причины обозначен одной и той же лексемой –

“因为”

и при этом благоприятная причина, внешняя или внутренняя причина действия или изменения внешнего состояния субъекта как частные лексические значения предлогов *благодаря* и *от* устанавливаются только через посредство логико-семантического соответствия управляющего и управляемого слов: ‘*помощь + удалось за-*

вершить' (помощь стимулирует развитие работы и обеспечивает её своевременное завершение) и *'жара + пота* (жара непосредственно породила появление капель пота на части тела человека как проявление его перехода из одного физического состояния в другое).

Что касается предлога *по*, то при употреблении его с существительными, обозначающими свойства человека типа забывчивости, неосторожности, невнимательности, любопытства, привычки, ошибки и т.п., данному предлогу в переводе на китайский язык соответствует иероглиф

“因”,

равноправный существительному русского языка "причина", однако в то же время предлог *по* в силу лексического значения управляющего и управляемого слов, которые в данном случае несут негативную коннотацию, может быть переведён на китайский язык и как

"由于"

что тождественно русскому предлогу *из-за*. Поэтому, переводя предложения с подобными причинными предложно-падежными конструкциями, китайские русисты испытывают затруднение в выборе более подходящего по смыслу предлога, допуская иногда при этом ошибку, что снижает точность перевода по отношению к оригиналу. Например, при переводе предложения *По забывчивости Ли Хуэй оставила свою сумку в аудитории*

(李慧因健忘把自己的包留在了教室里)

китайские русисты могут вместо элемента

"因" выбрать элемент "由于"

и тем самым передают смысл 'по забывчивости' как 'из-за забывчивости'

(由于健忘),

то есть не в буквальном, а в общем синонимическом соответствии русскому выражению. Если в рассмотренном примере эта разница несущественна, то для следующего примера в русском языке нет синонимичности предлогов *по* и *из-за*, тогда как при переводе на китайский язык различие нивелируется: *По ошибке Ли Ан вместо буквы "о" написал букву "а" в первом безударном слове слова "молоко"*

(由于失误李安在“牛奶”一词的第一无重音音节中把字母«O»写成了字母«A»):

вместо элемента

«由于» использован «因».

Таким образом, различия в лексико-грамматическом строе китайского и русского языков, связанные с разными способами языкового мышления, оказывают существенное влияние на способы выражения причинных отношений в словосочетаниях и простых предложениях сопоставляемых языков. В русском языке семантика каузальности в простых предложениях дифференцирована тоньше и яснее. Она выражается прежде всего предложно-падежными конструкциями, и поэтому предлоги причины более богаты и разнообразны, тогда как в китайском языке каузальная семантика в подобных случаях представляется в более обобщённом виде, а частное значение причины выражается в первую очередь не использованием определённых предлогов, а логико-семантическим соответствием управляющего и управляемого слов в предложении, поэтому количество грамматических элементов, выражающих каузальные отношения в простых предложениях в китайском языке, значительно меньше, чем в русском. Этим объясняется неразличение или неточное различение смысловых нюансов русских предложно-падежных конструкций при переводе на китайский язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колесникова С.М. Современный русский язык. Морфология. М., 2015. С.221–222.
2. Петрова Л.Г., Цуй Ливэй Анализ часто употребляющихся русских предлогов, выражающих значение причины, в сопоставлении с их аналогами в китайском языке // 2012. – С. 224–228. URL: dspace.bsu.edu.ru

© Гун Цзинсун, (moskba861123@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА "ДОЦЕНТ" В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ УЧАСТНИКОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Заглядкина Татьяна Яковлевна

К.филол.наук, доцент,

*Институт международных отношений, истории и
востоковедения Казанского федерального
университета*

Зарипова Альфия Наилевна

К.филол.наук, доцент,

*Институт международных отношений, истории и
востоковедения Казанского федерального
университета*

Акимова Ольга Валерьевна

К.филол.наук, доцент,

*Институт международных отношений, истории и
востоковедения Казанского федерального
университета*

IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT "ASSOCIATE PROFESSOR" IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF THE PARTICIPANTS IN ACADEMIC DISCUSSIONS

T. Zaglyadkina

A. Zaripova

O. Akimova

Annotation

The article is aimed at defining the comparative characteristics of the academic concept "Dozent / Associate Professor" in Russian and German linguocultures. The article deals with the historical and etymological aspects of the appearance of the lexeme in question, and also analyzes the results of the associative experiment, which is one of the most effective methods for revealing the features of the concept. As a result of the experiment, it was found that the concept "Dozent" in the associative-verbal network of German-speaking and Russian-speaking subjects of academic activity has the same degree of relevance, despite the etymological difference.

Keywords: University, docent, concept, associative experiment, higher education.

Аннотация

Статья направлена на определение сравнительных характеристик академического концепта "Dozent/доцент" в русской и немецкой лингвокультурах. В статье рассматривается исторический и этимологический аспекты возникновения рассматриваемой лексемы, а также анализируются результаты ассоциативного эксперимента, являющегося одним из самых эффективных методов выявления признаков концепта. В результате проведенного эксперимента было обнаружено, что концепт "доцент/Dozent" в ассоциативно-вербальной сети немецкоязычных и русскоязычных субъектов академической деятельности имеет одинаковую степень актуальности, несмотря на этимологическое различие.

Ключевые слова:

Университет, доцент, концепт, ассоциативный эксперимент, высшее образование.

Академические ценности и основанные на них лингвокультурные концепты, занимают в современном мире значимые позиции, а интенсификация русско-немецкой коммуникации в сфере образования порождает потребность в создании сравнительного академического концептуария, что обуславливает актуальность данного исследования.

Целью статьи является анализ результатов ассоциативного эксперимента, проведенного для выявления об-разной составляющей концепта "доцент/ Dozent" среди участников академического дискурса.

Исследование основывается на принципах лингвокультурологического подхода и для его проведения были

использованы как теоретические (анализ литературы, изучение и обобщение опыта описания концепта, анализ, синтез), так и эмпирические (анкетирование, свободный ассоциативный эксперимент) методы исследования.

Рассмотрим вначале исторический и этимологический аспекты появления рассматриваемой лексемы доцент в немецкой и русской лингвокультурах.

Высшей академической степенью в Германии является степень доктора наук (Doktor), для получения которой необходимо защитить диссертацию. Однако данная степень не дает права преподавания и чтения лекций в университете. Чтобы получить такое право, нужно написать иногда многотомное научное исследование, превос-

ходящее объем диссертации во много раз. При успешной защите этого исследования, габилитации (Habilitation), проходящей обычно в форме научного диалога, претендент получает право осуществлять преподавательскую деятельность, руководить научными работами, принимать экзамены, а также получает звание Privatdozent, что свидетельствует о высшей академической квалификации. В процессе габилитации ученый должен доказать, что он полностью владеет своим предметом, как в исследовательском, так и в преподавательском плане.

Существует также звание профессора (Professor), которое присуждается преподавателям, читающим лекции и занимающимся научными исследованиями, следуя принципам В. фон Гумбольдта об обучении и исследовании (Lehre und Forschung). В отличие от России, в Германии нет звания доцент.

Преподавательская сфера доцента, занимающегося научной деятельностью, распространяется преимущественно на лекции и семинары. Лекции обычно читаются доцентами, имеющими должность профессора, а семинары и практические занятия ведут, как правило, ассистенты или студенты старших курсов. Если доценты или профессора временно работают в каком-либо другом университете, то их называют Gastdozenten (Gast – гость).

Доценты, вместе с профессорами и студентами объединены единым понятием "университет". В средние века доценты (Dozentschaft или Lehrkorper в немецком языке) принадлежали к корпорации "Universitas magistrorum et solarium", предъявляющей государству свои притязания на свободу.

Под словом "доцент" (Dozent), понимается лицо, ведущее обучающую деятельность в высшей школе, прошедшее процесс габилитации, но еще не назначенное на должность профессора.

Согласно Этимологическому словарю немецкого языка, существительное "доцент" возникло в 18 веке из Part. Pras. латинского слова docens (Gen. docentis), образованного от латинского глагола docere, что значит lehren, unterrichten (обучать, преподавать) [1]. Большой словарь немецкого языка Duden дает следующее толкование слова "Dozent": "a) Lehrer an einer Hochschule, Fachhochschule oder Volkshochschule; b) Lehrer an einer Universität, der nicht Professor, sondern Beamter auf (Lebens)zeit ist" [2].

Таким образом, свою деятельность доценты в Германии осуществляют в высших школах (Hochschulen), академиях (Akademien), профессиональных школах (Fachschulen) и народных (вечерних) университетах (Volkshochschulen).

Следовательно, в немецкой лингвокультуре под словом "Dozent" понимается лицо, уполномоченное вести преподавательскую деятельность в высшем учебном заведении.

Что касается России, то под понятием доцент понимается ученое звание преподавателей высшего учебного заведения. Звание доцент было введено университетским уставом 1863 года (доцентами назывались штатные преподаватели, имевшие ученую степень магистра). В 1884 году звание доцента было отменено и введено звание приват – доцента [3].

Ученое звание в России присваивается научным работникам в зависимости от выполняемой ими педагогической или научно-исследовательской работы. Вузовским работникам присваиваются ученые звания доцента по кафедре и доцента по специальности, профессора кафедры. Ученые звания доцента по специальности и профессора по специальности присваиваются в научных учреждениях. Преподаватель университета или научный работник научно-исследовательского института имеет возможность последовательно получить ученые звания доцента, а затем и профессора, постоянно повышая свою квалификацию, в процессе совмещения научной, педагогической, административной и общественной деятельности [4].

Таким образом, в ходе исторического развития двух лингвокультур, наблюдается некоторое отличие в понимании слова доцент. Если в немецкой лингвокультуре доцент – это лицо, занимающееся преподавательской деятельностью в высшем учебном заведении, то в русской лингвокультуре – это ученое звание лица, преподающего в вузе, а также это еще и должность.

Далее проанализируем данные ассоциативного эксперимента, в котором приняли участие 200 респондентов, преподавателей из различных университетов Германии и России. Эксперимент был проведен в письменной форме посредством анкетирования. Общее количество анкет составило 200.

Среди немецких респондентов – преподавателей 36 указали единичные реакции на данное слово-стимул, 22 респондента – по две реакции, одиннадцать – по три, четырнадцать – по четыре, пять – по пять реакций, четыре – по шесть, три – по 7, один – восемь и один – девять реакций. Три респондента не указали никаких реакций на данное слово-стимул. Общее количество реакций составило 256, что намного больше, чем у русских респондентов.

На первой позиции среди реакций немецких респондентов-преподавателей находятся ассоциации, связанные с лексемой 'Lehrer' (учитель) (22,2%). Вторую пози-

цию занимают ассоциации, относящиеся к лексемам 'Universität' (университет) и 'Studenten' (студенты) (по 6,2%). На третьей позиции – ассоциации, связанные с лексемой 'Seminar' (семинар) (4,6%), на четвертой – с лексемой 'Vorlesung' (лекция) (3,5%) и на пятой – с лексемой 'Wissen' (знания) (2,3%).

На основании данных ассоциативного эксперимента мы выделили следующие ассоциативные группы:

- ◆ **учебный процесс** (33 реакции) (Prüfung (экзамен) – 3, Referate (рефераты) – 1, Übungen (упражнения) – 1, Labor (лаборатория) – 1, Klausuren (проверочные работы) – 1, Hörsaal (лекционный зал) – 1, Seminarraum (аудитория для проведения семинаров) – 1, Tafel (доска) – 1, Vortrag (доклад) – 3, Literaturliste (список литературы) – 1, Seminar (семинар) – 10, Seminarplan (план семинара) – 1, Seminararbeiten (работа по подготовке к семинару) – 1, Unterricht (занятия) – 3, Frontalunterricht (фронтальный опрос) – 1, Korrekturen (исправления) – 1, Lehrmethoden (учебные методы) – 1, Diskussion (дискуссии) – 1);

- ◆ **профессия** (23 реакции) (Lehrer (учитель) – 14, Lehrer an einer Universität (преподаватель в университете) – 1, Lehrer für große Kinder (преподаватель для "больших детей") – 1, Hochschullehrer (преподаватель вуза) – 4, Lehrer auf gehobenem Niveau (преподаватель на более высоком уровне) – 1, Hochschullehrer mit weniger Rechten und mehr Lehrverpflichtungen (преподаватель с малыми правами, но большими обязанностями) – 1, Lehrer an Schulen und Hochschulen (преподаватель в вузе и школе) – 1);

- ◆ **место работы** (18 реакций) (Universität (университет) – 14, Hochschule (вуз) – 2, Fachschule (техникум) – 1, Lehrstuhl (кафедра) – 1);

- ◆ **личностные качества** (8 реакций) (langweilig (скучный) – 1, menschlich (человечный) – 1, väterlich (по-отечески) – 1, fleißig (прилежный) – 1, gebildet (образованный) – 2, kühl (холодный, сдержанный) – 1, entweder sehr klug oder sehr beschränkt (либо умный, либо недалекий) – 1).

- ◆ **наука** (4 реакции) (Wissenschaft (наука) – 2, wissenschaftliche Mitarbeiter (научные сотрудники) – 1, Forschung (исследование) – 1);

В ассоциативном эксперименте, в процессе которого предъявлялось слово-стимул "доцент", почти все русские респонденты-преподаватели дали единичные реакции, а именно 80 человек. Двенадцать человек указали по две реакции, пять – по три и три – по шесть. Общее количество реакций составило 137.

На первой позиции находятся реакции, связанные с лексемой 'кафедра' (10,2%). На второй позиции находятся сразу четыре ассоциации, имеющие отношение к лексемам 'диссертация', 'преподаватель', 'степень, звание' и 'наука' (по 6,5%). Третье место занимают ассоциации, связанные с лексемой 'университет' (5,1%). На четвертой позиции находятся ассоциации, связанные с персонажем фильма "Джентльмены удачи" (4,3%). И, наконец, на пятой – ассоциации, связанные с лексемами 'лекция' и 'студенты' (по 3,6%).

На основании данных ассоциативного эксперимента были выделены следующие ассоциативные группы:

- ◆ **место работы** (18 реакций) (университет – 4, вуз – 3, кафедра – 11);

- ◆ **учебный процесс** (12 реакций) (лекция – 3, читающий лекцию – 1, экзамены – 1, аудитория – 1, расписание – 1, штатное расписание – 1, обучение – 1, читающий какой-либо курс – 1, нагрузка – 1, обучающий – 1);

- ◆ **степени и звания** (9 реакций) (степень – 1, научная степень – 1, звание – 3, кандидат наук – 4);

- ◆ **наука** (8 реакций) (исследовать – 1, наука – 2, научная работа – 1, научная деятельность – 1, научные труды – 1, ученый – 2);

- ◆ **профессия** (8 реакций) (преподаватель – 8);

- ◆ **личностные качества** (7 реакций) (зануда – 1, умный – 2, трудолюбие – 1, тупой – 2, рассеянный – 1);

Таблица 1.

Реакции немецких и русских преподавателей на слово - стимул "доцент/Dozent" в сравнении

| Ассоциации немецких преподавателей | Процентное соотношение | Ассоциации русских преподавателей | Процентное соотношение |
|------------------------------------|------------------------|--|------------------------|
| 1. Lehrer | 22,2% | 1. кафедра | 10,2% |
| 2. Universität/ Studenten | 6,2% | 2. диссертация/ преподаватель/степень, звание/ наука | по 6,5% |
| 3. Seminar | 4,6% | 3. университет | 5,1% |
| 4. Vorlesung | 3,5% | 4. "Джентльмены удачи" | 4,3% |
| 5. Wissen | 2,3% | 5. лекция/ студенты | по 3,6% |

◆ **внешний вид** (3 реакции) (очки – 1, в очках – 1, серый поношенный костюм – 1).

Сравним данные ассоциативного эксперимента на слово-стимул "доцент/Dozent", полученными от немецких преподавателей с реакциями русских респондентов-преподавателей.

На первой позиции у немецких преподавателей находятся ассоциации, связанные с лексемой 'Lehrer' (учитель). Ассоциации такого рода находятся у русских преподавателей на второй позиции. На втором месте у немецких преподавателей находятся ассоциации, связанные с лексемами 'Universitat' и 'Studenten'. Ассоциации такого рода тоже находятся в таблице у русских преподавателей, где они занимают вторую и пятую позицию. На третьем месте у немецких преподавателей находятся ассоциации, связанные с лексемой 'Seminar', что отсутствует в таблице среди реакций русских преподавателей. Четвертое и пятое места занимают у немецких преподавателей лексемы 'Vorlesung' (лекция) и 'Wissen' (знания) соответственно. Последняя лексема в таблице у русских преподавателей не отмечена. У русских преподавателей отмечены в таблице лексемы 'диссертация', 'степень, звание' и 'наука', что на первых пяти позициях у немецких преподавателей не отмечено. Примечательным является то, что четвертую позицию среди реакций

русских преподавателей занимают ассоциации, связанные с главным героем фильма "Джентльмены удачи" Доцентом, что указывает на тесную связь развития языка и культуры.

Как можно заметить из таблицы, ядро концепта "доцент/Dozent" у русских и немецких преподавателей, в общем одинаково. Для русских преподавателей доцент – это относящийся к одной из кафедр университета преподаватель, защитивший или работающий над диссертацией, имеющий степень или звание и занимающийся наукой. Для немецких преподавателей Dozent – это также преподаватель в университете, обучающий студентов, читающий лекции или проводящий семинары.

Примечательным является тот факт, что у немецких преподавателей связь доцента с наукой не отмечена. В русской же лингвокультуре доцент – это ученое звание, которое можно получить, только занимаясь наукой и защитив диссертацию.

Количество ассоциативных групп, выделенных из ассоциаций немецких и русских преподавателей, также одинаково. Следовательно, концепт "доцент/Dozent" имеет одинаковую степень актуальности в обеих культурах, несмотря на этимологическое и историческое различие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Pfeifer W. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Akademie Verlag, Berlin, 1989, с. 302.
2. Duden : das große Wörterbuch der deutschen Sprache in sechs Bänden. Band 1, Bibliographisches Institut Mannheim, 1977, с. 561.
3. Большая советская энциклопедия (3-е издание). Т.8. М.: Сов. Энциклопедия. 1969–1978. <https://slovar.cc/enc/bse/1994496.html>
4. Селетков С. Г. О присвоении ученой степени и присвоении ученого звания. 2005. [Электронный ресурс]. URL: aspirant.ru/degree/traineeship/asp02/

© Т.Я. Заглядкина, А.Н. Зарипова, О.В. Акимова, (ztat45@yandex.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



РОЛЬ МОТИВА НАСИЛИЯ В РОМАНЕ "СЫН АМЕРИКИ" РИЧАРДА РАЙТА

Сабинова Гулина Маратовна
Аспирант,
Казанский (поволжский)
федеральный университет

THE MOTIVE OF VIOLENCE IN NATIVE SON BY RICHARD WRIGHT

G. Sabirova

Annotation

Who is Bigger Thomas? Is he a murderer or a victim? These questions become very serious after the reading. Of course, violence cannot be justified even if it was unpredicted. There is the motive of violence in the novel *Native Son* by Richard Wright concerned in the article.

Keywords: African-American literature, American literature, modern African-American literature, motive of violence, novel, Richard Wright.

Аннотация

Кто же такой Биггер Томас: убийца или жертва угнетения? Этот вопрос возникает у читателя после прочтения. Насилие, безусловно, не оправдывается, даже если оно не было преднамеренным. В данной статье рассматривается роль мотива насилия в романе "Сын Америки" Ричарда Райта.

Ключевые слова:

Американская литература, афроамериканская литература, мотив насилия, Ричард Райт, роман, современная афроамериканская литература.

Ричард Натаниэль Райт (Richard Nathaniel Wright, 1908–1960) – афроамериканский писатель, который ещё при жизни успел стать классиком афроамериканской литературы и которого активисты радикальных движений называли отцом литературы "Чёрной Америки"*.

* Активисты радикальных движений были вдохновлены книгой "Власть чёрным" (Black Power, 1954) и буквально расхватывали её на цитаты.

Работы Райта способствовали выходу негритянской тематики из рамок этнической литературы, связав её с большим спектром общих проблем, в которую входят проблемы человеческого самосознания и самоопределения. "Негритянская проблема в Соединённых штатах – это проблема белых. Белые выдумали эту проблему, они её и поддерживают," – говорит он. [4, с. 178]

В самих произведениях Райта, будь то очерки или рассказы, повести или романы, можно найти обращение свободного человека к рабскому прошлому, образы "смоляного чучелка" или Джима Кроу, которые стали мифологемами южной культуры, мотивы протеста и преодоления страха: от самозащиты, бегства и мыслей о мести герои переходят к новому типу протеста – коллективной борьбе за гражданские права и признание достоинства человека. Более поздние работы Райта характеризуются жестокостью, чрезмерным натурализмом, где на первый план выходит герой-монстр: "Я поклялся написать книгу настолько жестокой и глубокой, что никто не прольет над ней утешительных слёз." [5, с. 874]

Его роман "Сын Америки" (Native Son, 1940) является одним из самых ярких и сильных произведений афроамериканской литературы XX века. Критики сравнивали роман с готикой Э.А. По из-за обращения Райта к технике супернатурализма, описания невротизма и детализации творящихся ужасов.

В произведении повествуется о жизни негра, совершившего непреднамеренное убийство белой девушки. Томас Биггер – двадцатилетний парень, живущий с матерью, братом и сестрой, идёт устраиваться водителем к Долтонам, белым миллионерам, которые положительно настроены к юноше.

Первый рабочий день оказывается судьбоносным: вечером Биггеру необходимо отвезти дочь Долтонов в университет и забрать её оттуда. Но вместо университета Мэри просит отвезти её к молодому человеку Джану, одержимого идеями коммунизма.*

* Стоит сказать, что Ричард Райт симпатизировал идеям коммунизма и после вступления в компартию даже возглавлял чикагский Клуб Джона Рида (The John Reed Club).

Вечер начинается довольно благополучно: влюблённые дружелюбно ведут себя с Томасом, приглашают его поужинать вместе с ними в негритянской закусочной "Хижина", расспрашивают о его жизни. В их поведении нет ничего, кроме сочувствия к негритянскому народу и симпатии. Но Биггер не верит им, он постоянно ищет подвоха в их словах и поведении: "Что им нужно от него? Что

его они привязались?", "Что им нужно, этим людям?", "Он мучительно старался их понять." [3, с. 65,66] И его состояние усугубляет то, что вокруг были его знакомые, которые то и дело разглядывали Биггера с его "новыми" друзьями.

После "Хижины" молодые люди просят покатать их по парку. К этому времени все трое прилично пьяные, особенно хозяйская дочь со своим другом. Поздно ночью Джан и Мэри расходятся по домам. По возвращению водитель делает попытки разбудить девушку, но безрезультатно. В то же время Биггер боится, что хозяйева увидят его с их дочерью, неправильно все поймут и обвинят его в злых умыслах. Но другого выхода нет: нужно поднять Мэри в её комнату. Нервы Томаса натянуты как струна, потому что девушка то и дело что-то бормочет, а ко всему прочему слепая мать входит в комнату дочери, чтобы выяснить, вернулась ли Мэри: "Вдруг он замер на месте. Позади скрипнула дверь. Он оглянулся, и всё в нем оборвалось от ужаса, как бывает, когда во сне падаешь с большой высоты. <...> Биггер затаил дыхание. Мэри опять забормотала; он нагнулся над ней, в страхе сжимая кулаки. Он знал, что миссис Долтон не может его увидеть; но он знал, что, если Мэри отзовется, она подойдет к кровати и ощупью найдет его. Он напряженно ждал, боясь пошевелиться, чтобы не уронить что-нибудь в темноте и не выдать своего присутствия. <...> Он хотел отойти от кровати, но не решился, боясь, что миссис Долтон услышит его, узнает, что в комнате, кроме Мэри, есть ещё кто-то. Панический ужас овладел им. Он зажал себе рот рукой и выгнул шею так, чтобы, не поворачивая головы, видеть и Мэри, и миссис Долтон. Мэри забормотала и снова попыталась подняться. Вне себя он схватил угол подушки и втиснул ей в рот. Он должен заставить её замолчать, иначе он пропал. Миссис Долтон медленно продвигалась к нему, и в нём всё напряглось и натянулось до отказа, вот-вот лопнет. <...> Он стиснул зубы и затаил дыхание, цепенея от страха перед этим белым пятном, медленно приближавшимся к нему. Его мышцы отвердели как сталь, и он всё давил и давил, чувствуя, как она поддается, медленно, понемногу и беззвучно. <...> Постепенно острота его ощущений притупилась, и сознание действительно вернулось к нему. У него было такое чувство, словно им владело какое-то наваждение, которое теперь прошло." [3, с. 83, 84, 85]

Под влиянием страха и неосознанной ярости парень лишает жизни девушку, а после содеянного преступления он начинает думать, куда же деть труп, как избежать наказания. "Ему нужно было подготовить версию для "них". Но... А Джан? Джан выдаст его. Когда откроется, что она умерла, Джан скажет, что оставил их вдвоём на углу Со-рок шестой улицы и Коттодж Гроув-авеню. Но он скажет им, что это неправда. В конце-то концов Джан – красный. Неужели красному поверят больше, чем ему? А он скажет, что Джан приехал вместе с ними.

Никто не должен знать, что он последним видел её в живых." [3, с. 115, 116] Биггер придумывает свою "правду", которую он будет всем говорить. Он постоянно повторяет в голове нужные слова, что сам будто бы начинает верить в них. Он обставит всё так, будто это Джан замешан в пропаже дочери Долтонов. Томас спускает тело Мэри в котельную и сжигает его в топке у неё же дома. Туда же в огонь он кидает топор, которым отрубил голову девушки. Сам процесс избавления от тела белой девушки и следов от преступления очень жесток. Но эта жестокость помогла убийце почувствовать свободу по настоящему: "Может, вам покажется, что я полоумный. Может, меня посадят на электрический стул за такие мысли. Но только я не жалею, что убил. Хотя ненадолго, хоть на минуту я чувствовал себя свободным," – говорит Биггер адвокату Макссу, который, к слову, как и Джан – коммунист. [3, с. 225]

Несмотря на злобу и ненависть, которые охватили Томаса полностью, он не всегда был таким: в детстве у него была мечта стать летчиком. Однако, как он думает, "белые" не дали ему шанса её реализовать. И вот убийство Мэри, за которым не последовало никакого раскаяния, как он думает, сняло позор со всей его расы, помогло сбросить с себя некое бремя. Сделав сюжет криминальным, Райт смог показать антигуманность и жестокость расизма.

Образ Биггера трагичен, поскольку он стал жертвой социальных предрассудков. Именно вековые предубеждения белых американцев сделали его таким маргинальным, хотя сама личность Биггера Томаса сильная и способная к большему. В его образе Райт воплотил образ нового героя "американской трагедии": у "американской мечты" оказался несчастный конец в виде двух жестоких убийств и тюрьмы со смертным приговором на электрическом стуле. По словам автора, "негр – это метафора Америки" [6, с. 109], а Биггеры Томасы могут быть как среди чёрных, так и среди белых, поскольку опыт социальной изоляции может случиться со всеми вне зависимости от цвета кожи. Поэтому негр у Райта не лучше и не хуже белого, он требует равенства во всём. Биггер – это не шаблонный герой, который оказался жертвой расового угнетения, но сложная личность, к которому испытываешь то жалость, то ненависть за содеянное им насилие.

В романе ставится вопрос о смысле человеческой жизни; убивая, афроамериканец по-своему нарушает отведённую ему территорию, он активно вмешивается в происходящее вокруг, чувствует себя человеком, способным на поступки. Однако горьким и трагичным оказывается тот факт, что самыми значимыми событиями в жизни "сына Америки" стали два убийства (убийство Мэри и Бетси, девушки Биггера, которую он втянул в своё пре-

ступление). Само заглавие романа по прочтению кажется довольно ироничным, поскольку в Америке, стране, которая породила такого сына, как Биггер*, он оказался ненужным.

* Джеймс Болдуин в образе Биггера Томаса "усмотрел звук расистского мифа об "иссиня-чёрном ниггере". По его мнению, "литература протеста" упрощает расовую проблему, схематизирует образ негра, который предстаёт лишь в одной своей ипостаси - как жертва угнетения. А между тем темнокожий американец - это личность сложная, с богатой внутренней организацией." [1; с. 15]

Как и Родион Раскольников у Достоевского Ф. М., который, совершив два убийства, понимает, что он жил ил-

люзиями, так и Биггер Томас в конце своего пути оказался близок к осознанию того, что не все белые американцы настроены против него и других негров (пример тому – Джан и Макс, до последнего пытавшиеся добиться пожизненного заключения вместо электрического стула). В конце своей жизни Биггер отказывается и от бога, и от семьи. Он оказывается лицом к лицу с собой и, кажется, освобождается от своих собственных предрас- судков: если раньше Джан всегда был для него "мистером", то в конце он стал ему просто Джаном, другом, а его улыбка сделалась "слабой, горькой, кривой улыбкой". [3, с. 304]

ЛИТЕРАТУРА

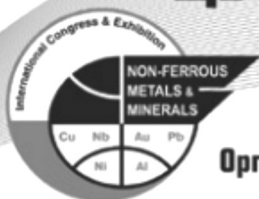
1. Дюбуа У., Болдуин Дж. Цветные миры. Если Бийлстрит могла бы заговорить: Роман, повесть, публицистика. Сборник. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1982. – 736с. – (Библиотека литературы США).
2. История литературы США, т. VI, книга 2. Литература между двумя мировыми войнами. М.: ИМЛИ РАН, 2013, 2013. – 968 с.
3. Райт Р. Сын Америки. Повести. Рассказы. М.: Художественная литература, 1981 г. – 752 с. – (Библиотека литературы США).
4. Conversation with Richard Wright. Ed. by K.Kinnamon and M.Fabre. Jakson, Univ. Press of Mississippi, 1993, 288 p.
5. Wright, R. Early Works: Lawd Today! Uncle Tom's Children. Native Son. N.Y., Library of America, 1991, 936 p.
6. Wright, R. White Man, Listen! N.Y., 1957, 176 p.

© Г.М. Сабирова, (fightingheart8@gmail.com), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

IX Международный Конгресс и Выставка «Цветные металлы и минералы»

Красноярск

11-15 сентября 2017



Оргкомитет: +7(391) 269-56-47, 269-56-48, nfmsib@nfmsib.ru, www.nfmsib.ru

XXIII КОНФЕРЕНЦИЯ «АЛЮМИНИЙ СИБИРИ»

- Производство глинозема
- Получение алюминия
- Углеродные материалы
- Литье, ОМД и 3D алюминия и сплавов
- Технологии обработки черных и цветных металлов и сплавов
- Электротермия черных и цветных металлов

XI КОНФЕРЕНЦИЯ «МЕТАЛЛУРГИЯ ЦВЕТНЫХ и РЕДКИХ МЕТАЛЛОВ»

- Термодинамика и кинетика гетерогенных процессов и поверхностных явлений
- Аффинаж платиновых металлов
- Физико-химическое материаловедение
- Развитие металлургии и проблемы экологии

XIII КОНФЕРЕНЦИЯ «ЗОЛОТО СИБИРИ»

- Минерально-сырьевая база цветных и благородных металлов

ПЛАКСИНСКИЕ ЧТЕНИЯ - 2017:

«Современные проблемы комплексной переработки труднообогатимых руд и техногенного сырья»

- Дезинтеграция и рудоподготовка
- Флотация, гравитация, магнитная и электромагнитная сепарация
- Комплексная переработка минерального сырья, гидрометаллургические процессы
- Переработка техногенного сырья. Экологические и экономические аспекты

РЕКЛАМА

ЖЕНСКИЕ ОБРАЗЫ В РОМАНЕ "ЦВЕТ ПУРПУРНЫЙ" ЭЛИС УОКЕР

FEMALE IMAGES IN THE NOVEL THE COLOR PURPLE BY ALICE WALKER

G. Sabirova

Annotation

The question of a woman's state in her family and society has been popular among writers for all times. The 60–90s of the XX century are characterized by second-wave feminism. So, there was published the novel *The Color Purple* by Alice Walker in 1982, where she touches the question of a colored woman and concerns it from different angles. From her point of view, a woman is not an object for a man's satisfaction, but a real person with her own desires and interests.

Keywords: African–American literature, Alice Walker, female literature, female images, modern African–American literature, novel.

Сабирова Гулина Маратовна
Аспирант,
Казанский (поволжский)
федеральный университет

Аннотация

Положение женщины в семье и в обществе волновало и продолжает волновать многих писателей. 60–90-ые годы прошлого столетия озаменованы второй волной феминизма. Так, в 1982 году выходит в свет роман "Цвет пурпурный" афроамериканской писательницы Элис Уокер, где она поднимает вопрос цветной женщины и рассматривает его с разных перспектив. По мнению писательницы, женщина – это не объект, предназначенный для мужского удовлетворения, но человек со своими интересами и желаниями.

Ключевые слова:

Афроамериканская литература, женская литература, женские образы, роман, современная афроамериканская литература, Элис Уокер.

Элис Уокер (Alice Malsenior Walker, 1944) известна своими исследованиями творчества Золы Нил Хёрстон и их популяризацией. В своих работах, помимо расовых проблем, Уокер затрагивает гендерные проблемы, проблемы женщины, вводит понятие *womanism*, которое означает "Чёрный феминизм" (*Black feminism*), чтобы объединить "цветных" феминисток в одно целое: "*Womanism*" gives us a word of our own," – говорит она. [4;1] Уокер занимается не только писательской деятельностью, но и ведёт активную политическую жизнь, выступает за гражданские права, против гендерных притеснений, а также отрицательно высказывается о курсе, следуемом израильским правительством по отношению к Палестине. Дело дошло даже до того, что в 2012 году она не дала разрешение на перевод своего популярного романа "Цвет пурпурный" (*The Color Purple*, 1982) на иврит. Однако, несмотря на политическую устремлённость в отстаивании гражданских прав, себя она называет "женской" писательницей. "Героини её произведений – темнокожие женщины, которые проходят через насилие, расизм и несправедливость." [1]

Роман "Цвет пурпурный" является третьим по счёту произведением в упомянутом жанре и был написан в период второй волны феминизма 60–90-ых годов XX века, когда насущными стали проблемы сексуальности, права на репродукцию и фактического неравенства как в семье, так и в обществе. "В американском английском пурпурный – один из цветов радуги, может быть фиолетовый, а в более широком смысле – сине-красный цвет

любой интенсивности. <...> В английском же *purple* обыденное, лишённое надменности слово – такими бывают полевые цветы, простенькие, почти не видные в траве <...> Истинный пурпур незаметен, как незаметна на фоне мировой истории жизнь чёрной деревенской девочки Сили," – пишет Мария Завьялова в предисловии перевода книги "Цвет пурпурный". [2;2,3] Но стоит ещё заметить, что пурпурным бывают не только цветы, но и кровоподтёки и синяки.

В основе сюжета романа лежит жизнь четырнадцатилетней девочки Сили, угнетённой и никем не заметной, которая прошла школу жизни и смогла выбраться из оков сексуальных и общественных предрассудков, став тем, кем ей хотелось. В произведении Уокер, как это часто бывает в работах афроамериканских писательниц, например, у Т. Моррисон в "Самых синих глазах", Сили, будучи ребёнком, пережила насилие со стороны своего отца Фонсо (о том, что он не является для них сестрой Нетти родным отцом, она узнала годы спустя), от которого у неё родились двое детей и которых тот отдал чужим людям. Девочка рано лишилась матери и неудивительно, что она сама стала матерью для детей других мужчин. Отчим, желая сам обладать её сестрой, предлагает Сили взрослому мужчине Мистеру _ (Альберту) взамен Нетти, который после долгих раздумий всё-таки соглашается взять Сили себе в жёны. В доме у Мистера _ она не находит покоя, потому что там к ней тоже относятся как к прислуге: уборка, готовка, услужливость мужу, уход за его детьми, побои: "Харпо спросил у отца, почему

он меня поколотил. Она мне жена, вот почему, говарит. К тому ж упрямая она. Женщины только и годятся што для _ но не сказал для чево. Уткнулся в газету. Я вспомнила папашу." [2;31] Но вот однажды появляется любовница Альберта –певица Шик Эвери, с которой они много лет состоят в интимной связи и случайно найденную фотографию которой хранила у себя Сили, лелея мечту когда-нибудь увидеть "королеву пчёл". Именно она вдохнула жизнь в Сили и помогла узнать, что такое любовь. Когда Шик серьёзно заболевает, Мистер _ привозит её домой и наказывает Сили ухаживать за ней, а она в свою очередь радуется наконец-то выпавшему шансу взглянуть на свою мечту. Певица, поначалу поведшая себя грубо, постепенно теплеет к Сили и учит её разным мудростям. Они обсуждают женские проблемы, в том числе и сексуальные, выясняют, что Сили не получает никакого удовольствия от супружеской жизни: "И знаешь, что самое худое? говорит. Он-то и не замечает. Завалится на меня и радуется жизни. Ему даже не интересно, чево я думаю. Чево чувствую. Только о себе. Будто никаких чувств и не требуется. Она хмыкнула. Мне просто его убить хочется за это за все." [2; 60] На что ей Шик даёт наставление, что "коли хочешь хоть что-нибудь увидеть в мире, надо мужика из глаза своего вынуть. Весь вред от мужика, Шик говорит, Он тебе и на пакете с крупой, и по радио, и в собственных мыслях. Он хочет, чтобы ты думала, будто он все и везде." [2; 158] Помимо прочего, оказывается, что Мистер _ годами прятал письма Нетти от Сили. Раздобыть и прочитать их ей снова помогает Шик. Письма пробуждают в Сили желание убить мужа, однако, на это преступление она не идёт. Она лишь проклинает Альберта: "Покуда не перестанешь делать мне зло, все, чево ты ни коснешься, будет рассыпаться в прах," – говорит она. [2;166] Но её слова только заставляют его смеяться: "Да кто ты такая, чтобы проклинать? <...> Ты только посмотри на себя. Черная. Нищая. Некрасивая. Да еще и баба. Черт побери, да ты вообще ничто." [2;166] Вся эта ссора заканчивается словами Сили: "Да, я нищая. И, уж точно, черная. Может быть, некрасивая. И што верно то верно, не умею готовить. <...> Но я есть". [2;167]

Сам роман написан в виде дневника Сили, где каж-

дый раз она обращается либо к богу, либо к Нетти: "Милый Боже", "Дорогой Боже", "Боже мой", "Дорогая Нетти" и т.д. В рамки дневника органично вписаны и письма Нетти к своей сестре, которые рассказывают нам о её дальнейшей жизни после того, как она убежала из дома, когда Сили вышла замуж и когда оставаться с домогающимся отчимом было невозможно. Благодаря авторскому приёму повествования чувствуется искренность рассказчицы, её переживания не пустые, а временами прослеживается некоторая интимность при описании ситуаций (например, когда Сили впервые смотрит на своё оголенное тело в зеркале).

Все женские образы в произведении достаточно интересные, а временами даже противоречивые: каждая героиня проходит свой путь становления. Они воплощают в себе совершенно разные качества: Софии, невестке Мистера _, не чужды физический труд и грубая сила, она спокойно может высказать своё мнение любому человеку, будь он "чёрный" или "белый", и отстаивать свою позицию, даже если это повлечёт за собой "кулачный бой". Мышка, вторая жена Харпо, сына Мистера _, которой помыкали как и Сили, красиво поёт и, благодаря Шик Эвери, она находит в себе силы и начинает свою карьеру, несмотря на попытки мужа пресечь её амбиции. Нетти – образованная, благочестивая женщина, которая вместе с миссионерской группой путешествует по миру, обучает детей в Африке, собирает истории племени олинка. И которая, к слову, помогла найти детей Сили. А Шик Эвери стала духовным наставником Сили и других женщин. Она воплощает в себе свободу, раскованность, некоторую вульгарность и чувственность, а её раскрепощённость притягивает многих людей.

И не только женщины обретают себя, но и мужчины. Если в начале повествования Мистер _ так и оставался без имени, то к концу романа он стал ещё и Альбертом, потому что духовно вырос благодаря Сили и Шик Эвери. Харпо тоже осознал, что грубая мужская сила и её постоянная демонстрация ни к чему не ведёт. Старые модели, когда мужчина стоит во главе семейства и помыкает женщиной, в новое время, как оказалось, не работают. Точнее работают, но до тех пор, пока слабые не поймут и не обретут свой голос.

ЛИТЕРАТУРА

1. Долгиева М.Б. Особенности становления героя в романах Т.Моррисон и Э.Уокер [Текст]// Актуальные проблемы филологии: Материалы II научн. конф. (г.Краснодар, февраль, 2016 г.) – Краснодар:Новация, 2016. – сс. 49–54.
2. Уокер Э. Цвет пурпурный. Перевод М.Завьяловой. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. – 232 с.
3. Becky L. Jacobs. Unbound by Theory and Naming: Survival Feminism and the Women of the South African Victoria Mxenge Housing and Development Association. Berkeley Journal of Gender, Law & Justice. Vol.26, issue 1, article 2. URL: <http://scholarship.law.berkeley.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1286&context=bglj> (дата обращения:20.03.2017)
4. Wilma Mankiller and others, "Womanism". The Reader's Companion to U.S. Women's History. December 1, 1998. SIRS Issue Researcher. Indian Hills Library, Oakland, NJ. January 9, 2013, p. 1.

ТИПОЛОГИЯ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ И "ЖЕНСКИЙ ИДЕАЛ" В РОМАНАХ И.А. ГОНЧАРОВА

Статья разработана при поддержке фонда гуманитарных исследований в области искусства и литературы (пров. Хэйлунцзян) "Философия любви в романах И.А. Гончарова" (№2013D063).

TYPOLOGY OF FEMALE IMAGES AND THE "IDEAL WOMAN" IN THE NOVELS OF I. A. GONCHAROV

S. Lizhen

Annotation

One of the Central problems of world literature is a high art study of the psychology of women. There is probably no single book, pages which would not be her image – a friend, beloved, wife, mother or treacherous and cruel seductress, murderer, whore. The article presents the typology of female images in I. A. Goncharov's novels, an attempt is made to characterize the "female ideal" within the meaning of the writer.

Keywords: female characters, typology of female images, the female ideal, a psychological portrait of a literary device.

Сунь Личжэнь
К.филол.н., доцент,
Суйхуаский университет,
г. Суйхуа, Китай

Аннотация

Одной из центральных проблем мировой литературы является высокое художественное исследование психологии женщины. Нет, наверное, в мире ни одной книги, на страницах которой не было бы ее образа – подруги, любимой, жены, матери или коварной и жестокой обольстительницы, убийцы, блудницы. В статье представлена авторская типология женских образов в романах И.А. Гончарова, сделана попытка дать характеристику "женского идеала" в понимании писателя.

Ключевые слова:

Женские образы, типология женских образов, женский идеал, психологический портрет, литературный прием.

В разное время видели в женщине всевозможные добродетели и пороки, и никогда не утихал искренний интерес к ее духовному и социальному бытию, ее месту в космосе человечества. В процессе исследования мы обратились ко многим образам женщин в мировой литературе XIX века и были поражены тем, что почти все эти женщины были несчастными. Они несли на плечах тяжелое бремя жизни, безропотно сносили удары судьбы. Втирая пот, ковали личное счастье. Взмахнув непрошеной слезу, смотрели ясным взглядом в будущее и шли смелым шагом по стерне своей жизни. Их судьбы, души и мысли отражались в литературе.

Система ценностей и стереотипов женского поведения, образовательные ориентиры и семейная роль женщин остаются актуальными вопросами для исследователей, поскольку традиционные нравственные принципы женщин не поддаются девальвации. Поэтому их богатый внутренний мир с присущими ему законами общения и сострадания, дружбы, спецификой процесса самореализации находится в поле зрения литературоведов и культурологов.

В реалистической литературе XIX века женщина, ее чувства и поступки изображены в тесной связи с пробле-

мами того времени. Образы женщин в литературе того периода отражают общий интерес писателей к личности, ее внутреннего мира, ее отношений с действительностью. Женщины в литературе XIX века довольно часто выступают в роли носителей моральных и духовных качеств и ценностей, которые утверждает автор. Достаточно вспомнить Татьяну Ларину, особый тип "тургеневской девушки". Они, без сомнения, человечные, духовно богаче и даже сильнее мужчин, которые выступают в произведениях в ролях главных героев.

Внутренний мир женщины, как правило, формируется в относительной независимости от влияния социальной среды, от суеты бытия, в оазисе девичьих идеальных мечтаний. Сфера ее интересов и устремлений – сфера чувства высокой любви, нравственного идеализма. Неудивительно, что она выступает воплощением той духовности и человечности, катастрофическое исчезновение которой из жизни фиксируется реализмом XIX века.

За женщиной в литературе закрепилась особая роль героини как морального судьи главного героя. Во многих произведениях свидание с женщиной становится экзаменом для героя. Почти в каждом из них мы видим женщину – каждый раз такую разную и неповторимую.

Женские образы отличаются внешним видом, воспитанием, внутренней философией, содержанием духовной жизни, отношением к жизни и людям. Они неповторимы в своей индивидуальности, очень сложные, нестандартные, непредсказуемые.

Одно из центральных мест занимают женские образы и в романах И.А. Гончарова. При этом, проблема женских образов у Гончарова неразрывно связана с будущим России, поскольку, с писательской точки зрения, именно женщине будет принадлежать основная роль в преобразовании общества на принципах счастья, добра и справедливости. [1]

Именно поэтому мы поставили перед собой цель исследовать типологию женских образов в романах И.А. Гончарова и тем самым показать, что женщина была, есть и будет хранительницей человечества, без которой невозможна жизнь и которая никогда не теряет высокой женской сущности – умения любить, даже когда жизнь становится невыносимой.

В романе "Обыкновенная история" [2], по нашему мнению, типология женских образов представлена двумя типами, каждый из которых в свою очередь обладает собственными разновидностями.

Первый тип – это поместные дворянки, хозяйки дворянских усадеб, к которым можно отнести мать главного героя Анну Павловну Адуеву, Марию Михайловну Любецкую (мать Наденьки Любецкой), Марию Горбатову и Софью. К женским образам второго типа – условно "горожанки", "современные женщины" – следует отнести Наденьку Любецкую, Юлию Тафаеву, Лизу и Лизавету Александровну Адуеву.

При создании положительных женских типов в "Обыкновенной истории" И.А. Гончаров особо останавливается на образе женщины-матери, воспитательнице детей и хранительнице домашнего очага, к которым несомненно относится и Анна Павловна Адуева, напоминающая одновременно Пульхерию Ивановну Товстогуб (Н.В. Гоголь "Старосветские помещики"), Арину Власьевну Базарову (И. С. Тургенев "Отцы и дети").

Весь жизненный смысл Анны Павловны Адуевой заключается в счастье и благополучии родного сына, в том, как она их понимает. Кроме материнской любви эта женщина уже не испытывает никаких сильных чувств. При создании ее образа Гончаров часто использует монолог – прием, характерный для Ф.М.Достоевского и Л.Н.Толстого, которые использовали в своих произведениях монологическую речь, представляя на суд читателей глубоко интеллектуальных персонажей, жизнь которых была сосредоточена на поиске ответов на философские вопросы. [3] Однако, Гончаров дает право монолога жен-

щине, не отличающейся высоким интеллектом, что приводит к несоответствию формы и содержания, и, как следствие, к достижению комического эффекта. Однако, несмотря на некоторую комичность образа Анны Павловны, автор не с осуждением, но с уважением относится к своей героине, женщине-матери, которая способна жертвовать ради своего сына собственным благополучием, быть с ним и в радости, и в горе.

Мария Михайловна Любецкая, мать Наденьки, в этом схожа с Анной Павловной: обеим матерям присуще преобладание зова сердца над разумом. К тому же типу относится и Софья, первая любовь Александра Адуева. Женщины, подобные Софье, по мнению И.А. Гончарова, достойны уважения и преклонения уже по той причине, что готовы самоотверженно и с самоотречением отдать свою жизнь на благо семьи и мужа, целиком и полностью посвятить ее воспитанию детей.

Второй тип женщин – "горожанки" – представленный в различных проявлениях, говорит о том, что романист ратует за право женщин самим решать свою судьбу, осуществлять самостоятельный выбор жизненного пути. Созданный Гончаровым образ Наденьки Любецкой приобретает особое значение тем, что становится выражением новых взглядов на женскую личность, на место женщины в обществе. Взаимоотношения Наденьки и Адуева говорят о том, что девушка самостоятельна как в собственных чувствах, так и в решениях и действиях.

Анализируя образ Юлии Тафаевой, следует отметить, что дисгармоничность "разума" и "сердца", ставшая следствием воспитания, привела героиню к нездоровой романтической мечтательности, а та, в свою очередь – к искаженному восприятию действительности. Отдельно следует остановиться на важном для писателя приеме представления любовных отношений Юлии и Александра в замкнутом пространстве интерьера, что не является случайным, поскольку любовные отношения героев – искусственные, а потому искусственна и обстановка их свиданий. По мысли автора, искусственные, придуманная любовь не позволит возникнуть и развиваться настоящему чувству.

В "Обыкновенной истории" характеристика женских образов и связанных с ними психологических портретов героинь неразрывно связана с пейзажными описаниями. Согласно Гончарову, лишь истинные любовные отношения гармонируют с природным окружением. Поэтому истинным чувствам героев в обязательном порядке сопутствует соответствующий пейзаж. Когда же эти чувства пропадают, либо вовсе отсутствуют, герои изображаются лишь в замкнутом пространстве помещения. Лизавета Александровна, которая так и не испытала настоящей любви, будучи заткнутой в болото комфорта, никогда не изображается автором на природе.

К тому же типу "современных женщин", но совсем иной их разновидности, следует отнести персонаж Ольги Ильинской ("Обломов" [4]), который у современных Гончарову критиков имел неоднозначную оценку. Так, некоторые критики не признавали жизненной правдивости Ольги Ильинской, упрекали ее в "игре в любовь", в удовлетворении тщеславия путем исполнении некоей "миссии", которая якобы была возложена на нее судьбой [10]. Часть современных литературоведов также винят героиню в эгоистичных побуждениях и расчетливости, считают ее неспособной на настоящие чувства и безвозмездные поступки. По нашему мнению, подобные суждения о личности Ольги Ильинской абсолютно беспочвенны. Ольга Ильинская – редкий, но, тем не менее, реально существующий женский тип, представительницам которого присущи красота, стремление к идеалам – "реальный тип действительности".

Любовь явилась для героини "Обломова" тем "пробным камнем", который позволил ей проявить свои лучшие душевные черты. Именно любовь приводит Ольгу к углубленному анализу собственного внутреннего мира, пониманию смысла любви и самой жизни. Любовь героини всегда была осознанной, позволившей ей критично оценивать собственные возможности в возвращении Ильи Ильича к жизни. Именно понимание своего чувства подсказало героине, что ее борьба бессмысленна. Она с разочарованием осознает, что "камень бы ожил" от ее свершений, а потому разрыв Ильинской с Обломовым определен логикой ее женского образа. Гончаров демонстрирует, как в ней идет борьба чувства с разумом: первое на стороне Обломова, но личность героини, основанная на гармоничном сочетании чувств и рассудка, заставляет прислушаться к последнему.

В итоге здравомыслие одерживает победу, что, по нашему мнению, спасает Ольгу от печальной участи. Не только личное счастье "любить и быть любимой", но и безостановочное самосовершенствование в духовном и умственном развитии, возможность приложения собственных способностей и возможностей к конкретному делу – всего этого героиня не могла бы достичь с Обломовым. Казалось, это возможно со Штольцем, но Ольга, обладая "беспокойным умом" постепенно все отчетливее начинает ощущать несоответствие Андрея Ивановича ее идеалу.

В изображении женского образа в романе следует отметить использование приема разговора взглядами и мимикой Ольги с мужскими персонажами. [5] Этот оригинальный прием позже был использован Л.Н.Толстым при создании женских образов в "Войне и мире" и "Анне Карениной".

"Положительный" женский тип, подобный Анне Павловне Адуевой и Марии Михайловне Любецкой, пред-

ставлен в образе Агафьи Матвеевны Пшеницыной, которая, по сути, является полной противоположностью Ильинской. Облагораживающей и оживляющей любви Ильи Ильича к Ольге противопоставляются его чувства к Агафье Матвеевне. При этом автор, следуя опыту "Обыкновенной истории" намеренно противопоставляет развитие чувства Ильинской и Обломова, которое происходит, по большей части, на фоне природы, взаимоотношениям Обломова и Пшеницыной, разворачивающимся в тесных комнатах петербургского дома. [6] Даже в любви Обломов признается Ольге в летнем парке, а Агафье – в душном помещении.

В отличие от Ольги, Агафья Матвеевна живет только сердечными порывами, полностью игнорируя разум. Ее любовь – это суть ее жизни. Она любит отреченно, желает своему избраннику счастья и добра, готова пожертвовать собой во имя благополучия и покоя любимого. И этот женский персонаж, заботливую и внимательную к нуждам других, Агафью Матвеевну Гончаров также противопоставляет бездеятельному и эгоистическому Обломову.

Несколько другую типологию женских образов – в зависимости от характера испытываемых ими чувств и страстей – можно вывести из анализа романа И.А.Гончарова "Обрыв" [7].

При раскрытии идейной и композиционной роли различных типов женских персонажей в "Обрыве" следует прежде уточнить тематическое содержание романа. В исследованиях литературного наследия писателя основной романский конфликт описывается как противоборство "старого" и "нового".

Анализ произведения и, в первую очередь, женских образов, их места и роли в романе, сущность их поступков и диалогов с Борисом Павловичем Райским, позволяют определить не только социальную, но и психологическую доминанту произведения. Символический образ "обрыва" не только образ "брожения", исчезновения прежних устоев и возникновения новых, но и "обрыв" – драма, показатель страстей героинь, соединяющий в себе два начала: социальное и психологическое.

В "Обрыве" выведен новый гончаровский женский тип – "женщины культа" – женщины "искусственных страстей". Освещая вслед за другими русскими писателями своего времени (Н.В.Гоголь "Невский проспект"; Ф.М.Достоевский "Униженные и оскорбленные", "Преступление и наказание") тему падшей женщины, Гончаров освещает ее морально-этические аспекты, в отличие от перечисленных писателей, которые поднимали эту тему до общесоциального уровня. "Матери наслаждений" противопоставляются Гончаровым прежним женщинам-матерям.

Выведенные автором типажи "жриц культа" описаны как типы, существующие в реальности 40-х г.г. XIX века, моральное опустошение которых, по его мнению, свидетельствовало о нравственном состоянии общества того времени. [8]

Гончаров считал, что в среде аристократии нет места истинному чувству, поэтому в "Обрыве" он выводит персонаж Софьи Беловодовой – светской львице, полностью лишенной глубоких чувств. Вырастившая ее среда целиком истребила в ней любое проявление душевных порывов. Автор, полагая, что "жизнь сердца" настолько же значима и необходима, как и "жизнь разума", демонстрирует, сколь негативное влияние оказывает на личность отсутствие либо того, либо другого. Жить чем-то одним – "сердцем" (Юлия Тафаева) или "разумом" (Софья Беловодова) – путь к ограниченной и бессодержательной жизни, нередко – к несчастной судьбе.

Женские персонажи "Обрыва" намного активнее и самостоятельнее прежних героинь Гончарова, за исключением, пожалуй, Марфеньки, которая по собственной воле не желает отстраняться от нравоучений бабушки, и потому покорна ее воле. Автор относит Марфеньку к положительным женским образам, героине присущи душевная чистота, детская непосредственность и наивность, провинциальная простота, скромность.

Однако, лучшие черты, присущие русской женщине, Гончаров отразил в образе ее бабушки, Татьяны Марковны Бережковой. Она – властная натура, однако имеющая чуткое сердце, заботящееся о близких ей людях. Правилom в русской литературе является оценка моральных качеств людей по их отношению к любимым, но, в первую очередь, к детям. Татьяна Марковна взяла на воспитание троих сирот, которые считали ее родным человеком, испытывали к ней любовь и уважение. В героине привлекает способность понимания душевного состояния других, готовность пожертвовать собой ради исполнения своих обязанностей. В этом ее тип близок другим подобным ей – воспитательницам детей и хранительницам домашнего очага.

В "Обрыве" с особым чувством изображена Вера, в образе которой Гончаров сделал попытку описать черты и устремления "нового поколения". По словам самого Гончарова, в ее образе он решил воплотить идеальные черты характера. При этом автор следовал пушкинской традиции, одновременно наделяя персонаж характерными для своего времени чертами. Образ Веры играет основополагающую роль в ниспровержении нигилизма Марка Волохова. Верой овладевает жгучее желание, подобное желанию Ольги Ильинской, направить на истинный путь и перевоспитать объект своего чувства. Последнее свидание влюбленных – это тяжелый разговор, долгий теоретический спор, подобный ситуации в "Пре-

ступлении и наказании" Ф.М.Достоевского, когда в сцене свидания Раскольников и Сони, они говорят о праве человека на убийство. И в том, и в другом случае позиции героев прямо противоположны, непримиримы. Волохов проповедует теорию "временной" любви, а Вера полагает, что женщине пристало выбирать мужчину "на всю жизнь". Героиня прилагает значительные усилия в попытке повлиять на чувства и разум Марка, убедить его, склонить на свою сторону. Однако, в итоге она окончательно убеждается в том, что ее любимый не в силах отринуть "волчью правду". Неестественные, далекие от жизненного опыта, надуманные теории Волохова, не убедили Веру. Победу одержала "здоровая сильная натура" героини, вынудившая ее разорвать отношения с Марком. [9]

При этом, необходимо отметить, что обращение Гончарова к проблеме воспитания личности не случайно. Эта тема в той или иной степени всегда являлась составной частью проблем произведений русских классиков. Духовное обновление, возрождение в человеке человеческого, – вот вопросы, которые всегда волновали русских писателей XIX века. В попытке Веры перевоспитать Волохова нет ничего надуманного ни с точки зрения логичности женского образа, ни с точки зрения авторской позиции. Здесь "Обрыв" органично вплетается в единый литературный процесс. И хотя в персонаже Веры писатель не смог полностью воплотить собственный идеал, выражающийся в органичном единении "сердца" и "разума", тем не менее, Вера – единственный из всех женских персонажей "Обрыва", который максимально приближен к нему.

На наш взгляд, в романе "Обрыв" Гончаров следует пушкинской идее "безлюбивного брака", когда Вера, подобно пушкинской Татьяне, в итоге остается с нелюбимым, но положительным Тушиным, и в этом, с точки зрения Гончарова, нет ничего негативного или унизительного. Поддержка мужчины-друга позволит Вере духовно распрямиться после "обрыва" и обрести спокойное счастье.

В описаниях и представлениях женских образов, следует отметить оригинальный прием Гончарова, который заключается в изображении того, как женщины слушают мужские разговоры. В романах Гончарова женщины слушают мужчин по-разному, в зависимости от отличий женского характера и от осознания самим автором предназначения женщины в обществе. Так, у Лизаветы Александровны Адуевой речи мужа вызывают чувство разочарования, а слова Александра – сочувствие к племяннику. Анна Павловна Адуева, Софья, Юлия Тафаева слушают мужчин с раболепием, они покорны и послушны, радуются любому проявлению мужского внимания. Наденька Любецкая, напротив, перестала прислушиваться к словам Александра: они ей надоели. Ольга вы-

слушивает Обломова внимательно, с интересом, изучает его, Пшеницына же вообще никаких разговоров с Обломовым не ведет, будучи его добровольной служанкой.

При создании идеального героя, с гармоничным сочетанием "сердца" и "разума", Гончаров учитывал как природные данные человека и особенности его характера, так и воздействие среды, обстоятельств. В романном творчестве И.А. Гончарова его этический идеал воплотился, в первую очередь, в созданных автором женских образах. В этой связи весьма показателен образ Лизаветы Александровны Адуевой, при создании которого, в описаниях ее речи, Гончаров использовал литературную, научную лексику. Героиня точно оценивает персонажей-мужчин, ее язык находится на уровне речи ее образованных мужчин-собеседников. Лизавета Александровна четко осознает, что у ее племянника "ум не идет наравне с сердцем", откуда и вытекает трагизм его положения, а у мужа, наоборот, "разум забежал слишком вперед", и его желание все и всегда подчинять только разуму делает его жизнь бедной и ограниченной. Героиня понимает, что чувства и разум должны находиться в равновесии. Являясь персонификацией этических убеждений писателя, Лизавета Александровна, по нашему мнению, максимально приближена к его этическому идеалу. Возможно, поэтому, в конце произведения она, лишенная понимания и любви, духовно и физически угасает.

В изображении женских образов Гончаров творчески развивал традиции Пушкина. Но Пушкин, как известно, считал, что семья может существовать даже когда жен-

щина не чувствует любви к мужчине. И Адуева, как и Татьяна Ларина, семейные узы считала священными.

Но Гончаров идет дальше в описании данной жизненной ситуации и раскрывает пагубные последствия мира без любви, в котором находится героиня. Адуева, не найдя идеала любви в семье, чахнет, задыхается, но не оставляет семейного круга, честно исполняя долг жены. Подобным сюжетным ходом Гончаров явно оппонирует Пушкину: оставаться верной мужу вовсе не означает обрести счастье, покой, любовь и радость жизни. Если женщина лишена всего этого, ее жизнь трагична, и такую жизнь нельзя считать моральной.

Подводя итоги, следует сказать, что рассматривая проблему женского счастья в морально-этическом плане, И.А. Гончаров описал широкий спектр женских типов, проектируя российскую действительность XIX века в литературе. Им достоверно описаны как тип женщины-матери, няни, хозяйки домашнего очага, но без особых высоких устремлений и интересов, так и противоположный ему тип "современной женщины" в разных его ипостасях.

В своих философско-этических изысканиях И.А. Гончаров постоянно находился в поисках идеала гармоничного человека, у которого "сердце" и "разум" находятся в равновесии. Внутренний духовный драматизм романов Гончарова раскрыт в интеллектуально-чувственных образах его главных героинь, отражающих стремление писателя представить собственный женский идеал, в котором бы гармонично сочетались "сердце" и "разум".

ЛИТЕРАТУРА

1. Осмоловский О.Н. Этико-философские взгляды И.А. Гончарова: (Концепция личности) // Литература и время. – 1987. – С. 69–80.
2. Гончаров И.А. Полное собрание сочинений и писем в 20 т. Т. 1. – СПб.: Наука, 1997. – 832 с. – Из содерж.: Обыкновенная история; Стихотворения; Повести и очерки; Публицистика. 1832–1848.
3. Сердюкова О.И. Гончаров – романист: Учеб.–метод. пособие для студентов пед. ин-тов и учителей-словесников. – Самара: Изд-во Самар. гос. пед. ун-та, 1994. – 111 с.
4. Гончаров И.А. Обломов: Роман в 4 ч. – М.: Худож. лит., 1984. – 494 с.
5. Старосельская, Н. Д. Роман И.А. Гончарова "Обрыв". – М.: Художественная литература, 1990. – 224 с.
6. Краснощекова Е. А. "Обломов" И.А. Гончарова: ред. С.Краснова. – М.: Художественная литература, 1970. – 96 с.
7. Гончаров И.А. Обрыв: Роман в 5 ч. – М.: Правда, 1988. – 766 с.
8. Гузь Н.А. Психологизм как средство создания характера в романе И.А. Гончарова "Обрыв" // Идеино-эстетическая функция изобразительных средств в русской литературе XIX века. – М., 1985. – С. 51–60.
9. Матлин М.Г. Мотив пробуждения в романах И.А. Гончарова // И.А. Гончаров. – Ульяновск, 1998. – С. 18–25.
10. И. Ф. Анненский, Серия "Литературные памятники" М., "Наука", 1979.

К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ ЭМОТИВНЫХ КАУЗАТИВОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

ON THE ISSUE OF EMOTIVE CAUSATIVE VERBS FUNCTIONING IN THE GERMAN LANGUAGE

*N. Syutkina
S. Shustova*

Annotation

The present paper is concerned with functional potential of the emotive causative verbs in the German language such as *amusieren, beruhigen, beglücken, erfreuen, erheitern* etc. The research is based on functional grammar illustrated by semantic category of causativeness.

Keywords: German language, causative verb, emotive causative, functional grammar, category of causativeness, functional potential.

Сюткина Надежда Павловна

Ст. преподаватель,

*Пермский государственный национальный
исследовательский университет*

Шустова Светлана Викторовна

Д.филол.н., профессор,

*Пермский государственный национальный
исследовательский университет*

Аннотация

В настоящей статье рассматриваются особенности функционального потенциала эмотивных каузативных глаголов немецкого языка *amusieren, beruhigen, beglücken, erfreuen, erheitern* др. Исследование проводится в рамках функциональной грамматики на примере семантической категории каузативности.

Ключевые слова:

Немецкий язык, каузативный глагол, эмотивный каузатив, функциональная грамматика, категория каузативности, функциональный потенциал.

Эмоции являются неотъемлемой частью человека, они находят свое отражение в языке и речи как часть объективной действительности. За эмоцией остается роль внутреннего организатора нашего поведения [10]. Когнитивная система человека непосредственно связана с эмоциональной сферой. Эмоции мотивируют деятельность человека, в том числе познавательную, таким образом, они являются важной частью речевой деятельности человека, коммуникации. Эмоции представляют собой психологическую категорию. Эмотивность – актуализация эмоций в слове, обуславливающая его семантическую способность выражать эмоции по сравнению с его способностью называть, именовать и описывать их [4, с. 1]. С точки зрения Г.П. Ахмедовой, эмотивный компонент представляет собой результат отражения эмоций в языковых единицах в процессе их вербализации и семантизации. Эмотивная функция языка отражает специфическую коммуникативно-деятельностную потребность человека передать эмоциональное отношение к тому или иному событию, факту, предмету, явлению окружающего мира. Это отношение является одним из коммуникативных признаков общения, одним из средств удовлетворения потребности человека в общении [1]. Исследование категории эмотивности важно тем, что через языковое выражение эмоций человек познается как языковая личность.

Структурное ядро класса эмотивных глаголов составляют каузативы, которые "обозначают не психическое состояние, а психическое воздействие" [9, с. 276]. В предлагаемой статье анализируется функционирование эмотивных каузативов немецкого языка. Категория каузативности представляет собой функционально-семантическую категорию, обладает определенной степенью абстракции, обязательно и последовательно оформляется определенными языковыми средствами [11, с. 14]. Каузативность представляет собой интерперсональное взаимодействие, в результате которого наблюдается модификация различных сфер антропонимического характера: физической, перцептивной, психической и информативной сфер. Эмотивные каузативы рассматриваются как эмоционально-модифицирующие глаголы, которые содержат в своем семантическом потенциале значение модификации психического (эмоционального) состояния. Выделяются каузативы, актуализирующие положительный эмоциональный, отрицательный эмоциональный тон и аксиологически нейтральное состояние [12, с. 127–131].

Эмотивные каузативы немецкого языка функционируют в ситуациях, актуализирующих разную степень итеративности. В качестве средств выражения итеративности используются сочетания предикатов с обстоя-

тельствами [7, с. 77–88]. Обстоятельства актуализируют итеративное значение при "прочтении" всего предложения. Итеративное значение передается в основном обстоятельствами цикличности и интервала, реже обстоятельствами узитативности, кратности, комплексными обстоятельствами. Обстоятельства цикличности обозначают регулярно повторяющиеся, хронологически определенные, преимущественно календарные периоды времени: *jeden Abend, jeden Tag, jede Woche, jeden Monat, abends, dienstags, samstags, taglich, wochentlich, monatlich, jährlich*. К этой группе примыкают обстоятельства, обозначающие нерегулярно повторяющиеся периоды времени: *feiertags, an Feiertagen*. Обстоятельства интервала оценивают периоды между повторяющимися ситуациями по отношению к условной норме. Интервалы могут быть либо больше условной нормы: *ab und zu, hin und wieder, manchmal, selten, von Zeit zu Zeit*, что свидетельствует о нерегулярной повторяемости ситуаций, либо меньше: *haufig, oft, sehr oft*, что передает "сверхрегулярную" повторяемость ситуаций, либо соответствовать ей: *regelmäßig*. Обстоятельства узитативности *gewöhnlich, üblicherweise* обозначают эмпирически наблюдаемое, регулярное повторение ситуаций и употребляются, как правило, совместно с каким-либо факультативным членом предложения, входящим в сферу действия этих обстоятельств. Обстоятельства кратности, или счетного комплекса, выражают точный или неточный количественный счет ситуаций: *dreimal, viermal, funfmal, einige Male, viele Male, mehrmals*. Комплексные обстоятельства объединяют обстоятельства кратности и цикличности: *zweimal im Jahr, viermal wochentlich*, не определяют, однако, общее число повторяющихся ситуаций и периодов времени [4, с. 174–177; 10].

Итеративные адвербиальные единицы выражают политемпоральную неоднократность ситуаций. Актуальность изучения адвербиальных единиц отмечает И. Бертран: "Die deutschen unflektierbaren Wörter sind mit Ausnahme von Präpositionen und Konjunktionen in den Grammatikbüchern bis vor gar nicht so langer Zeit entweder ganz unberücksichtigt geblieben oder zumindest recht stiefmütterlich behandelt worden. Trotz zahlreicher Forschungsarbeiten und erheblicher Fortschritte sind auch heute noch Mängel festzustellen" [13]. Среди итеративных адвербиальных единиц выделяются единицы с семантикой неопределенной [4] и определенной [5] частотности.

Анализируемый материал позволяет выделить следующие типы итеративных ситуаций, в которых функционируют эмотивные каузативные глаголы:

1. Регулярно повторяющиеся ситуации, периоды времени:

Die großen Friseurgeschäfte in Amerika erfreuen ihre Kundschaft neuerdings mit Fernsehsendungen.

400 Gäste amüsierten sich abends im Nobel-Restaurant "Havanna" in Freiburg.

Wir haben jeden Tag Spaß, lachen und amüsieren uns und machen nebenbei auch noch ganz gute Filme.

Jene Schonwettermeldungen, mit denen deutsche Nachrichtenagenturen derzeit taglich das Volk beglücken, haben sehr wenig mit den tatsächlichen Verhältnissen in Leipzig zu tun.

Tagsüber liegt sie am Strand von El Arenal, abends amüsiert sie sich in der "Bierstraße" oder im "Riu".

2. Нерегулярно повторяющиеся ситуации, периоды времени:

Wenn es hier und da etwas zu amüsieren gibt, dann der Darsteller wegen.

Konnt ihr euch eigentlich wieder mal beruhigen und normale Kommentare abgeben?

Nur mit Muhe ist Bond wieder zu beruhigen.

Du kannst dich stundenlang ganz allein amüsieren - beim Shoppen und am Telefon.

Weil uns die Nachricht erreicht, dass die Scorpions ein letztes Album aufgenommen haben, bald ihre Gitarren einpacken und auf Abschiedstour gehen, um ihre Fans zwei Jahre lang zu beglücken, wollen wir noch einmal hinhören.

Die restlichen 160.000 Fans beglückte er dreieinhalb ekstatische Stunden lang.

Im Secondhand-Geschäft erfreut er seitdem eine treue Fangemeinde.

3. Периоды между повторяющейся ситуацией:

Er wird gepflegt und geliebt, damit die Kinder sich noch lange Zeit an ihm erfreuen.

"Wladimir ist fünf Jahre junger und wird euch noch lange mit seinen Kampfen erfreuen", sagte "Dr. Eisenfaust".

Der Sozialismus ging, die Keller blieb - und wird uns hoffentlich noch lange auf der Bühne erfreuen.

4. Эмпирически наблюдаемое, регулярное повторение ситуаций:

Langsam beruhigte er sich wieder.

Immer wieder muss sie die Gäste in ihrem Hotel beruhigen

Brown wiederum argerte die Beamten aus dem Finanzministerium.

Die Ablehnung der Christdemokraten und Christsozialen wiederum argert viele FDP-Politiker.

5. Точный или неточный количественный счет ситуаций:

In dieser komplizierten Situation muss Trainer Immo Zober erstmal sein Team beruhigen.

Und diesmal musste der Trainer seine Jungs nicht nach einer Niederlage aufmuntern.

Актуализаторы итеративности зафиксированы в ситуациях с глаголом *beruhigen* - *allmählich, sogleich, langsam, dauerhaft*, реже с каузативами *erfreuen* (*neuerdings, lange*),

amüsieren (stundenlang, abends), bezaubern (lange), beglücken (täglich).

Итеративное значение актуализируется при функционировании адвербиальных единиц неопределенной частотности. В немецком языке итеративное значение выражается неглагольными средствами, а обстоятельствами, выраженными адвербиальными единицами, словосочетаниями [6, с. 88–155].

Е.С. Комиссарова выделяет следующие разряды лексических средств:

1. адвербиальные единицы с семантикой "определенная частотность" (*abends, vormittags, freitags* и др.);

2. прилагательные с временной семантикой (*ublich, nachst, gewohnt*);

3. словосочетания с уточнением длительности периода (*jede Stunde, jeden Tag*).

Эмотивные каузативы не допускают функционирования лексических актуализаторов следующего типа: *Er hat mich fanatisch begeistert. Ich bin fanatisch* [14]. Неотмеченными являются случаи функционирования оценочных актуализаторов с негативной семантикой: *falsch, fehlerhaft, unrichtig, inkorrekt, irrtümlich* и др.

К особенностям функционирования эмотивных каузативов мы относим также реализацию признака интенсивности:

begeistern – *recht, spontan, leidenschaftlich, aktiv, total, restlos, sonderlich*: *Kowalski konnte sie spontan für die Idee begeistern: "Er hat mir ein Benefiz-Konzert für diese Initiative versprochen.*

Er braucht nicht viel, um ein Hamburger Publikum restlos zu begeistern.

Wir brauchen den Mut, junge Leute aktiv zur Gründung von Familien zu ermuntern", sagt Bohmer.

beeindrucken – *herzlich, zutiefst, sonderlich, besonders, nachhaltig, allzusehr, wenig, ebensowenig, tief, stark, mächtig, bisschen*:

Dabei sollten sich die Verantwortlichen von dem Geschrei der Interessentengruppen, die schon jetzt vorsorglich Protest einlegen, nicht allzusehr beeindrucken lassen.

bezaubern – *gleichmaßen, sofort*:

Tatsächlich bezaubert sein Theater fast jeden sofort.

Moritz Rinke hat wunderbare nussbraune Augen, mit deren Hilfe er Mann und Weib gleichmaßen zu bezaubern versteht.

erheitern – *leicht*:

Ich bin normalerweise nicht allzu leicht zu erheitern.

Der bundesweit gefürchtete Humorkritiker Hans Mentz hat im Januar-Heft der Satire-Zeitschrift "Titanic" soeben öffentlich gemacht, dass die Berliner sich leichter als andere Landsleute erheitern lassen.

beglücken – *gleichmaßen, ausgerechnet, möglichst, gern, tief*: *Ihre feinfühlig ausgearbeiteten, immer melodischen Soul- und HipHop-Sounds beglücken Clubgänger wie Mainstream-Publikum gleichmaßen.*

Sie beglückt tiefer, sie verzehrt rascher.

Aber warum die Hoteliers so erpicht darauf sind, ausgerechnet Journalisten mit dem großen Kartchen oder mehr zu beglücken, wollten sie nicht erklären.

amüsieren – *mächtig, kostlich, trefflich, königlich, ausgiebig, hervorragend, prächtig, herzlich, herrlich, großartig, glanzend*:

Die haben zwar gar keine Pointe, aber gerade das amüsierte die Dame in Reihe drei kostlich.

erfreuen – *gleichmaßen, sonderlich, lebhafter, besonders, insbesondere*:

Dies erfreute und beunruhigte uns gleichmaßen.

Хотелось бы обратить внимание на функционирование изучаемых глаголов в рефлексивной каузативной ситуации. Возвратный глагол *sich amüsieren* имеет итеративное значение в сочетании с адвербиальными единицами *stundenlang, abends*, но каузатив *amüsieren* редко встречается в таких сочетаниях, для него прототипической является актуализация признака интенсивности.

Den ganzen Nachmittag werden verschiedene Straßenkünstler unterwegs sein, um Groß und Klein bestens zu amüsieren.

Das mit viel Witz und Humor gespickte Theaterstück wird den Zuschauer wieder kostlich amüsieren und erfreuen.

Для глаголов *beruhigen/sich beruhigen* типичны актуализаторы длительности действия *langsam, rasch, schnell, endlich*.

Gefahr für die Passagiere bestand aber nicht, das Bordpersonal hatte die Fluggäste schnell beruhigen können.

Dies kann zwar kurzfristig, nicht jedoch auf lange Sicht beruhigen.

Ein Großaufgebot der Polizei ist vor Ort im Einsatz und konnte die Menschenmassen schnell beruhigen und unter Kontrolle bringen.

So schnell wird ihn Hertha nicht beruhigen.

Актуализаторы интенсивности (*sichtlich, offensichtlich, hoch, (nicht) sonderlich*) функционируют с глаголами *erfreuen/sich erfreuen*.

Wowereit stand dabei und erfreute sich sichtlich daran, dass er sich im Glanz des berühmten Besuchers sonnen durfte.

Эмотивный каузатив *beglücken* реализует итеративное значение, зафиксированы сочетания с обстоятельствами цикличности (*täglich, wiederum*), гораздо реже с актуализаторами интенсивности (*sichtlich*).

Die beglückt er nun täglich - mehrmals.

Таким образом, эмотивные каузативы демонстрируют специфику в аспекте реализации таких значений как итеративность и интенсивность. Ведущим контекстом

остаётся контекст каузативности. Эмотивность рассматривается как коммуникативное качество речи. Эмоции обладают коммуникативной силой, они являются одной из деятельностных потребностей человека, поэтому эмотивные средства языка разнообразны. Изучение

функциональных особенностей эмотивных каузативов может способствовать пониманию того, как эмоции становятся языковыми сущностями, обеспечивающими адекватное понимание внутреннего мира языковой личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахмедова Г.П. К вопросу об эмотивных функциях языка в лингвистике // Инновационные условия развития науки и образования в межкультурном взаимодействии: комплексный подход. Екатеринбург: УрГУ, 2015. С. 53–56.
2. Водяха А.А. Средства формирования эмоциональной картины мира языковой личности // Электронный научно-познавательный журнал ВГПУ "Грани познания". 2011. № 4 (14). www.grani.vspu.ru (дата обращения: 10.04.2017).
3. Кибардина С.М. Выражение множественности ситуаций в немецком языке // Типология итеративных конструкций / Отв. ред. В.С. Храковский. Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1989. С. 174–177.
4. Комиссарова, Е.С. Адвербиальные единицы неопределенной частотности // Лингвистические чтения – 2010. Цикл 6: Материалы междунар. науч.-практ. конф. Пермь: Прикамский социальный институт, 2010. С. 54–59.
5. Комиссарова Е.С. Адвербиальные единицы определенной частотности // Общество – Язык – Культура: актуальные проблемы взаимодействия в XXI веке: тезисы Шестой междунар. науч.-практ. конф. М.: МИЛ, 2011. С. 80.
6. Комиссарова Е.С. Итеративные адвербиальные единицы в функционально-семантическом аспекте. Дисс. ... канд. филол. наук. Пермь, 2014. 192 с.
7. Мурысов Р.З. Номинализация и аспектология // Вопросы языкознания. 1991. № 2. С. 77–88.
8. Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики. М.: Языки славянской культуры, 2004. 608 с.
9. Словарь Л.С. Выготского. Электронный ресурс. www.vygotsky.academic.ru (дата обращения: 12.04.2017).
10. Храковский В.С. Семантические типы множества ситуаций и их естественная классификация // Типология итеративных конструкций / Отв. ред. В.С. Храковский. Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1989. С. 20–21.
11. Шустова С.В. Функциональные свойства каузативных глаголов: динамический подход. Пермь: Перм. гос. ун-т, Прикам. соц. ин-т, 2010. 248 с.
12. Шустова С.В., Ошева Е.А. Актуализация эмоциональной модификации // Историческая и социально-образовательная мысль. Научный журнал. Краснодар. 2105. Т. 7. № 1. С. 127–131.
13. Bertrand, Y. Deutsche Unflektierbare aus französischen Sicht. Zum Beispiel wieder. 2001. № 2 (9). URL: http://www.linguistik-online.org/9_01/Bertrand.html (дата обращения: 27.09.2013).
14. Handwerker B., Madlener K. Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung. 2. unver. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013. 138 S.

© Н.П. Сюткина, С.В. Шустова, (info@psu.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



О ПРЕОДОЛЕНИИ ЯЗЫКОВОГО БАРЬЕРА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-НЕЛИНГВИСТОВ

DIFFERENT METHODS OF TEACHING TO OVERCOME THE LANGUAGE BARRIER FOR THE STUDENTS OF A NON - LINGUISTIC UNIVERSITY

*L. Shabanova
E. Sumbatyants*

Annotation

This paper is devoted to the problem of studying of the foreign languages by the students of the non-linguistic Universities and their ability to communicate in other languages. It focuses on the necessity to develop all types of speech activity in order to destroy the language barrier.

Keywords: language barrier, communication, competence, the perception of speech in other languages, foreign language.

Шабанова Лариса Сергеевна

*Ст. преподаватель, Северо-Кавказский
Федеральный Университет, филиал
в г. Пятигорске (Институт сервиса,
туризма и дизайна)*

Сумбатянц Елена Владимировна

*Ст. преподаватель, Северо-Кавказский
Федеральный Университет, филиал
в г. Пятигорске (Институт сервиса,
туризма и дизайна)*

Аннотация

Данная статья посвящена проблеме изучения иностранных языков в ВУЗе студентами нелингвистами и способности вступать в иноязычную коммуникацию. Возникает необходимость эффективной работы над всеми аспектами речевой деятельности, которые способствуют снижению риска возникновения языковых барьеров.

Ключевые слова:

Языковые барьеры, коммуникация, компетенция, восприятие иноязычной речи, иностранный язык.

Целью изучения иностранного языка в ВУЗ-е является способность студентов вступать в иноязычную коммуникацию. При этом владения всем набором языковых средств часто бывает недостаточно. Студенты часто не способны использовать имеющиеся знания при спонтанном общении. На аудиторных занятиях важно уделять внимание преодолению коммуникативных барьеров.

Достижение успеха в разных сферах жизни человека напрямую зависит от успешной коммуникации. Необходимость изучения иностранных языков становится все более очевидной для современного молодого специалиста в условиях глобализации. Для потенциального достижения успеха в профессиональной деятельности выпускник высшей школы должен не только обладать определенным набором знаний, навыков и умений, но и владеть способностью к получению необходимой информации из разных источников и обмену приобретенной информацией. Так возникает необходимость овладеть всеми аспектами речевой деятельности: чтением, разговорной речью, аудированием и письмом. При планировании структуры аудиторного занятия необходимо помнить, что нельзя уделять все время одному из этих

аспектов, но гармонично и пропорционально развивать все.

Но даже при условии соблюдения всех методических канонов при обучении иностранному языку, в тот момент, когда у студентов появляется возможность вступить в спонтанную коммуникацию, часто возникают значительные трудности. Проблема затрудненного общения в настоящее время обсуждается лингвистами, социологами, психологами. Для достижения заметного результата при обучении иностранному языку большое внимание традиционно уделяется фонетике, лексике, грамматике. Эффективная работа над всеми аспектами способствует снижению риска возникновения барьеров понимания, которые характерны для начальных этапов изучения иностранного языка. В этом случае принято говорить о возникновении языкового барьера, который представляет собой индивидуальную неспособность использовать в разговорной речи уже приобретенные знания, навыки и умения. Сообщение может частично или полностью потерять свое оригинальное значение, получить новое значение, быть искаженным. В.Л. Бернштейн характеризует барьер как трудные ситуации общения, возникающие как следствие незнания основных правил и

норм межличностного общения, незнание особенностей культуры изучаемого языка, неумение неподготовленного высказывания на иностранном языке; неподготовленности к самому факту существования трудностей межкультурного общения [1]. Принято выделять психологические и смысловые барьеры. Среди смысловых барьеров встречаются фонетические, семантические, стилистические, логические, межъязыковые барьеры понимания.

Фонетические барьеры. На начальном этапе обучения иностранному языку следует особое внимание уделять фонетике, поскольку искаженное произнесение отдельных звуков или слов, несоответствующая интонация часто приводят к недостоверному восприятию информации. К данному виду барьеров могут привести психофизиологические факторы. Нарушение фонетико-фонематического слуха как говорящего, так и реципиента, часто приводят к трудностям восприятия устной речи не только на иностранном, но и на родном языке. Также провоцирующими условиями могут выступать возраст, национальность, анатомические особенности собеседников, а также скорость говорения, тембр речи, сопутствующие шумы [2]. Следовательно, чем ниже уровень коммуникативной компетенции слушателей, тем отчетливее и медленнее должна быть речь. Большое значение имеет громкость говорения.

Семантические барьеры основаны на социальной составляющей. В данном случае решающее значение имеет разница в восприятии отдельных слов, которые принимают оттеночное, сленговое, жаргонное или узкоспециальное значение. Также следует проявлять осторожность при употреблении многозначных слов при общении с плохо подготовленной аудиторией. Никто не может гарантировать, что в ситуации полилога все реципиенты интерпретируют информацию одинаково, именно с тем значением, которое вкладывал в него говорящий. На возникновение данного вида барьеров влияет возраст, жизненный опыт, национальность, социальный статус собеседников [3].

Причиной возникновения стилистических барьеров является, как правило, разное восприятие ситуации общения и стилистической направленности речи. Большое значение здесь имеет эмоциональное состояние собеседников в конкретный момент. Необходимо корректировать стиль подачи информации в зависимости от подготовленности аудитории.

Логические барьеры возникают в том случае, если вербальное или невербальное поведение вызывает непонимание или даже отторжение собеседника. В преодолении данного барьера поможет умение выразить свою точку зрения с одной стороны, и желание понять собеседника с другой. Необходимо учитывать возможность

субъективной интерпретации информации. Искажение содержания сообщения может быть значительным.

Нередко основная проблема связана не с пробелами в знаниях, а в отсутствии способности к общению. В реалии недостаточной коммуникации на изучаемом языке, отсутствии автоматизации языковых навыков и речевых умений студенты неизбежно столкнутся с определенными проблемами в изучении иностранного языка. При этом трудности, которые могут испытывать все стороны на любом этапе изучения, могут возникать именно при спонтанном общении.

Возникновение психологических барьеров зависит от личностных характеристик обучаемого [4]. При этом сам студент может не осознавать проблемы. Сниженная самооценка, нервное напряжение и повышенная тревожность – основные факторы, провоцирующие возникновение психологических барьеров. В этом случае проблемы возникают не только при общении на иностранном, но и на родном языке. Даже в условиях отсутствия межкультурных различий студенты не могут полноценно выражать свои мысли. Может возникнуть страх совершить ошибку, вызвать непонимание. В этом случае важное значение имеет психолого-педагогическая подготовка преподавателя, задача которого заключается в создании такого климата в коллективе учащихся, который позволит каждому свободно выражать свои мысли в неподготовленной речи. Также важно подобрать именно те инструменты, которые помогут в обучении конкретной группы. Напряженная атмосфера во время проведения аудиторного занятия, повышенный тон или, наоборот, монотонность речи преподавателя может привести к трудностям восприятия и понимания сообщения для некоторых студентов. Преодолению психологических барьеров способствует использование таких методических приемов как ролевая игра, круглый стол, презентация.

При работе со студентами – нелингвистами важно провоцировать те речевые ситуации, которые будут связаны с их профессиональными задачами. Для многих имеет значение так называемая "ситуация успеха". Необходимо достичь стойкой положительной динамики в овладении иностранным языком, чтобы учащиеся осознали несомненное наличие прогресса. Большое значение имеет мотивационная составляющая, студент должен отчетливо понимать цель обучения. Необходимо учитывать личностные особенности всех студентов для создания комфортной эмоциональной атмосферы. Также преподаватель должен рассматривать различия в жизненной позиции и логике студентов. Большое значение имеет статус коммуникаторов, личностные отношения между ними. Негативное восприятие собеседника может привести к искаженному или неполному восприятию получаемой информации. Групповые занятия ино-

странным языком предпочтительны, поскольку учат адаптироваться к различному темпу и ритму речи, индивидуальным особенностям темперамента и произношения, одновременно и корректно вступать в коммуникацию.

Действенным методом преодоления языкового барьера является использование коммуникативного подхода. Эффект погружения в языковую среду в рамках аудиторных занятий несомненно будет достигнут при условии общения с преподавателем и другими студентами исключительно на изучаемом языке. При этом очевидный результат принесет диалог с носителем иностранного языка. Это поможет снять межкультурные барьеры. При непосредственной коммуникации представителей разных культур нередко возникает проблема несоответ-

ствия, а часто и конфликта восприятия отдельных норм, понятий и ценностей [5]. Необходимо не только акцентировать внимание на особенностях конкретного языка, предоставлять лингво-страноведческую информацию, сравнивать разные культуры, но и воспитывать уважение к чужой истории, традициям и обычаям. Это повысит общий уровень образованности и толерантности и сможет избежать возникновения так называемого "культурного шока".

В результате эффективного изучения иностранного языка студент должен приобрести навыки не только подготовленной речи, но и иметь способность вступать в спонтанную коммуникацию, поддерживать диалог, как на общие, так и на профессионально – ориентированные темы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернштейн В.Л. Пути формирования межкультурной коммуникативной компетенции на уроке иностранного языка// Преподавание иностранных языков и культур: проблемы, поиски, решения (Лемпертовские чтения–VII): Материалы международного научно-методического симпозиума (Пятигорск, 19–20 мая 2005г.). – Пятигорск., 2005. – С. 48 – 49
2. Кроль В.М. Психология и педагогика / В.М. Кроль. – М.: Высшая школа, 2001. – 319с.
3. Дадаян Э.Г. Коммуникативный барьер и некоторые причины его происхождения// Преподавание иностранных языков и культур: проблемы, поиски, решения (Лемпертовские чтения–VII): Материалы международного научно-методического симпозиума (Пятигорск, 19–20 мая 2005г.). – Пятигорск, 2005. – С. 41–43
4. Энциклопедический словарь. / Под общей редакцией А.А. Бодалева. М.: 2011. – 2280с.
5. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: учебное пособие/ А.В. Соколов. СПб.: Изд-во Михайлова В.А, 2002 г.– 461с.

© Л.С. Шабанова, Е.В. Сумбатянц, (shabanovalaris@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,





НАШИ АВТОРЫ OUR AUTHORS

Agakishiyev I.

Candidate of historical sciences, assistant professor of the Lomonosov Moscow State University

e-mail : almamater412@mail.ru

Akimova O.

The Kazan Federal University, Associate Professors of Theory and Practice of Translation Department Institute of the international relations, history and oriental studies, Ph.D. in Philology

e-mail : ztat45@yandex.ru

Akulshin P.

Professor, Ryazan state medical University academician I.P. Pavlov

e-mail : stone2708@mail.ru

Alekseeva L.

PhD of History, professor Nizhneartovsk State University

e-mail : lvalexeeva@mail.ru

Algina O.

Saint Petersburg State University

e-mail : olga.alg@yandex.ru

Burdynskaya S.

PhD (Pedagogics), Assistant Professor of Foreign Languages Department, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg

e-mail : sveta_spb63@mail.ru

Filippova N.

Senior teacher, Ryazan state medical University academician I. P. Pavlov

e-mail : nathaliePF@mail.ru

Gong Jingsong

Post-graduate student, Moscow State Pedagogical University

e-mail : mockba861123@mail.ru

Guo Jingyuan

Saint-Petersburg State University

e-mail : vguo@list.ru

Kalugin D.

Graduate student, Bashkirstate University

e-mail : Kalugin-dima@bk.ru

Khairutdinova I.

Candidate of Pedagogical Science, Academy of Management of the Interior Ministry of the Russian Federation

e-mail : au-lingva@mail.ru

Khamidullin B.

Institute of Tatar encyclopedia and area studies, Tatarstan Academy of Sciences, Kazan

e-mail : bulat.antat@mail.ru

Klimova N.

Institute of service, tourism and design, branch of North-Caucasus Federal University in Pyatigorsk

e-mail : skst26@mail.ru

Korosteleva M.

Tyumen State Institute of Culture

e-mail : movarta@mail.ru

Loginov D.

Candidate of historical sciences, associate professor of the Ryazan state medical university of I.P. Pavlov

e-mail : dimok_star@mail.ru

Mamaev I.

Moscow State Institute of International Relations

e-mail : ilyamamaev096@gmail.com

Moiseeva T.

Graduate student, Ulyanovsk State Pedagogical University named after IN Ulyanov, Teacher, Syzran Polytechnic College

e-mail : t-nekst@mail.ru

Polovinkina M.

Candidate of historical Sciences, associate Professor, Lipetsk state technical University

e-mail : m.shtokolova@mail.ru

Pyrchenkova G.

Candidate of Philological Science, Associate Professor, Academy of Management of the Interior Ministry of the Russian Federation

e-mail : galapyrchenkova@mail.ru

Ruchka O.

The competitor, Orenburg state pedagogical University, Lecturer, FGCO "Orenburg presidential cadet school"

e-mail : ru-ok-nik@mail.ru

Sabirova G.*Kazan (Volga Region) Federal University***e-mail** : fightingheart8@gmail.com**Semeshko N.***Tyumen State Institute of Culture***e-mail** : Semeshkona@rambler.ru**Shabanova L.***North – Caucasus Federal University (Institute of Service, Tourism and Design – branch of NCFU in Pyatigorsk)***e-mail** : shabanovalarisa@mail.ru**Shipilov A.***Candidate of cultural studies, doctoral candidate Kyrgyz–Russian Slavic university named after B. N. Yeltsin Bishkek, Kyrgyzstan***e-mail** : 4shipilov@gmail.com**Shustova S.***Doctor of Philology, Professor of Perm state national research university***e-mail** : info@psu.ru**Sumbatyants E.***North – Caucasus Federal University (Institute of Service, Tourism and Design – branch of NCFU in Pyatigorsk)***e-mail** : Elena9598@mail.ru**Sun Lizhen***Candidate of philological Sciences, associate Professor Suihua University***e-mail** : slzshxy@163.com**Syutkina N.***Senior lecturer of Perm state national research university***e-mail** : info@psu.ru**Tsyrenova M.***Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Buryat State University***e-mail** : camaro1@yandex.ru**Usmanov V.***PhD, Associate Professor, Bashkirstate University***e-mail** : Kalugin-dima@bk.ru**Vermenskaya E.***Institute of service, tourism and design, branch of North–Caucasus Federal University in Pyatigorsk***e-mail** : ver.a@mail.ru**Vorobiev A.***Candidate of Political Sciences, Senior Lecturer, Buryat State University***e-mail** : camaro1@yandex.ru**Xu Bingjie***Postgraduate student, Moscow state pedagogical university***e-mail** : muza2323@yandex.ru**Zaglyadkina T.***The Kazan Federal University, Associate Professors of Theory and Practice of Translation Department Institute of the international relations, history and oriental studies, Ph.D. in Philology***e-mail** : ztat45@yandex.ru**Zapevalova E.***Head of department of scientific and technical information, Joint-stock company "Federal research and production center "Nizhny Novgorod research institution of radio engineering"***e-mail** : il_z82@mail.ru**Zaripova A.***The Kazan Federal University, Associate Professors of Theory and Practice of Translation Department Institute of the international relations, history and oriental studies, Ph.D. in Philology***e-mail** : ztat45@yandex.ru**Zeytunyan L.***Post-graduate student of the Adyghe State University, Deputy Director for Scientific and Methodological Work of the Municipal Autonomous General Educational Establishment of the Beloyarsky District "Secondary General School of Sorum settlement"***e-mail** : ayza06@rambler.ru**Zvereva G.***Postgraduate student of the Department of history, Nizhnevartovsk State University, Russia***e-mail** : galina.zvereva@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ OUR AUTHORS

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.
- ◆ Список литературы 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).